



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

Hvilke muligheter kan hjem/skole-samarbeid gi for å hindre skolevegring?

Elisabeth Halsebakke

Totalt antall sider inkludert forsiden: 33

Molde, 27.05.2020



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i URKUND, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Helene Hoemsnes

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato:

Antall ord: 7406

Aleine

I skogen,
aleine
dag etter dag,
måne etter måne –
Ingen å tala ved.
Ei markmus bare
som titter blankøygd opp av
et høl under en stubbe,
et ekorn, ei nøtteskrike
på leiting etter kakusmuler
i skåraflisa ved kvileplassen
Ty, knakk det en kvist opp i hogget?
Nei, ingen –

Tankene som streif-flokker
av kaier om høsten:
mørke i frostlufta
men høgt oppe
slik at strålende frå ei låg sol
streifer undersiden av vingene
i gylne glimt

Hans Børli



Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut hvilke muligheter skole/-hjem samarbeid kan gi for å hindre skolevegring. I den forbindelse har jeg gjort et litteraturstudie og funnet litteratur som jeg har knyttet til skjæringspunktet skolevegring og skole/-hjem samarbeid. Jeg har støttet meg på teori fra Drugli og Nordahl, Epstein, Spurkeland og Lysebo, og Havik. Jeg presenterer videre forskning fra Westergård og Amundsen. Jeg har knyttet teorien til egne erfaringer, og historien om eleven Jonas følger oppgaven fra start til slutt. I drøftingen bruker jeg Epstein som utgangspunkt, der samarbeid mellom nærmiljø, familie og skole skaper rammene for drøft av teori og forskning.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Avgrensninger, definisjoner av sentrale begreper	2
2.0	Teoretisk referanseramme	3
2.1	Lovverk	3
2.2	Samarbeid mellom skole og hjem	3
2.3	Skole, familie og nærmiljø i samarbeid.....	5
2.4	Relasjonskompetanse i skolen.....	6
2.5	Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring.....	7
3.0	Metode.....	9
3.1	Litteraturstudie	9
3.2	Strategier for søk	9
3.3	Inklusjons- og eksklusjonskriterier	10
3.4	Kildekritikk	10
3.5	Oversikt over funn relatert til problemstillingen.....	12
4.0	Presentasjon av forskning relatert til problemstillingen.....	13
4.1	«Når skolen svikter».....	13
4.2	Samarbeidskompetanse	14
5.0	Diskusjon/drøfting	16
5.1	Tilbake til Jonas.....	16
5.2	Nærmiljøet.....	17
5.3	Familien.....	18
5.4	Skolen.....	20
6.0	Avslutning.....	22
7.0	Litteraturliste.....	24

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

For noen år siden møtte jeg Jonas. Jeg arbeidet da som pedagog ved en alternativ skole, med elever som av ulike grunner ikke fikk et tilstrekkelig opplæringstilbud ved sin hjemskole. Jonas hadde ikke vært på skolen på mange måneder. Da han kom til vår skole begynte han i 9.klasse, og hadde ikke hatt et regelmessig oppmøte på skolen siden 5.klasse. Mye hadde vært prøvd, og mange mulige årsaker hadde vært undersøkt. Likevel kom han ikke på skolen. Jonas slet med helsen, kastet opp, hadde vondt i magen, var sliten, og det uten at legen fant fysisk årsaker til dette. I tillegg var han mye isolert på fritiden, og det meste av sosial kontakt med andre var gjennom gaming på kveldstid. Vi hadde etablerte rutiner for foreldresamarbeid, og fikk raskt et nært og godt samarbeid med mor til Jonas. De to siste årene av grunnskolen, når Jonas var elev hos oss, ble gode år for Jonas. Han hadde et normalt oppmøte, fullførte videregående skole og kom senere i arbeid. Grunnene til at det gikk slik, var sammensatte, og individuelle, og akkurat den forståelsen, var kanskje også nøkkelen til at det gikk som det gikk.

Da Jonas kom til oss, så var det uvanlig at elever hadde et så omgripende og langvarig fravær fra skole. Det var et forholdsvis sjeldent fenomen. Dette alternative skoletilbudet ble i sin tid opprettet for å hjelpe skoletrøtte ungdommer som trengte mer variasjon og mer praktisk tilrettelegging av opplæringen. Det var en tradisjon for at elever som skulket, viste utfordrende atferd og var opposisjonelle overfor skolesystemet, fant plassen sin her, og fikk et pusterom frem til neste steg. *Skolevegning* var et ukjent begrep. Dette fagfeltet har likevel engasjert meg helt siden jeg møtte Jonas. Det å hjelpe han tilbake til en skolehverdag sammen med andre elever, skape et best mulig utgangspunkt for deltakelse i samfunnet og livsmestring, ga arbeidet mitt en verdi jeg siden har verdsatt høyt.

1.2 Problemstilling

Jeg har senere møtt flere elever som har hatt lignende utfordringer som Jonas. Alle med sin historie, men alle har på hvert sitt vis vist vegring for å være på skolen. Jeg har videre sett en sammenheng som jeg ønsker å finne mer ut av. Når barn ikke lenger trives og vegrer seg for å gå på skolen, så har jeg opplevd at dette ofte utfordrer samarbeidet mellom hjem og skole. Ofte på tross av at de fleste ser at det å etablere og opprettholde et godt samarbeid mellom skole og hjem, er en viktig faktor for at barn skal få et best mulig utgangspunkt for en god skolehverdag. I tillegg leste jeg for en stund siden er artikkel der en hadde intervjuet foreldrepar til barn som vegret seg til å gå på skolen. Jeg husker spesielt at deres opplevelse av å være alene gjorde inntrykk på meg, og at jeg kjente igjen beskrivelsen fra foreldre jeg selv hadde møtt. Dette ønsket jeg å finne mer ut av. For å gjøre det har jeg så valgt følgende problemstilling:

Hvilke muligheter kan skole/hjem-samarbeid gi for å hindre skolevegring?

1.3 Avgrensninger, definisjoner av sentrale begreper

Skolevegring er et begrep som favner om mye. I denne oppgaver vil jeg bruke begrepet som en beskrivelse av et fenomen der barn ikke lenger trives på skolen, bruker strategier for å unngå å være på skolen, er på skolen, men viser med atferd at de ikke mestrer og uttrykker at de ikke trives, og elever som ikke lenger har et regelmessig oppmøte. På denne måten håper jeg at jeg også kan finne mer ut av hvordan samarbeid både kan forebygge og gjenopprette skolevegring.

