

KAPITTEL 13

Legitimeringsarbeid på steroider? Refleksjoner over å starte institusjonell-etnografisk forskning basert på egne erfaringer

Maiken Marie Jordal Høgskulen i Volda

Abstract: This chapter is based on the beginning of my PhD work in which I explored and reflected on doing institutional ethnographic research motivated by my own experiences of raising a child who was unable to attend school. In the chapter, I reflect on how to draw productively on these experiences and at the same time avoid “institutional capture”, utilizing autoethnography to provide concrete glimpses into my process towards constructing a query for my study. Analysing my experiential knowledge alongside concepts from institutional ethnography and other parents’ knowledge led me to see the “legitimation work” parents do to be considered trustworthy caregivers in situations where their children, for a variety of reasons, fail to attend school. The autoethnographical reflexivity work helped me discover that the legitimation work I did myself as a parent in this situation is closely linked the legitimation work I now do as a PhD scholar. The two are both related to hierarchies in which generalized knowledge (production) carries more weight than experiential knowledge (production). Informed by Bourdieu’s concept of “radical doubt”, I also discovered that I might be caught up in discourses used by parents.

Keywords: autoethnography, reflexivity, school absence, parental perspectives, problematic, institutional capture, institutional ethnography

Introduksjon

«Se på deg selv da, du gjør jo bevisførsel på steroider med den doktorgraden din!» utbrøt samboeren. Vi sto på kjøkkenet og lagde middag, og jeg hadde akkurat fått en åpenbaring i forskningsarbeidet som jeg fornøyd hadde lagt ut om: Jeg ville utforske legitimeringsarbeidet som foreldre gjør for å oppnå tillit som gode omsorgspersoner når ens barn har høyt skolefravær. Kanskje fanget kommentaren hans essensen i dette kapitlet. Jeg kunne i stor grad takke min egen erfaring som mor til et «skolevegrende» barn for å komme på sporet av denne såkalte «bevisførselen». På samme tid lå det noe ubehagelig i det han sa: Fungerer doktorgradsarbeidet som en forlengelse av det legitimeringsarbeidet jeg drev med som mor? Og er i så fall det et problem?»

Denne teksten handler om tanker jeg hadde, og utfordringer jeg støtte på, i starten av mitt pågående doktorgradsprosjekt. I denne fasen arbeidet jeg med å avgrense studien gjennom å utvikle det som kalles en problematikk (*problematic*) i institusjonell etnografi. Min motivasjon for prosjektet kommer fra min egen erfaring med å være mor til et barn som sluttet å gå på skolen. Jeg skriver i dette kapitlet om hvordan jeg har valgt å benytte systematisk refleksjon for å håndtere egen nærhet til det jeg forsker på. Hensikten har vært å finne måter jeg kan bruke erfaringskunnskapen min produktivt på. Samtidig åpnet utsagnet fra min samboer opp en ny måte å forstå forholdet mellom mine roller som forsker og mor på. Refleksjonene kommentaren startet viser også hvor tilsynelatende tilfeldig og relasjonell prosessen med bevisstgjøring og refleksivitet kan være.

Tematikken i studien min er «skolefravær», eller det som ofte omtales som «skolevegning». Skolevegning kan defineres som en situasjon hvor barn og unge *ønsker* å gå på skolen, men av ulike grunner ikke får det til (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31). Selv synes jeg det er vanskelig å skulle begrepsfeste de dynamiske prosessene det er snakk om når barn ender opp med ikke å møte på skolen. Et fellestrekk ved situasjonene synes likevel å være at skolefravær, ut over det som forstås som «normalt», får folk rundt barnet til å bekymre seg for hvordan barnet har det, og for hvordan det skal gå med barnet i fremtiden. Helsedirektoratet har for eksempel kommet med en sterk anbefaling om at skolehelsetjenesten, i samarbeid med skolen, bør følge opp det som kalles «bekymringsfullt fravær» (Helsedirektoratet, 2017).

Når barn ikke er på skolen, oppfylles ikke barnets grunnlovfestede rett til opplæring – en opplæring som også skal ivareta barnets evner og behov

(Grunnloven, 1814, § 109). Dette er en rettighet både skolen og foreldre har plikt til å oppfylle, i henhold til ulike paragrafer i barnelov og opplæringslov. I situasjoner hvor det blir for krevende for barnet å være på skolen, plasseres derfor foreldre og skolepersonell i situasjoner med ulike krav om endring for å oppfylle barnets rettigheter og behov.