2.0 Teoretisk referanseramme

Tall som Utdanningsforbundet har hentet inn (2018), viser at 22 000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær, 3,7 % av elevene i grunnskolen er borte mer enn en måned i løpet av skoleåret. Utfordringene øker, samtidig øker interessen og plikten til å hjelpe disse elevene. Mange kommuner har derfor opprettet egne team som arbeider direkte med skolevegring. Det blir utarbeidet forskning og faglitteratur om emnet, og det arrangeres kompetanseheving på forskjellige arenaer. Jeg presenterer videre her et utvalg av ulike regler, føringer, teorier og forskning knyttet til skole/hjem-samarbeid og skolevegring, som jeg senere i vil bruke i drøftingsdelen.

2.1 Lovverk

Opplæringsloven setter de overordnede premisene for skolen sin rolle og skolen sitt arbeid. Det skal være et samarbeid mellom hjem og skole, det er en plikt som Opplæringsloven slår fast blant annet gjennom følgende paragrafer:

- **«§1-1 Formålet med opplæringa**

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.»

- **«§13-3d. Plikt for kommunen og fylkeskommunen til å sørgje for foreldresamarbeid:**

Kommunen og fylkeskommunene skal sørgje for samarbeid med foreldre, høvesvis i grunnskulen og i videregående opplæring. Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve.»

2.2 Samarbeid mellom skole og hjem

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Britt Drugli og Thomas Nordahl (2016) skrevet en oppsummering av aktuell kunnskap og forskning om hva som skaper et godt samarbeid mellom skole og hjem. Denne blir presentert som en del av den veiledende litteraturen som Utdanningsdirektoratet gir til skolene. Jeg ønsker å ha det med som et teoretisk grunnlag til drøftingsdelen, og har her sammenfattet et sammendrag av denne artikkelen.

Drugli og Nordahl (2016) viser til at skolen er den profesjonelle aktøren, og skolen har ansvar for at det er lagt til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Da må en

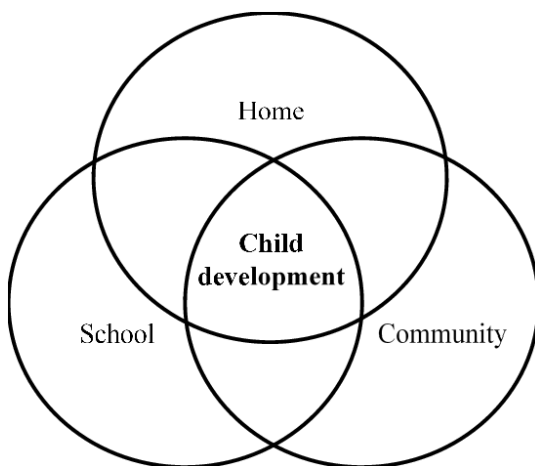
være åpen for at foreldre ikke er en homogen gruppe, men en gruppe som inneholder mange ulike behov og slik drar nytte av ulike samarbeidsstrategier. Skolen sin holdning til ulike foreldregrupper vil virke inn på foreldresamarbeidet. Drugli og Nordahl (2016) trekker frem studier som viser at lærere har tendens til å se på enkelte foreldregrupper som lite engasjerte. Dette vil videre påvirke samarbeidet negativt. Klarer en å se på alle foreldre som en ressurs og arbeide systematisk for å skape gode relasjoner i samarbeidet, vil det videre være positivt for eleven sin læringsprosess. I følge Drugli og Nordahl (2016) viser engelske studier at det er langt viktigere det foreldrene gjør i forhold til skolefag og læringsprosesser, enn det som skjer på skolen. Og det er sterke sammenhenger mellom hvordan eleven opplever sin situasjon på skolen og hvor mye støtte og involvering eleven har fra foreldrene. Det at skolen gir støtte og informasjon til foreldre om at de er viktige samarbeidspartnere er spesielt viktig for belastede familier, og elever med spesielle behov. Drugli og Nordahl (2016) konkluderer blant annet med at det bør være klare strategier for hvordan en kommuniserer med foreldre, og at det legges vekt på positiv utvikling. Det er viktige ledd for å skape relasjoner og forsterke det positive. Da vil det senere bli enklere å snakke om eventuelle utfordringer også.

Faktorer som Drugli og Nordahl (2016) mener kan hemme foreldre i sitt samarbeid med skolen er blant annet språkproblemer, at foreldre har lite tid tilgjengelig, dårlig økonomi, psykiske vansker, foreldre som selv har dårlige erfaringer fra egen skolegang, foreldre som mangler samarbeidskompetanse, foreldre som ikke har kunnskap om forventninger knyttet til et samarbeid, foreldre som ikke tror de er ønsket inn i en samarbeidsrelasjon. Om skolen ser at rutine og strategiene for samarbeid ikke strekker til bør en så raskt som mulig kontakte foreldrene og forsøke å finne ut av hva som skaper utfordringene. Kanskje må en skreddersy tilnærmingen til den enkelte familie. Da er det viktig at skoleledelsen gir støtte i prosessen slik at læreren ikke står alene.

Videre trekker Drugli og Nordahl (2016) frem at forskning viser at hjemmebesøk kan være en måte å knytte skole og hjem tettere sammen. Da viser læreren interesse for eleven sitt hjemmemiljø, og får mulighet til å bli kjent på en annen arena enn på skolen. Det kan bidra til å øke foreldrenes engasjement for barnet sin skolegang og samarbeid med skolen.

2.3 Skole, familie og nærmiljø i samarbeid

I mitt litteratursøk dukket navnet Joyce Epstein opp flere ganger, og jeg fattet spesielt interesse for hennes tanker knyttet til hvor viktig et godt samarbeid mellom skole, hjem og nærmiljøet er for det enkelte barn sin utvikling. Epstein (2002) mener at den omsorg og ivaretagelse skolen gir til elevene, har sammenheng med hvordan skolen imøtekommer og tar vare på familiene. Dersom læreren ser på elever kun som elever, er det trolig at de tenker familien som en separat faktor i barnet sitt liv. Tenker en derimot på eleven som et barn, blir det lettere å tenke barnet som en del av en familie og som en del av sitt nærmiljø og av samfunnet. Når det oppstår et samarbeid mellom skole, foreldre og nærmiljø åpnes det opp nye muligheter for barnet sin utvikling. Skole, familie og nærmiljøet er tre overlappende områder som barnet lever og utvikler seg i. Disse tre områdene som Epstein definerer som *sfærer*, kan bli dratt sammen, eller de kan bli dyttet fra hverandre. Skolen, familien eller nærmiljøet/samfunnet kan ikke produserer suksessfulle studenter alene. Barnet er i sentrum, og slik også hovedpersonen i sin utvikling, utdanning og suksess i skolen. Dess mer skole, familie og nærmiljøet overlapper hverandre med barnet i sentrum, dess mer informasjon og forståelse vil en oppnå, og slik øke barnet sine sjanser for suksess. (se figur 1)