Doktorgradsarbeidet mitt er en institusjonell-etnografisk utforskning av hva foreldre og lærere gjør i slike situasjoner, og av hvordan det som gjøres, er sosialt organisert. Jeg valgte denne tilnærmingen fordi jeg hadde oppdaget at avmakten jeg opplevde, og dilemmaene som oppsto relatert til min datters skolefravær, i mange tilfeller kunne knyttes til en diskrepans mellom vårt levde liv og standardiserte beskrivelser av skolefravær og dets årsaker. For eksempel blir foreldres psykiske sykdom i mange tilfeller trukket frem som en risikofaktor for barns fravær (Havik, 2018, s. 71; Kearney, 2008a). Min erfaring var derimot at det var forventningene fra meg selv og andre om hvordan jeg burde håndtere hjemmenærværet, og tiden og energien jeg brukte på hjelpeapparatet, som gjorde at jeg ble ute av stand til å være i full jobb. Samtidig fantes det ikke økonomiske ordninger som gjorde at jeg kunne være borte fra lønnsarbeid. Løsningen i vår situasjon ble sykemelding, og den tilgjengelige sykemeldingskategorien jeg ble vurdert inn i, var «psykisk stressreaksjon». Jeg oppdaget dermed hvordan jeg gjennom et generalisert blikk støttet opp om fortellingen om en psykisk syk forelder, samtidig som jeg visste at det var de institusjonelle ordningene som hadde ført meg dit. Disse erfaringene bidro til at jeg så behovet for å se kritisk på de rådende forståelsene i feltet, de utilsiktede virkningene av dem, og hvordan de blir (re)produsert og opprettholdt gjennom institusjonelle ordninger.

Så vidt meg bekjent er det ikke tidligere gjort noen institusjonell-etnografisk studie av hva som skjer i skolefraværssaker. Dermed kan studien min bidra til å nyansere et forskningsfelt som har hatt en tendens til å rette søkelyset på individuelle og familiære faktorer (Birioukov-Brant, 2016; Ekstrand, 2015), og der de psykologiske forklaringsmodellene dominerer. Den danske forskeren Frederikke Knage (2021) argumenterte nylig for at selv i litteratur som løfter frem skolefravær som et multifaktorielt fenomen, overforenkles og individualiseres fraværet ved å følge en logikk hvor det er *barnets* atferd som er avvikende og skal forklares. Hun etterlyser en analytisk tilnærming som forstår mennesker som handlende subjekter, og som åpner opp for muligheten til å utforske relasjonene og den dynamiske sammenfiltringen mellom ulike krefter. Institusjonell etnografi kan svare

til en slik ambisjon med sin vektlegging av hvordan folks erfaring alltid er ivedd styringsrelasjoner (*ruling relations*).

Jeg startet denne undersøkningen i ståstedet til foreldre som har eller har hatt omsorg for barn med stort skolefravær, og hvor skolen eller foreldrene selv har kontaktet barnevernet for å få hjelp. Jeg har selv vært denne situasjonen i. Som uerfaren forsker har jeg bekymret meg for farene det ofte advares mot i forbindelse med å ha for nær tilknytning til forskningsfeltet. Samtidig besitter jeg viktig erfaringskunnskap som er lite synlig innenfor feltet for skolefravær, som i eksempelet over, hvor jeg ironisk nok måtte leve opp til samme sykdomskonstruksjon som i litteraturen om skolefravær også fungerte som en forklaring på skolefravær, for i det hele tatt å ha mulighet til å gjøre «mødringen»¹ som krevdes av meg som ansvarlig omsorgsperson i en slik situasjon. Jeg har derfor grublet over og lest om hvordan jeg kan bruke min nærhet til forskningsfeltet som en ressurs, men på samme tid problematisere den (Alvesson & Sandberg, 2021; Neumann & Neumann, 2012; Reid, 2017a). Jeg har hatt minst to dialoger gående på samme tid. Den ene har handlet om det faktiske arbeidet: Å forske på det som har skjedd i mitt eget liv som mor til et barn som var hjemme i skoletiden. Ved å sette ord på mine egne erfaringer og se dem i lys av erfaringer andre foreldre har formidlet, har jeg blitt mer bevisst på mitt eget arbeid som mor (se Smith, 2005, s. 126), og på min relasjon til det jeg forsker på. Den andre dialogen har handlet om hvordan og hvorfor jeg burde kommunisere dette arbeidet for aktuelle lesere. Jeg skriver primært til dem som kanskje er interessert i institusjonell etnografi, skolefravær eller refleksivitet. Samtidig ser jeg også for meg en mer kritisk leser, kanskje en som er i posisjon til å vurdere om forskningsarbeidet mitt holder tilstrekkelig vitenskapelig standard. Slik kan teksten også forstås som en form for arbeid med å legitimere egen forskning: å vise refleksivitet og transparens utad. Før jeg fortsetter med dette akademiske legitimeringsarbeidet, forklarer jeg begrepet jeg nevnte innledningsvis; det vi i institusjonell etnografi kaller «problematikk».