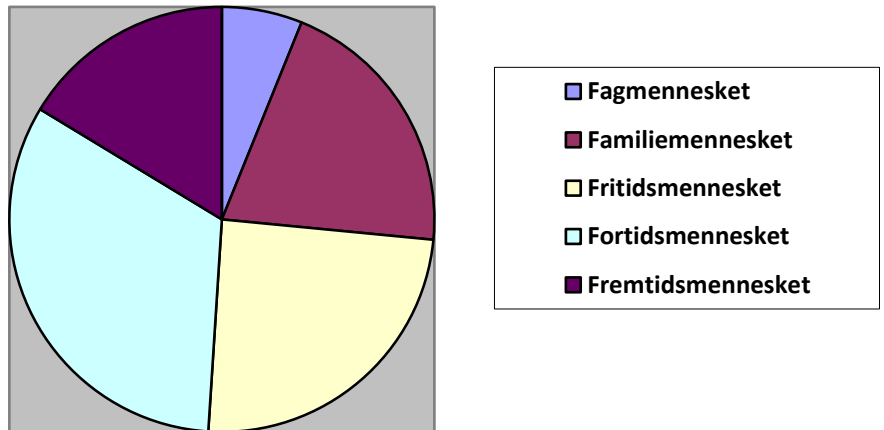
Figur 1: Illustrasjon for samarbeid skole, hjem, nærmiljø med barnet sine utviklingsmuligheter i sentrum.

Epstein (2002) viser til at dersom en klarer å skape «family-like schools», som kjenner barnet og får barnet til å føle seg spesiell og inkludert, som ønsker alle typer foreldre velkommen inn til et samarbeid, inkluderer nærmiljøet og skaper nettverk, vil en styrke mulighetene for utvikling for barnet.

2.4 Relasjonskompetanse i skolen

Ordet relasjon er nært knyttet opp til samarbeid, og er et viktig moment i all kommunikasjon, både i et foreldresamarbeid, og i et lærer-elev- samarbeid. Jan Spurkeland har skrevet flere bøker der relasjon er et viktig stikkord. Sammen med Marit Onshuus Lysebo har han skrevet et hefte som henvender seg direkte til skolen om hvordan skolen rent praktisk kan gå frem for å styrke de relasjonelle båndene.

Relasjonskompetanse er ifølge Lysebo og Spurkeland (2016) en grunnleggende kompetanse og er viktig i alle møter med andre mennesker, spesielt i samarbeid, læring, arbeidsmiljø og for effektivitet. Det å bli kjent med elevene sine som *hele mennesker* (se fig 2.) krever at læreren ser utover eleven sin rolle i klasserommet.



Disse fem faktorene forteller om sentrale sider ved hver enkelt elev, om *24-timersmennesket*. Skoler som bruker verktøy for å bli kjent med alle disse sidene ved et menneske, vil en få en helt annen kjennskap til hverandre enn de som ikke gjør det. Dette vil påvirke både læring og trivsel på skolen.

«Noen erfaringsbaserte viktige effekter av dette verktøyet er:

- Tilpasset opplæring baseres på 24-timersmennesket
- Foreldrene involveres og gir beskrivelser av eget barn
- Klasserelasjoner utvikles ved kjennskap til hverandres liv og historie
- Lærer-elev-relasjoner bygges på fakta om hverandre
- Lærerne får et bedre grunnlag for møte med eleven
- Kunnskap om hverandre utvikler respekt og forståelse

- Elevene kjenner seg verdsatt i klasse- og skolemiljøet.» (Lysebo, Spurkeland 2016: 17)

Foreldregruppen som helhet bør få et samhold som fører til gode dialoger. «Om foreldregruppa skal bli en ressurs for elevene og læreren, må de sveises sammen til en positiv interessegruppe». (Lysebo, Spurkeland 2016: 17)

De peker videre på at det er viktig å huske på at foreldrene er de som er ekspertene på sine barn, de har viktig informasjon i sine analyser og subjektive fortellinger. Disse relasjonene bør bygges i fredstid, og det bør være hyppigere kontakt enn de obligatoriske foreldresamtalene to ganger i året om samtalene skal ha en relasjonell effekt. Samtalene bør være bygget på fortrolighet, dialogen bør være preget av likeverdighet og balanse. Tradisjonelle opplegg for foreldresamarbeid bærer ofte preg av faglig fokus, og mer sjelden på personlig utvikling og hele mennesket. «Eleven blir vurdert som et lærende menneske uten andre kvaliteter. Derfor blir det viktig innen relasjonskompetansen å inkludere flere perspektiver for menneskelig vekst.» (Lysebo, Spurkeland 2016: 38). Det å legge vekt på *hele mennesket* i samtaler med foreldre og eleven vil hjelpe læreren å få et mer komplett bilde av eleven.

2.5 Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring

Skole/hjem-samarbeid er ifølge Trude Havik (2018) sentralt både forebyggende, og for å identifisere, iverksette og gjennomføre tiltak for å unngå skolevegring. Skolen har hovedansvar for å tilrettelegge og opprettholde gode samarbeidsrelasjoner med foresatte. Det er foreldrene som har ansvar for at barna får en opplæring. For å forebygge skolevegring er det viktig at skolen har rutiner og forventninger som de formidler til foresatte. Det kan gjerne være i form av foreldremøter eller temamøter i oppstart av skoleåret. Informasjon bør være tilgjengelig på nettsiden til skolen. Det er viktig å skape en bevisstgjøring i forhold av holdninger knyttet til fravær generelt, hva det er å være syk, og hvor syk må man være for å være hjemme, holdninger til å søke fri for å dra på ferie osv.

I samarbeid med foresatte som har annen kulturell bakgrunn, som har ulik vekt på utdanning og tilstedeværelse, egne dårlige erfaringer med skole og foresatte som sliter med noe personlig, mener Havik (2018) at kan en oppleve større utfordringer i samarbeidet. Skolen bør kunne kartlegge disse faktorene som kan sette samarbeidet på prøve, og være

ekstra oppmerksom på å skape et godt samarbeid. Skolen må i sin rolle være bevisst, lyttende og vise forståelse, men samtidig kunne stille krav til foresatte. Dersom eleven ikke klarer å gå på skolen er det viktig at foresatte ikke gir etter og lar barnet være hjemme. Om det likevel ikke går å få barnet på skolen er det ifølge Havik (2018) viktig at en gjør skolerelaterte arbeidsoppgaver hjemme. Det er viktig at foresatte ikke overfører sin egen usikkerhet til skole, til barnet sitt. Og det er avgjørende at foreldrene er tydelige i sin rolle, slik at barnet forstår at foreldrene har tenkt å gjennomføre de tiltakene som må til for å få barnet tilbake på skolen. Først da kan en se progresjon i prosessen med å få barnet tilbake til skolen. Men Trude Havik trekker også frem av dersom det forventes at foreldrene skal utøve press på barnet sitt «... må foreldrene være sikre på at skolen ivaretar barnet på en god måte, slik at foreldrene vet at de kan presse eller overtale barnet til å gå på skolen, tross stor motvilje og muligens emosjonelle utbrudd.» (Havik 2018 :132)

Et godt skole/hjem-samarbeid har en sentral plass i dette arbeidet. Skole og hjem er avhengig av hverandre for å få til dette. Ved skolevegring mener Havik (2018) at både skole og hjem bør vurdere om de skal knytte til seg støtteapparat.

3.0 Metode

3.1 Litteraturstudie

For å finne svar på problemstillingen har jeg foretatt et litteraturstudie. Jeg har forsøkt å finne relevant litteratur som er knyttet til tema innenfor skolevegring og foreldresamarbeid. Jeg vil videre presentere hvordan jeg har gått frem for å finne relevant litteratur, strategier for søk, hvilke valg jeg har gjort med inklusjons- og eksklusjonskriterier og til slutt litt om hvordan jeg har vurdert kildekritikk.

3.2 Strategier for søk

Jeg har ikke tatt utgangspunkt i et systematisk datasøk, men gått etter linjer som søketreff har gitt meg, der det ene søket har ledet meg videre til nye søkeord og til forfattere som det blir referert til i litteraturen.

Jeg startet mine søk blant annet ved å bruke Oria. Jeg forsøkte å bruke søkeord «skolevegring, foreldresamarbeid», og haket av for artikler og bøker, men fikk ingen treff. Jeg fikk flere treff på skolevegring og foreldresamarbeid når jeg søkte på ordene hver for seg, men ingen treff på skjæringspunktet skolevegring/foreldresamarbeid som jeg var ute etter. Jeg visste jeg nettopp i en annen sammenheng hadde lest en artikkel som refererte til intervju hos foreldre med barn som vegret seg til å gå på skolen. Siden blant annet den artikkelen hadde startet prosessen for valg av tema for denne oppgaven, så var det første målet å finne tilbake til nettopp denne artikkelen. Jeg fant til slutt tak i navnet på artikkelforfatteren, og ved hjelp av Google fant jeg artikkelen tilgjengelig i tidsskriftet «Psykologi i kommunen». Jeg var fra tidligere kjent med en del av Trude Havik sitt arbeid innenfor skolevegring, og derfor var det naturlig å finne tak i hennes materiale innenfor foreldresamarbeid og skolevegring. Det fant jeg i boken «Skolevegring», som hun har forfattet. Thomas Nordahl og May Britt Drugli presenterer en del av forskningen på skolehjem-samarbeid i en forskningsartikkel som Utdanningsdirektoratet viser til. Siden dette er skolen sitt styrende og rådgivende organ, så ønsket jeg å ha med det som et teoretisk bakteppe til drøftning. Jeg kunne i stedet tatt utgangspunkt i den enkelte spesifikke undersøkelse som de forteller om, men jeg ønsket å bruke denne artikkelen fordi jeg da stiller meg bak samme referansegrunnlag som skolene ellers er en del av, siden denne artikkelen er skrevet på oppdrag fra Udir. Etter hvert fant jeg ut at ved å søke opp artikler

og forfattere som ble brukt som referanser, så var det lettere å finne mer av det jeg søkte etter. Slik fant jeg blant annet artikler skrevet av Elsa Westergård og Joyce L. Epstein. Jeg fikk også god hjelp med biblioteket, med tips for hvordan jeg søkte og med å finne litteratur som ikke var tilgjengelig gjennom søkemotoren, men som jeg likevel fant tilgjengelig på nettet.

3.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Det finnes mye litteratur på skolevegring, og det er gjort mye forskning både nasjonalt og internasjonalt. Jeg har likevel valgt å ikke bruke så mye av den litteraturen. Det er et stort tema, og det er mange årsaker til skolevegring. Mitt utgangspunkt innenfor temaet skolevegring var å finne ut hvilke muligheter et godt foreldresamarbeid åpner opp for, når barnet vegrer seg for å være på skolen. Det var derfor naturlig at foreldresamarbeid som tiltak ble den viktigste delen av litteraturen jeg søkte etter. Derfor ble det også klart for meg at en del av litteraturen jeg fant om foreldresamarbeid, ble relevant for problemstillingen selv om den ikke peket nøyaktig på det skjæringspunktet skolevegring/foreldresamarbeid. Og det åpnet opp for en del litteratur jeg med første øyekast hadde utelukket.

Jeg fant litteratur på tiltak som skoler har arbeidet med, spesielt i forhold til foreldresamarbeid. Jeg var inne på tanken om å ta med noe av det. Men jeg har i etterkant vurdert det til å bli for omfattende. Det finnes mange ulike tiltak, og det ble vanskelig å velge ut uten å vite så mye om det jeg valgte vekk hadde vært et bedre alternativ. Jeg fant lite dokumentasjon på hvilken effekt tiltakene hadde hatt, og derfor vanskelig å bruke i denne sammenheng. Men dette er et område jeg kan tenke meg å finne mer ut av i senere arbeid.

3.4 Kildekritikk

Jeg har brukt Malterud (2017) sin sjekklister for å vurdere artiklene jeg har funnet. Jeg har ut ifra det vurdert artiklene til å være både relevante og gode artikler som har gitt meg nyttig informasjon. Artiklene «Når skolen svikter», “Teachers competencies and Parental cooperation”, baserer seg på kvalitative studier som har stor relevans for min problemstilling. Det jeg i senere arbeid kunne tenke meg å finne mer ut av, er forskningsbasert kunnskap fra skolen. Hvordan lærere og skolen som institusjon opplever

samarbeidet med foreldre når barna vegrer seg for å gå på skolen. Jeg har forsøkt å være bevisst min egen forforståelse, og at den er en del av mitt bevisste og ubevisste grunnlag for hvordan jeg tolker resultatene. Nettopp derfor har det også vært viktig for meg å ta med egne erfaringer i den grad jeg har gjort. På den måten konkretiserer jeg min egen forforståelse både for meg selv i arbeidet med å skrive denne oppgaven, og i forhold til den som leser oppgaven.

3.5 Oversikt over funn relatert til problemstillingen

Funn relatert til problemstillingen			
Tema/problemstilling	Hvor jeg har funnet	Hva slags kilde	Innhold
«Når skolen svikter»	Tidsskrift – Psykologi i kommunen	Fagartikkel skrevet av Marie-Lisbet Amundsen.	Artikkel basert på intervju av førti foresatte til barn som strever med skolevegring.
Relasjonskompetanse - foreldresamarbeid	«Relasjonskompetanse i skolen», Jan Spurkeland og Marit Onhuus Lysebo	Faghefte	Tips og tilnæringer til hvordan en kan arbeide med relasjonskompetanse i skolen.
Skolevegring – Foreldresamarbeid	«Skolefravær – å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring», Trude Havik	Forskningsbasert bok skrevet av Trude Havik	Skole-hjem-samarbeid og foreldreinvolvering når en opplever skolevegring.
Samarbeid mellom hjem og skole	Utdanningsdirektoratet	Forskningsartikkel skrevet av May Britt Drugli og Thomas Nordahl	En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom skole og hjem.
“Teachers competencies and Parantal cooperation”	Tidsskrift – “International Journal about Parents in Education”	Forskningsartikkel skrevet av Elsa Westergård.	En artikkel som tar for seg hvilke kompetanse forskning viser er viktig at lærere har for å skape et godt samarbeid med foreldre.
“School, family and community partnership: Caring for the Children we share”	“School, family and community partnership”, Epstein	Bok	Hvordan skolen, familien og nærmiljøet sammen kan legge til rette for at barn får en best mulig utvikling.