Problematikk

Begrepet «problematikk» viser til retningen på utforskningen vår (Widerberg, 2015, s. 17). Forskeren tar vanligvis utgangspunkt i folks kunnskap fra «levd liv» for å utforske «det institusjonelle». Ofte kan vi oppdage

1 Jeg bruker «mødring» som synonym til det engelske begrepet «mothering».

at folks erfaringer med en situasjon ikke stemmer overens med vanlige beskrivelser av situasjonen. For eksempel brukes fraser som «hver dag teller» og «fravær avler fravær» i mange kommuners skolefraværveiledere (se f.eks. Lier kommune, 2020; Grythe, 2022). Forståelsen som ligger til grunn for slike fraser, kan være hentet fra en modell (Thambirajah et al., 2008) hvor fravær presenteres som en kumulativ prosess hvor risikoen for mer fravær øker for hver dag barnet er borte fra skolen. Selv om forståelsesmodellen kan passe for noen situasjoner, kan den også virke mot sin hensikt i situasjoner hvor skolefravær kan knyttes til utmattelse. Men det oppdager vi kanskje først idet vi utforsker erfaringene til folk som er mye borte fra skolen, eller til foreldre og andre som lever tett på barn med høyt skolefravær.

Slike oppdagelser av at kartet og terrenget ikke stemmer overens, setter forskeren på sporet av nye spørsmål som må utforskes. Våre erfaringer er organisert, informert og styrt av ordninger som kan være lite synlige for oss i det daglige (Smith, 2005). Poenget med å nøste og stille spørsmål underveis i utforskningen er å gjøre den sosiale organiseringen av styring synlig. Dermed blir den også mer håndgripelig, og i beste fall kan vi øyne muligheter for å skape endring. Spørsmål som oppstår underveis i utforskningen, som «hvor kommer forståelsen 'fravær avler fravær' fra, hvordan begrunnes den, og hvilken virkning har den i folks liv?», gir oss dermed retning i prosjektet. Det er denne retningen som omtales som «problematikk». Det er altså ikke snakk om de spørsmålene vi tar med oss *inn* i et forskningsprosjekt. Snarere handler det om kobbelet med spørsmål som ligger latent i erfaringene og aktivitetene til dem som lever livet sitt i virksomhetsområdet som skal utforskes (Smith, 1987, s. 91).

I institusjonell etnografi er altså utvikling av en problematikk resultat av en undersøkelse: Vi må inn i feltet for å finne ut hva som er faktiske problemer i folks levde liv (Widerberg, 2015, s. 17). Da jeg startet arbeidet med å utvikle mitt forskningsprosjekt, var det med bakgrunn i en undring over hva skolefraværet til barnet mitt hadde fått meg og andre til å gjøre. Situasjonen hadde nær sagt okkupert hverdagslivet vårt i flere år, uten at det vi gjorde, så ut til å «virke». Kunne det være noe vesentlig vi ikke forsto? For å finne ut hva dette «noe» kunne være, var en del av den etnografiske utforskningen å lese historier fra og snakke med andre foreldre som har stått i tilsvarende situasjoner.

Smith (2005, s. 125) poengterer at det å sette ord på hendelser og handlinger – og følelser og tanker om disse – i seg selv er en virksomhet som

skaper erfaringer (se også Magnussen, 2015, s. 44–45). Det å sette ord på «noe som har skjedd», bringer det frem fra skyggene og forvandler det til noe vi kan utforske. Å høre hvordan andre foreldre artikulerte sine erfaringer, bidro til å utvikle mine egne. Særlig ble det tydelig for meg at vi må (be)viser at vi er kapable omsorgspersoner når barna våre har «bekymringsfullt skolefravær». Å sørge for både god omsorg og utdanning er del av det lovpålagte foreldreansvaret (Barnelova, 1981, § 30). Men hva er «god omsorg» når barn ikke makter skolehverdagen? Vi står i konflikten mellom det barna uttrykker gjennom sin skolemotstand, og den sosiale forventningen om skolenærvær. Det foreldre blir fortalt at «man bør» gjøre, for eksempel gjennom lover, fagfolk og råd på internett, stemmer ikke alltid med det vi vet om vår spesifikke situasjon. Noen ganger er også rådene og forventningene tvetydige eller motstridende og avhengig av hvilke instanser vi møter, og av hvilke lover som anvendes. Uansett om vi tilpasser oss disse kravene eller er uenige og kanskje opponerer, må vi likevel forholde oss til dem (Nilsen & Breimo, 2023, s. 43). Vi inngår på den måten i styringsrelasjoner (*ruling relations*).

Jeg forstår foreldres forhandling og navigering mellom fortellingene om hva som er «barnets beste» og «god omsorg», som et mer eller mindre bevisst «legitimeringsarbeid». Her bygger jeg på Smiths (2005) begrep «arbeid» som et konsept forskeren kan bruke til å rette blikket mot det folk, i sine sosiale relasjoner, gjør i sin egen hverdag. Dette inkluderer også tankevirksomhet og emosjonelt arbeid. Problematikken jeg bestemte meg for å utforske videre i prosjektet, handler om å pakke ut dette legitimeringsarbeidet for å se hvordan det kan være sosialt organisert. Men hvordan kom jeg dit? En nødvendig del av denne prosessen var å forske på mitt eget legitimeringsarbeid: Jeg gjorde en form for autoetnografi.

Å gjøre autoetnografi

Autoetnografi er en forskningstilnærming hvor forskeren bruker sin egen erfaring som datamateriale. Hensikten er å koble egne erfaringer til de bredere kulturelle, politiske og sosiale mønstrene og forståelsene de er knyttet sammen med (Karlsson et al., 2021). Et sentralt utgangspunkt for tilnærmingen, som den har felles med institusjonell etnografi, er å forstå menneskers hverdagskunnskap som gyldig kunnskap. Som beskrevet i forordet til denne boken er det også i institusjonell etnografi vanlig at forskere bruker sine erfaringer med feltet de studerer, som del av kunnskapsutviklingen,

slik Alison Griffith og Dorothy Smith (2005) også gjorde i boka *Mothering for schooling*. Det å bli bevisst betydninger av egne erfaringer kan være en produktiv del av en situert kunnskapsutvikling (Neumann & Neumann, 2012). I institusjonell etnografi benytter man seg imidlertid vanligvis av flere typer data, blant annet folks samhandling med tekster (Nilsen & Breimo, 2023, s. 68–69).

På lik linje med andre forskningsorienteringer tar vi ved bruk av institusjonell etnografi og autoetnografi på alvor at mennesker er mangfoldige, i endring og beveger seg i en kompleks og foranderlig verden. Tilnærmingene åpner opp for å løfte frem og utfordre de store narrativene i samfunnet ved hjelp av folks partikulære, alternative historier (Karlsson et al., 2021, s. 28). En forskjell er at institusjonell etnografi tilbyr analytiske konsepter som autoetnografi ikke gjør (Taber, 2010). I institusjonell etnografi søker forskeren også å synliggjøre sosial organisering av vårt daglige virke som vi ofte ikke er fullt ut bevisst på (Griffith & Smith, 2005, s. 2). Autoetnografisk kunnskapsutvikling synes å ha mer mangfoldige formål.

Nancy Taber (2010) diskuterer nytten av å integrere komponenter fra narrativ tradisjon og autoetnografi i sin institusjonell-etnografiske studie av kjønnete praksiser i det kanadiske forsvaret. Taber ønsket å intervju mødre om deres erfaringer fra militæret. Prosjektet ble imidlertid stoppet fordi forsvaret ønsket forskning designet for generalisering, og der begge kjønn var representert. For Taber ble løsningen å bruke en autoetnografisk tilnærming til sin egen erfaring som mor i militæret. Ved å skrive ut egne narrativer og bruke dem som inngangsdata (*entry level data*) (Campbell & Gregor, 2004, s. 60) fikk hun mulighet til å utforske den samme sosiale organiseringen som opprinnelig planlagt. Ved hjelp av institusjonell etnografi så hun også at problemene hun hadde hatt med å få tilgang til informanter, «avslørte» nyttig kunnskap om organisatoriske og kjønnete maktforhold i forsvaret. Den såkalt kjønnsnøytrale posisjonen forskningsadministrasjonen skulle representere, så i praksis ut til å verne om patriarkalske strukturer. Maktforholdene hadde vanskeliggjort hennes tilgang til å synliggjøre dem. Sånn sett ga hennes strev med å få tilgang og måten hun valgte å løse denne utfordringen på, ved hjelp av autoetnografi, også mer dybde til hennes forståelse av mulighetene som ligger i institusjonell etnografi (Taber, 2010, s. 9).