4.0 Presentasjon av forskning relatert til problemstillingen

4.1 «Når skolen svikter»

Marie-Lisbet Amundsen (2019) har skrevet fagartikkelen «Når skolen svikter», basert på intervju med førti foresatte som har barn som viser vegring for skole. De kommer fra ulike geografisk områder i landet.

Amundsen (2019) forteller at alle informantene er svært bekymret for sine barns fremtid. Noen av barna har diagnoser som skolen skal tilrettelegge for, andre beskrives som spesielt følsomme og sårbare. Mange av de foresatte beskriver at de opplever seg som «... kasteballer i hjelpeapparatet.» Til tross for at mange av dem har diagnoser og har kontakt med ulike hjelpeinstanser, så opplever foreldrene en ansvarsfraskrivelse i møte med skolevegring. Flere opplever at når de tar opp utfordringene med skolen så kommer skolen i forsvarsposisjon, og mange av informantene har opplevd at skolen i stedet sender bekymringsmelding til barnevernet. Alle henvendelsene har i etterkant blitt henlagt.

«Alle som har opplevd at det er sendt bekymringsmeldinger til barnevernet påpeker at selv om det er godt at barnevernet ikke setter spørsmål ved deres omsorgsevne, er det skuffende at det ikke stilles spørsmål ved skolens ansvarsfraskrivelse og passivitet.» (Amundsen, 2019).

Flere opplever med andre ord at ansvaret for skolevegringen legges på hjemmet. Mange forteller videre at barna deres har få eller ingen venner, og at dette blir forsterket når barna ikke klarer å være på skolen. Av de som er på skolen, er tilbudet lite tilrettelagt, mange beskriver tilbudet med grupperom og assistent. Amundsen (2019) trekker frem at et dårlig samarbeid mellom skolen og foresatte kan forsterke barnet sin opplevelse av skolen som et utrygg og farlig sted, ved at foreldrene opplever hjelpeløshet, frustrasjon og avmakt. Skolen oppleves som avvisende for foresatte, fagpersoner stiller i møter, men foresatte føler seg ikke sett og hørt. To av informantene har valgt at barna byttet skole, det de da opplevde som positivt var at kravene ble senket, og forståelsen økte. Skolen viste interesse for å bli kjent med barnet, blant annet ved å komme hjem på besøk.

For å bedre foreldresamarbeid anbefaler Amundsen (2019) at skolen bør ha en plan for tiltak når samarbeidet med foresatte møter utfordringer. Et godt samarbeid er viktig for at en føler tilhørighet, og at barnet opplever en sammenheng mellom skole og hjem. «Det kan se ut som om noen skoler møter de foresatte med sanksjoner og hersketeknikker i forsøk på å dekke over usikkerhet og manglene handlingskompetanse.» (Amundsen, 2019)

4.2 Samarbeidskompetanse

Elsa Westergård (2013) har skrevet en artikkel om hvilken type kompetanse lærere trenger i samarbeid med foreldre. Artikkelen er basert på ulike studier om skole/-hjem-samarbeid, blant annet en undersøkelse der 16 par foreldre og lærere fra to grunnskoler har blitt intervjuet. Utgangspunktet for denne undersøkelsen var å bedre forstå hvilken kompetanse lærere trenger i sitt møte med foreldre gjennom å fokusere på prosessen i samarbeidet. Evner og kompetanse innenfor relasjon, kommunikasjon og kontekstuell forståelse ble et utgangspunkt når en skulle sammenfatte resultatene.

Westergård (2019) viser til at dersom læreren var i forkant og viste omsorg og forståelse, var det lettere for foreldre å forholde seg til læreren. Dersom en hadde en god, konstruktiv dialog basert på tillit og gjensidighet, var det en stor fordel for samarbeidet. Om læreren var svært sensitiv for kritikk og kom i forsvar når foreldre frontet sitt syn, ble det vanskelig. Læreren sine evner til å forstå konteksten, både sin egen rolle og forståelse for eleven sin rolle var vesentlig. Westergård (2019) peker videre på at en del lærerne manglet kompetanse om klasseledelse, konflikthåndtering, hvordan observere og hente ut informasjon, og hvordan utvikle god sosial kompetanse hos eleven.

Westergård mener den kompetansen lærerne trenger kan deles inn i *kollektive kompetanse* og *individuell kompetanse*.

Den *kollektive kompetansen* bør være skolen sin standard for hvordan en legger til rette og gjennomfører et godt samarbeid med foreldre:

- Skoleledelse har en viktig rolle i å utvikle skolen sin standard og kompetanse for foreldresamarbeid.

- Kollegaer sine holdninger til foreldresamarbeid, deres støtte til hverandre og de diskusjoner en har angående foreldresamarbeid er relevant til den enkelte lærer sin kompetanse.

Westergård mener videre at intervjuene avdekker tre *individuelle kompetanser* som ble avgjørende for kvaliteten på foreldresamarbeidet:

- *Relasjonskompetanse*
- *Kommunikasjonskompetanse*
- *Kontekstuell kompetanse*

Westergård (2019) viser til at undersøkelsen avdekker et gap mellom de nasjonale målsettingene og den kompetansen skolen og den enkelte lærer har. Hun sier den støtter tidligere undersøkelser som viser at lærer sin profesjonalitet, personlige egenskaper og kompetanse er nødvendig for å skape et godt foreldresamarbeid. I tillegg bør den *kollektive kompetansen* ligge tilgjengelig hos hver enkelt skole. Hun anbefaler at skoleledere verdsetter foreldresamarbeid og kjenner sitt ansvar til å systematisk bygge opp nødvendig kompetanse i skolen. Videre må lærere oppleve en fleksibilitet i å samarbeide med hverandre. En bør lære hvordan en tar imot kritikk, hvordan håndtere konflikter, og utvikle hver enkelt lærer sin mulighet til å skape gode arenaer for samarbeid.

5.0 Diskusjon/drøfting

5.1 Tilbake til Jonas

Jonas var lett å like. Han hadde et godt humør. Han var lett å bli kjent med, og ble raskt trygg på de voksne på skolen. Etter litt tid ble han også trygg på de andre elevene i gruppen. Han hadde et bredt repertoar med strategier for å unngå skolen. En av de var å si at han hadde vondt og ikke var i form. Etter hvert som vi ble godt kjent med han kunne vi kjenne igjen mønster. Vi kunne se at han ofte fikk vondt i magen når han skulle gjøre oppgaver han ikke var komfortabel med, eller på morgenen når han var trøtt og skulle komme seg til skolen. Vi kunne også få meldinger om kvelden, som en slags forberedelse på at han kanskje kunne være syk dagen etter. Vi stilte aldri spørsmål til han om dette var reelle smerter og sykdom. Vi tok han på alvor og støttet han på at han hadde et ubehag. Vi snakket litt generelt om at de aller fleste av oss ofte føler på ulike ubehag. At når legen har sjekket oss så trenger vi ikke være redd for at det er noe farlig, og at det heller ikke er farlig å møte på skolen eller å gjøre aktiviteter, selv om det føles ubehagelig. Jeg tenker at han etter hvert fikk en trygghet i at vi ikke ville presse han, at vi likte han og at vårt mål var å støtte han slik at han fikk til mest mulig av det han hadde lyst å få til i livet sitt. Han hadde lenge hatt mål med hvilket yrke han ville ha. Dette målet ble mer og mer tydelig og en stadig økende motivasjon som hjalp han i å mestre skolehverdagen sin.

Vi hadde et tett samarbeid med mor til Jonas. Før jeg begynte å arbeide ved denne skolen hadde jeg vært faglærer. Ved denne skolen var jeg kontaktlærer for hele elevgruppen. Jeg kom til en skole som hadde tydelige rutiner for foreldresamarbeid. Vi hadde personalmøte hver onsdag. Da gikk vi gjennom halve elevgruppen, der utgangspunktet var å se etter positiv utvikling for den enkelte elev, hva som lå til rette for denne positive utviklingen, og videre hva hver enkelt elev trengte av støtte de neste to ukene. Jeg tok med meg dette når jeg hver 14.dag hadde en fast telefonsamtale med foresatte. Jeg fikk direkte tilbakemeldinger fra foreldrene på våre betraktninger, samtidig som at foreldrene kunne komme med innspill og fortelle litt om hvordan eleven hadde det hjemme. Ikke minst var det verdifullt for oss å høre hva eleven fortalte hjemme om sin skolehverdag. I tillegg hadde vi tett kontakt der foreldre og elever kunne ringe oss, også på kveldstid om det var behov for det. For meg ble dette tette samarbeidet etter hvert et avgjørende verktøy for at vi skulle kunne hjelpe disse ungdommene på en best mulig måte. Jeg opplevde at min

relasjon til ungdommene ble mye sterkere, fordi jeg blant annet gjennom samarbeidet med foreldrene fikk en helt annen forståelse og innsikt enn det jeg før hadde vært vant til.

Jeg arbeider nå i en virksomhet der vi bistår skolen når de trenger veiledning og støtte i møte enkeltelever. Arbeidsdagene er varierte, men i all hovedsak blir jeg en støtteperson både for foreldre, eleven og skolen. I dette samspillet ser jeg at ved skolevegring, så utfordres ofte skolens samarbeid med foreldrene. Jeg ser også at dette i stor grad hindrer elevens muligheter til å komme tilbake til skolen, det hindrer barnet sine muligheter for utvikling. Jeg trenger verktøy i mitt arbeid for å skape en bevisstgjøring overfor muligheter som åpner seg gjennom et godt samarbeid. For å hjelpe meg videre i dette arbeidet ønsker jeg å ta utgangspunkt i Epstein (2002) sin modell (figur 1), og videre se på hvordan familien, skolen og nærmiljøet sammen definerer og skaper det rommet hvert enkelt barn har for å utvikle seg.

5.2 Nærmiljøet

Epstein (2002) trekker inn *community* som en av tre viktige faktorer. Jeg fant ikke noen god oversettelse og har valgt å kalle det til nærmiljøet. Men jeg ser likevel at begrepet rommer noe mer. Slik jeg tolker det handler det om alle de sosiale fellesskap et barn er en del av. Det kan være nabolag, organisasjoner, institusjoner, som ikke bare som en del av nærmiljøet, men en del av storsamfunnet. Jeg vil her trekke frem noen av de faktorene knyttet til *community* jeg synes er interessant knyttet til problemstillingen.

Nasjonale regler og retningslinjer vil ha en betydning for skoledagen til den enkelte elev. Også samfunnet sine holdninger generelt til hva skolen skal tilby av kompetanse og hva skolen skal få tildelt av ressurser. Både den alternative skolen jeg arbeidet med før, og den virksomheten jeg arbeider ved nå er ikke-lovpålagte tjenester. Det at tilbudet likevel er der er et resultat av samfunnet sine forventninger og ønsker, både lokalt og nasjonalt.

Nærmiljøet handler også, slik jeg ser det, om den kulturen, de holdninger og verdier som er i miljøene rundt barnet, alt i fra ballbingen i nabolaget til hvordan kommunestyret prioriterer barn og unge i sitt arbeid med å fordele godene i lokalmiljøet. Det påvirker begrensningene og mulighetene til hvert enkelt barn. Jeg så nettopp i vår lokalavis en artikkel der en beskrev et tilbud som skal opp til politisk behandling. Tilbudet ble

beskrevet som et tilbud for barn med «utagerende (...) utfordrende (...) og farlig atferd». Videre fulgte en beskrivelse om slitne lærere og redde voksne og barn som ble utsatt for disse barna i skolen. (Hovik, 2020). Det å beskrive barn som farlige, og forsterke det med å beskrive redsel og engstelse for de som er rundt barna, er med på å forme holdninger og verdier til hva en tenker om barn som trenger mer støtte.

Spurkeland og Lysebo (2016) sin teori om *24-timers- mennesket, fortidsmennesket og fremtidsmennesket* styrker også tanken om at nærmiljøet er vesentlig for barnet sin utvikling. Det å bli kjent med hele mennesket, krever en interesse og et engasjement, det kommer ikke av seg selv. En må skape rom for det i en hektisk skolehverdag. Jeg opplevde mitt arbeid ved den alternative skolen som ekstra meningsfylt fordi jeg fikk mulighet til å bli godt kjent med elevene. I det ligger det også en større mulighet for elevene å bli kjent med meg, og slik styrke relasjonen mellom oss. Vi kunne dra på overnattingsturer sammen, vi hadde mulighet til å arbeide i mindre grupper, og vi var stort sett alltid så mange voksne til stede at vi hadde mulighet til å ta vare på den enkelte sine behov og gi god støtte. Vi ble invitert med på korpskonserter og fotballkamper. Vi ble godt kjent med foreldrene, fordi vi hadde så hyppig og tett kontakt. Jeg fikk vite om tidligere erfaringer, positive og negative. Jeg kunne få innsikt i utfordringer en hadde i familien, søsken som var syk, fraværende far, foreldre som ikke følte de strakk til, sykdom, utfordringer de opplevde i forhold til fritidsaktiviteter, vennskap osv. Men jeg fikk også innsikt i styrkene til barnet, styrkene til foreldrene, styrkene til nærmiljøet til hver enkelt elev. Det å være en støtte, være med å forsterke det positive i barnet sitt nærmiljø, gjorde meg bevisst over hvor sammensatt det er å være lærer, hvilke muligheter en faktisk har til å tilrettelegge for en positiv utvikling for det enkelte barn.