Både autoetnografi og institusjonell etnografi tar avstand fra ideen om at det finnes en nøytral, observerende forsker (Karlsson et al., 2021, s. 20). Som Tabers artikkel gir oss et godt eksempel på, kan en slik vitenskapelig

posisjonering rokke ved vitenskapelige idealer som verdifrihet og objektivitet – et kunnskapssyn hvor erfaringskunnskap kan forstås som noe som gir oss fordommer om «virkeligheten», og som dermed setter forskeren i fare for å skjeventolke den (bias). Denne erkjennelsen av at samfunnsforskning ikke kan løsrives fra forskeren, kan spores tilbake til Max Weber (1922) og de tidlige positivismekritikerne og kjennetegner et fortolkende vitenskapssyn. Den hermeneutiske forskeren bruker seg selv som forskningsinstrument og kan derfor aldri starte med blanke ark.

Selv om jeg anser kunnskap som noe som *blir til* gjennom menneskers gjøren, snarere enn noe som *er*, anerkjenner jeg også at det å utforske temaer vi har personlig tilknytning til, ikke er uproblematisk i forskning. Jeg er motivert ut fra opplevelser som har vært emosjonelt belastende for meg, og spesifikke forhold i feltet er derfor ladet med personlig mening og tilknyttede følelser (Neumann & Neumann, 2012). Som mor til et barn som utviklet alvorlige søvnvansker, vekker for eksempel ord som «søvnhygiene» til live vonde minner. Søvnvanskene ble av mange forstått som årsak til skolefraværet, og vi måtte stadig forholde oss til profesjonelles råd om leggerutiner, grensesetting og dataspilling. I ettertid forstår jeg rådene som blindspor som skapte flere problemer enn de løste. For meg representerer derfor begrepet «søvnhygiene» ansvarsforskyvning, og i et større perspektiv representerer det en velferdspolitik som individualiserer samfunnsproblemer, og det vekker derfor irritasjon i meg. Slike erfaringer, som inneholder viktig kunnskap, men som også virker på det jeg ser, gjør det relevant å vurdere nøye hvordan min nærhet til feltet påvirker kunnskapsutviklingen.

Jeg startet derfor min autoetnografiske utforskning med å skrive ned ulike erindringer, for eksempel dilemmaer jeg hadde stått i. Etter hvert som jeg skrev, forsto jeg mer av hvordan det som hadde skjedd, kunne henge sammen. Jeg begynte å se for meg involverte aktører som mottakere av tekstene fordi jeg følte behov for å dele mine nye innsikter med menneskene jeg hadde opplevd som støttespillere i en hverdag preget av stor avmakt. Situasjonen med disse «gode hjelperne» i møte med oss, en familie som ingen tiltak «virket» på, fremsto nå i et annet lys. Jeg ble frustrert over en velferdsstat som verken hadde rommet situasjonen vår, hjelperne våre eller skolen. Jeg innså at forståelsene, som vi alle velmenende hadde handlet ut fra, hadde visket ut stemmen til barnet mitt og gjort *henne* til et problem. Det gjorde meg trist og sint. Å se for seg mottakere av tekstene ga meg en retning i skrivearbeidet og hjalp meg å sortere tanker og følelser. Prosessen ga meg en opplevelse av

at jeg hadde tatt et oppgjør med det som hadde hendt. I tillegg var det en kunnskapsutviklende prosess hvor jeg gjorde hendelser og vonde følelser om til erfaringskunnskap gjennom å artikulere, og dermed konstruere, tekstlige objekter som kunne deles med andre.

I en lang periode hadde jeg skrevet dagbok der jeg hadde dokumentert alle mine kontaktpunkter med instanser, hva som hadde skjedd på møter, og tanker og bekymringer rundt situasjoner som oppstod. Notatene begynte jeg nå å bla i. Jeg samlet, sorterte og gikk også gjennom alle de omkringliggende tekstene knyttet til «saken» vår. Disse var møtereferater, journaler, rapporter, utredninger, klager, innkallingsbrev, søknader og vedtak. Inspirert av institusjonell etnografi forsøkte jeg å lese disse tekstene på jakt etter bruddlinjer (*disjunctures*) og styring. I denne prosessen gikk «refleksivitet» fra å være et abstrakt begrep til å bli noe *jeg* gjorde, som forsker, i mitt spesifikke forskningsprosjekt. Jeg måtte utfordre mine egne erfaringer og forståelser. To begreper ble nyttige for meg i dette arbeidet: Det som i institusjonell etnografi omtales som «institusjonelle forståelser» (*institutional captures*) (Widerberg, 2015, s. 17) og det Pierre Bourdieu kaller «radikal tvil» (Bourdieu, 1992).

Institusjonelle forståelser og radikal tvil

«Institusjonelle forståelser» handler om generaliserte oppfatninger vi har om et virksomhetsområde, og som vi ofte tar for gitt. De kan dreie seg om begreper eller «sunn fornuft» vi bruker uten å tenke over det, og som vi derfor sjelden stiller spørsmål ved. Disse kommer ofte til uttrykk gjennom tekster, og tekstene virker igjen styrende på virksomheten (Widerberg, 2015, s. 17): Når foreldre og lærere reagerer på et barns skolefravær, kan reaksjonene være fremkalt og formet av generaliserte forståelser av skolefravær. Disse forståelsene finner vi ofte representert i tekster som lover, skolefraværveiledere, forskningslitteratur, sosiale medier og avisoppslag. Faren med institusjonelle forståelser er at vi lett kan bli «fanget» i et profesjonelt språk med konsepter, ord og fraser og dermed miste kontakt med erfaringskunnskapen (se også Nilsen, 2021). «Institusjonell innkapsling» kan kanskje være et begrep jeg kan bruke for bedre å speile den «fengslende» virkningen institusjonelle forståelser kan ha.

Institusjonell innkapsling gjør oss ute av stand til å oppdage hva som gjøres, og hvem som er involvert. For å oppdage hvordan virkeligheten er sosialt organisert, må vi derfor «pakke den ut», noe som krever refleksivitet.

Jeg måtte stille kritiske spørsmål til mine egne (og andres) forståelser. For meg ble begrepet «radikal tvil» (Bourdieu, 1992) en nyttig påminner om å gjøre nettopp dette. Radikal tvil handler om å være bevisst at alle, inkludert forskere, alltid uunngåelig inngår i forhåndskonstruerte forestillinger om verden. Disse forestillingene må vi søke å gjøre oss bevisst, utfordre og bryte med, noe som imidlertid ikke er så lett å lykkes med, for kraften i det forhåndskonstruerte ligger nettopp i at det er innskrevet i vår bevissthet, i kroppen og i følelsene våre – og i materialiteten rundt oss: Det vi tar som en selvfølge, legger vi ikke merke til. Bourdieus svar på dette dilemmaet er at vi bør trene opp et sosiologisk blikk, og stille spørsmål ved det banale som vi tar for gitt. For ikke å «låse» forskningsobjektet, altså det vi har definert som et sosialt problem (for eksempel «skolefravær»), som uttrykk for vår egen forståelse bør vi, slik Bourdieu (1992) foreslår, være like analyserende og kritisk til forskerposisjonen som til forskningsobjektet vårt (Widerberg, 1995, s. 10). I praksis innebærer det å ha med seg en refleksiv tilnærming at vi stiller spørsmål til oss selv som forskere, til selve forskningsobjektet og til de ulike aspektene i den vitenskapelige praksisen vi er engasjert i.

Kunnskapen om institusjonell innkapsling og radikal tvil åpnet øynene mine. I en bokhandel kom jeg over Espen Schaannings (2018) essaysamling *Til alle barns beste?: intervensjoner i skolefeltet*. I produktbeskrivelsen sto det: «Hva er et godt liv for barn og unge? Kan skolen gi alle barn et slikt liv? Er skolen til alle barns beste? Kan den være det?». For meg var disse ordene en vekker. Hvorfor hadde jeg ikke stilt disse spørsmålene før? Jeg hadde tatt helt for gitt at skole og skolegang var det beste for alle barn. Ved å få øye på denne institusjonelle innkapslingen kunne jeg også se at forståelsen hadde legitimert og styrt ikke bare hvordan jeg utførte og tenkte om «mødringen» min, men også tiltakene fra skolen og hjelpeapparat.