5.3 Familien

Alle foreldre har selv vært en elev. De vet hvordan det er å gå på skole, de har erfaringer og egen kompetanse som former de forventninger de har til sitt barn og til skolen. Denne forforståelsen kan gjøre en forskjell for det utgangspunkt en har i samarbeidet. Men skolen sitt innhold er i stadig endring. Skolen i dag er annerledes fra hvordan det var å gå på skole når foreldrene selv var barn. Gjennom et godt samarbeid, kan en påvirke forventningene til skolen. Amundsen (2019) beskriver i sitt arbeid med foreldre til barn med skolevegring, at mange foreldre uttrykte frustrasjon over at de ikke ble sett og hørt. Jeg tenker at ulike forventninger til hva som kreves av den enkelte er med på å forsterke følelsen av å ikke bli

sett og hørt. Mange foreldre opplever det som sitt ansvar å få barna på skolen, men at de i liten grad får påvirke innholdet i skoledagen. Videre har jeg erfaring med at skolene opplever at så lenge eleven ikke kommer, så er det ikke noe de kan gjøre, lærere sier at elevene må være der for at de skal få gjort sitt arbeid. Amundsen (2019) viser til at foreldre føler de mangler tillitt, at det blir en bekymring om deres omsorgsevne og de opplever en ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side. Epstein (2002) viser med sin modell (Figur 1), at for at barnet skal ha rom for utvikling, så må skole, familie og nærmiljø trekkes tett sammen, som om de var magneter til barnet. Om de skyver hverandre bort som motpoler, så minsker barnet sitt rom for utvikling, og barnet sine muligheter for en positiv utvikling blir redusert.

Igjen ønsker jeg å trekke frem egen praksis som eksempel. Jeg opplevde i starten av skoleåret at flere av foreldrene ved den alternative skolen stålsatte seg for informasjon fra skolen. De var ikke vant til å få positive tilbakemeldinger, de var vant til å få telefoner de gangene skolen hadde noe negativt å melde. Noen hadde helt sluttet å ta kontakt med skolen, og orket nesten ikke svare når skolen ringte. En far jeg ringte for å fortelle om en gutt som blomstret og virkelig mestret skolen sin, reagerte med å si: «Ja, vi får nå bare se hvor lenge det varer denne gang». Han hadde rett og slett mistet helt troen på at dette kunne gå bra, og turte ikke ta innover seg tanken på at dette var en varig endring. Jeg har lignende erfaringer fra den jobben jeg har nå, der foreldrene opplever at det bare blir formidlet krav fra skolen, krav om oppmøte, som foreldrene og barnet alene ikke er i stand til å etterkomme. Jeg har videre erfaring med at mange foreldre opplever at skolen ikke tar kontakt med eleven eller foreldrene, når eleven har manglende oppmøte over tid. Foreldrene føler de blir overlatt til seg selv. Dette kommer også frem i Amundsen (2019) sine intervju med foreldre. Foreldrene vet ikke hva de kan kreve, hva de kan forvente, og de blir slik også mer og mer passive.

Amundsen (2019) sier at foreldrene opplevde det som positivt at lærer eller andre fra skolen kom hjem på besøk. Dette har jeg også erfart. Det oppstår ofte en helt annen relasjon, og ikke minst får en vist i praksis for barnet og for foreldrene at en virkelig bryr seg, tar seg tid til å komme hjem til den arenaen hvor både barnet og foreldrene er trygg i sin rolle. En kommer hjem, der er det barnet og foreldrene sine premisser som gjelder, her kan det skapes en trygghet som kanskje ikke er tilstede på skolen.

Når barn vegrer seg for å gå på skole er trolig ikke barnet trygg på skolen. Grunnene til det kan være sammensatt og unike, men opplevelsen av trygghet må være tilstede for å ha en god skolehverdag. Det er et ufravikelig krav som også er bestemt gjennom lov. For at foreldre skal være i stand til å sende barnet sitt på skolen, må de ha en opplevelse om at barnet er trygt. (Havik, 2018). De må vite at læreren kjenner barnet sine behov, at barnet blir ivaretatt. Og skal barnet føle skolen som trygg, så må barnet føle sine foreldre sin trygghet for skolen.

5.4 Skolen

Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for et godt foreldresamarbeid. (Drugeli og Nordahl, 2016). Skolen har retningslinjer som sier at de skal vise forståelse for at foreldre ikke er en homogen gruppe, de skal bruke foreldrene som en ressurs og de på dem som viktige samarbeidspartnere. Skoleledelsen skal være en god støtte for lærerne og legge til rette for veiledning og gode rutinen i foreldresamarbeid.

Epstein (2002) sier at skolen ikke kan produsere gode elever alene, uansett hvor god skolen og den enkelte lærer er. Forståelsen av at barna er en del av en helhet, *24-timersmennesket, fortids- og fremtidsmennesket* (Lysebo, Spurkeland 2016), er avgjørende for at skolen kan være med på å produsere gode elever. Westergård (2013) viser gjennom sin forskning hvilken kompetanse skolen trenger for å få til dette, *relasjon, kommunikasjon og kontekstuell forståelse* er avgjørende. Denne kompetansen må ligge både i det *individuelle* og i det *kollektive*. Og det må gjenspeile de holdninger kollegaene innad på hver skolen har til samarbeid, til foreldregrupper, til skolevegring som fenomen. Westergård (2013) trekker frem at det er viktig at skolen utvikler en standard og kompetanse. Havik (2018) fremhever at for å arbeide spesielt med skolevegring må en ha kompetanse og rutiner for å forebygge, identifisere, tilrettelegge og gjennomføre tiltak. Skolen må kartlegge utfordringene og være forberedt på at ulike faktorer kan utfordre et godt skole/hjem-samarbeid. Spesielt knyttet til en felles opplevelse av trygghet. Jeg tenker at i dette så ligger det et stort ansvar på den enkelte skole som institusjon, men også på den enkelte lærer. Og hvordan en møter dette ansvaret er kompetanse og evner faktorer som er med på å avgjøre mulighetene for et godt samarbeid.