Forestillingen om at «skolen er til alle barns beste», gikk igjen i autoritative tekster, for eksempel Utdanningsdirektoratets skolefraværveileder på udir.no. Der sto det at «en grunnleggende holdning som styrker nærværarbeid, er at det beste for alle elever er å være på skolen».² At skolefravær er årsak til en rekke negative konsekvenser for barn, som skade av emosjonell, sosial og faglig utvikling, dårlige skoleprestasjoner, manglende utdanning, økonomiske problemer, psykisk uhelse og så videre, blir i forskning og intervensjoner rasjonalisert som om det skulle være en udiskutabel årsakssammenheng (se f.eks Allen et al., 2018; Ekstrand, 2015; Havik, 2018,

2 Sitatet jeg viser til er nå fjernet fra nettsidene som var i revisjon ved publisering.

s. 44; Kearney, 2008b; Maynard et al., 2018). Frydenlund (2021, s. 1), som har kritisert denne kausalitetstenkningen, skriver at forestillingen om at skolefravær truer en sunn utvikling for våre barn tas for gitt som en utematisert selvfølge. Skolefravær er institusjonelt innkapslet som det sosiale problemet som skal løses. En kritisk refleksiv tilnærming handler om å stille spørsmål ved en slik forståelse. Er skolen til det beste for alle barn, uavhengig av hva de opplever der? Kan det tenkes at denne innkapslingen gjør det vanskelig å utforske om det kan være noe med skoleinstitusjonen som gjør at stadig flere barn synes ha problemer med å delta i den? Hva skjer når vi gjør barnets *løsning* (skolefravær) til problemet som skal løses med det som er barnets vanske (skolenærvær)? Hvordan virker de ulike begrepene som brukes om skolefravær, som «skolevegring», «ufrivillig skolefravær», «skulk» eller «skoleeksklusjon», på hvordan vi forstår og responderer overfor barn?

Ordene, konseptene og frasene vi bruker, forstås i institusjonell etnografi som sosiale, fordi de virker koordinerende på vår bevissthet og organiserer våre handlinger (Smith, 2001). Jeg oppdaget at min bevissthet og mine handlinger hadde vært heftet inn i noe som jeg begynte å kalle «skolenærværdiskursen». Denne oppdagelsen gjorde meg oppmerksom på hvor viktig det kan være å utfordre det som virker så selvfølgelig, at det å stille spørsmål kan virke banalt. Hvis vi skal oppdage hvordan diskurser koordinerer handlinger, må vi utforske hvordan folk aktiverer, forhandler og navigerer mellom tekstlig medierte diskurser i hverdagslivet sitt (Nilsen, 2021, s. 364). Det samme gjelder også hvordan *forskeren* aktiverer forståelser og kunnskap i sitt forskningsarbeid. En viktig del av refleksivitet kan handle om å søke å forstå sine egne interesser, egen makt og egne forforståelser og dermed også settes i stand til å kunne bruke disse på en mest mulig opplyst måte. Jeg forsøkte derfor å innta en rolle som «radikalt tvilende» observatør av meg selv i prosessen hvor jeg skulle forske på noe som lå så nært til mine egne erfaringer, fra et ståsted jeg selv hadde befunnet meg i.

Foreldrenes legitimeringsarbeid

I starten av studien la jeg ut en utlysning etter informanter i aktuelle Facebook-grupper. Jeg ringte til 18 av foreldrene som meldte sin interesse for å delta. Da jeg introduserte meg selv og studien, valgte jeg også å fortelle om min personlige inngang til feltet. Samtalene vakte sterke følelser i meg. Jeg kjente meg så godt igjen i det de fortalte om, og det var vanskelig

å avslutte dialogene. Det virket å være en slags gjensidig forståelse mellom oss, men hva handlet gjensidigheten om? Jeg tenkte på den befriende følelsen jeg selv hadde hatt de gangene jeg hadde kunnet snakke med foreldre i samme situasjon. Da trengte jeg ikke å bevise noe, selv om jeg hadde barn med skolefravær, og selv om barnevernet var involvert. Jeg slapp å legitimere «mødringen» min fordi en forståelse for kompleksiteten i situasjonen lå til grunn.