Personlig egnethet er ofte en del av en stillingsutlysning for arbeid med barn og unge. I det ligger det en tanke om at til tross for formell kompetanse og erfaring, så er det også en faktor til som blir vesentlig for den jobben en ønsker vedkommende skal gjøre. Hvor personlig egnet er en for å være sammen med barn og unge. Hvilke evner en har til å skape gode relasjoner til andre mennesker. Spurkeland og Lysebo (2016) trekker inn verdien av å kjenne *hele mennesket* i samtaler med foreldre og eleven, at det vil hjelpe læreren å få et mer komplett bilde og styrke relasjonen både til eleven og barnet. Jeg var så heldig å være med på et møte med Jan Spurkeland i høsten 2019, i sammenheng med et prosjekt knyttet til skolevegring. I dette møtet ble betydningen av relasjon enda tydeligere for meg. Han snakket om at for noen ligger disse evnene der fra du er født, at ca. 20% av oss har disse evnene naturlig. 60% av oss kan lære oss dette, mens 20% vil aldri få disse relasjonelle egenskapene. Han fortalte historier som rørte oss, der lærere hadde klart å skape relasjoner som sto igjen som bautaer i enkeltmennesket sitt liv, som skapte veiskiller til positiv endring. Om lærere som ble viktige resten av livet til det enkelte barn. Men så står en også igjen med historier der det blir veiskiller til negativ endring, og vi snakket om hvordan vi som hjelpere kan være med på å forebygge og reparere disse hendelsene. Han bidro til at jeg reflekterte mer over min egen rolle, og hva jeg praktisk gjør for å styrke relasjonene til de jeg har rundt meg. Jeg dro fra dette møtet med ny motivasjon for den jobben jeg har. Jeg fikk en erkjennelse av at relasjon er avgjørende for det meste av skolen sitt arbeid, for samarbeid hjem/skole, for trygghet, og for å hindre at barn vegrer seg for å gå på skolen.

6.0 Avslutning

Hvilke muligheter kan skole/hjem-samarbeid gi for å hindre skolevegring? Jeg har erfaringer knyttet til både foreldresamarbeid og skolevegring. Kunnskap jeg har funnet støtter de tankene jeg hadde fra før om at et godt samarbeid er viktig både for å forebygge, og for å møte utfordringer som oppstår når et barn møter sin skolehverdag. Det som har blitt mer tydelig for meg er hvordan samarbeid kan gi barn en bedre støtte når de vegrer seg for skolen. Uavhengig av de direkte årsakene til at barnet vegrer seg, så gir det seg ofte til uttrykk med at barnet mangler trygghet. Noe har utløst en utrygghet for å være på skolen. Men det er ikke bare barnet som trenger trygghet. Foreldrene må vite at barnet er trygt for å sende barnet på skolen. Videre må lærerne være trygg. Lærerne må ha en personlig egnethet som gjør at de kan utvikle sine samarbeidsevner. De må få mulighet til å legge til rette for samarbeid, de må få kompetanse og utvikle evner som gjør at de føler seg trygge i sin rolle. De må få være en del av en skolekultur som har rutiner, som har et erfaringsgrunnlag de deler med sine ansatte. Skoleledelsen må være trygg på sine ansatte og sette samarbeid på dagsorden.

Leser en lover og retningslinjer for samarbeid, så ligger teorien der som et behagelig teppe. Men praksis viser at det fortsatt er et gap mellom nasjonale målsetninger og det skolen og den enkelte lærer viser. For meg som nå kommer utenfra, som en ekstern hjelper, er dette kanskje den største utfordringen jeg møter. For vi vet på en måte alle at samarbeid er viktig. Men likevel blir det ikke alltid verdsatt som den muligheten forskningen viser det faktisk er. Og spesielt innenfor feltet skolevegring, der jeg mener samarbeid blir den viktigste muligheten for å skape trygghet for alle parter. Likevel viser forskningen at vi ikke alltid får dette til. Hvorfor er det slik, når vi vet at samarbeid er viktig, vi vet at skal vi hjelpe barn tilbake til skolen, så må en løfte sammen?

Det tar meg tilbake til der jeg begynte denne oppgaven. Informasjonen skolen ga til oss om Jonas, var at han hadde for lite grenser hjemme, han gjorde stort sett som han ville. Han hadde gode evner, og det var ingenting som skulle tilsi at ikke han skulle være på skolen. Samarbeidet var preget av liten forståelse. Mor hadde mistet mye tillit til skolen og følte skolen ikke forsto at hun og Jonas var i en håpløs situasjon. Skolen på sin side opplevde at mor ikke støttet skolen sine forslag og tiltak, at mor ikke så Jonas sitt beste og stilte mere krav. Og i midten av dette samspillet var Jonas, som siden han var liten hadde drømt om å

bli gravemaskinfører, men som ikke klarte å være på skolen. Jeg er heldig som fikk være med på Jonas sin vei tilbake til skolen. Det ga meg en viktig erfaring, der jeg som lærer fikk muligheten til å støtte og bidra til at Jonas fikk boltre seg midten av sitt liv, godt rammet inn av mor, skole og nærmiljøet. Vi var kanskje ikke så bevisst på den den gangen, men vi var bevisst på å lete etter mulighetene og håpet.

Og vi gjorde det ikke alene, vi gjorde det sammen.



7.0 Litteraturliste

Amundsen, Marie-Lisbeth (2019). «Når skolen svikter», Tidsskrift: Psykologi i kommunen nr. 6, publisert 29.11.2019.

<https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>

Børli, Hans (2018) «Aleine», <https://hansborli.no/dikt/>

Epstein, Joyce (2002), «School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share», I: *School, Family and Community Partnerships, your handbook for action*, Epstein Joyce, Sanders Mavis G., Simon Beth S., Salinas Karen Clark, Jansorn Natalie Rodriguez, Van Voorhis Frances. 7 – 29. 2. Utgave. 2002. California: Corwin Press.

Halsebakke, Elisabeth (2020) Illustrasjoner til oppgaven.

Havik, Trude (2018), *Skolefravær, å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Hovik, Hilde, 2020. «Elever med utagerende atferd: Nytt forsøk på å gi dem et bedre tilbud», *Sunnmørsposten*, 22.april 2020. <https://www.smp.no/nyheter/2020/04/22/Nytt-fors%C3%B8k-p%C3%A5-gi-dem-et-bedre-tilbud-21649689.ece?rs8470571590358080270&t=1> (22.april 2020)

Lysebo, Marit Onshuus, Spurkeland Jan (2016), *Relasjonskompetanse i skolen*, Oslo: Pedlex

Malterud, Kirsti (2017), *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*, 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringsloven, “Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa”. Av 17. juli 1998. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Utdanningsdirektoratet. Drugli, May Britt, Nordahl, Thomas. (2016). "Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole". [https://www.udir.no/kvalitet-og-](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/)

[kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/)

<https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000>

Westergård, Elsa (2013), «Teachers Competencies and Parantal Cooperation»,

International Journal about Parent in Education, vol. 7, No2, 91-99

<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/270/194>