Jeg skrev utfyllende feltnotater underveis og etter samtalene. Historiene jeg hadde tegnet ned, tydet på at mange av foreldrene ofte hadde opplevd ikke å bli ordentlig lyttet til eller forstått. Mange fortalte at når deres forståelse av en situasjon ikke samsvarte med de profesjonelle aktørenes versjon, ble de tolket som om de *misforsto* eller *manglet* kunnskap. Noen av foreldrene hadde blitt bekymringsmeldt til barnevernet etter at de hadde begynt å stille kritiske spørsmål eller var uenige i råd og tiltak. Flere opplevde det som vanskelig eller risikabelt ikke å være «lydig» mot de profesjonelle forståelsene. Derfor hadde mange takket ja til ulike former for foreldrekurs, veiledning og tiltak i hjemmet, selv om de visste at det ikke hadde betydning for barnets skolevansker. En mor satte ord på konsekvensene av å bli oppfattet som lite samarbeidsvillig. Hun sa det på denne måten:

Da blir man til problemet – årsaken til skolefraværet. Det ble senere brukt mot meg som en dårlig foreldreegenskap. De skrev jeg var lat og lite tilstedeværende når jeg valgte å ikke følge råd som å bruke tvang, ta bort skjermer eller gjøre det lite hyggelig hjemme – jeg forsto det var feil for barna mine. Jeg vet jo hva jeg og mine barn trenger. Det kjenner jeg inni meg ... Jeg må hele tiden tenke på hvordan alt jeg gjør, blir tolket gjennom de andre perspektivene. Hva gjør det at jeg baker boller? Hvordan vil det tolkes utad? Masse frykt som legger føringer ... Man må hele tiden tenke på hvordan motparten kan tolke det man sier.

Denne moren brukte, som de andre foreldrene, kategorier og institusjonelt språk som jeg kjente igjen fra skolenærværdiskursen. Hun fortalte om hvordan hun, etter at hun hadde presset og tvunget barnet på skolen over lang tid, med skole og hjelpeinstanser i ryggen, én dag hadde skjønt at det de gjorde for å få barnet til skolen, var feil og sannsynligvis skadet barnet og forverret situasjonen. Da hun forsøkte å formidle denne åpenbaringen, og dermed gjorde motstand mot de profesjonelle rådene, ble hun imidlertid forstått som en mor ute av stand til å forstå sitt barns beste. Det endte med omsorgsovertakelse. Da jeg snakket med denne moren, hadde hun i perioder «samvær» med barnet samtidig som hun forsøkte å få tilbake

omsorgen. Hun var derfor redd for hvordan det hun gjorde sammen med barnet, for eksempel det å bake boller, kunne tolkes utenfra.

Da moren spurte «hva gjør det at jeg baker boller?», kjente jeg igjen formuleringen fra egne møter i forbindelse med skolefravær. Jeg har selv i en fortvilt situasjon hvor barnet mitt ikke maktet å være på skolen, vært utsatt for profesjonelle som snakket om «den bollebakende moren», og jeg har forstått metaforen som et bilde på foreldre som gjør det «for hyggelig hjemme», eller, som skolefraværskonsulent Havik (2018, s. 38) skriver, har «gitt opp kampen med å med å få sitt skolevegrende barn til skolen og lar barnet være hjemme i skoletiden». Historisk sett har såkalt skolevegning, eller tidligere kalt skolefobi, i mange tilfeller vært tilskrevet separasjonsangst hos barn skapt av «mødre som pakker barna inn i bomull» (Brochmann & Madsen, 2022, s. 68; Smith, 1987, s. 21). En ettergivende foreldrestil forstås også i dag som en risikofaktor for skolefravær, noe som blant annet kan spores til en nettartikkel som heter «Ti råd mot skolefravær». Her lyder råd nummer fem: «Ikke gjør det for attraktivt å være hjemme. Hvis barnet får sove lenge og bake boller med mor, kan det bli for mye kos i skoletiden» (Gudjonsson, 2017). Disse rådene er godt kjent blant foreldre og fagfolk fordi de ligger lett tilgjengelig på en rekke relevante nettsider og finnes i flere kommunale retningslinjer for oppfølging av skolefravær. Moren jeg snakket med, fryktet altså å havne i kategorier som kunne bli brukt mot henne i den pågående rettsaken om å få tilbake omsorgen. Hun forsøkte derfor å tilpasse seg institusjonelle forståelser av hvordan hun som mor burde respondere på skolefravær, helt uavhengig av det hun kjente inni seg at situasjonen og barnet hun «mødret», fordret.

Den danske skolefraværskonsulent Gro Emmertsen Lund (2020, s. 58) skriver at det finnes et vell av negative måter å snakke og tenke om foreldre på som har sneket seg inn i politikken og i offentlige debatter. Hun skriver at foreldre i noen sammenhenger posisjoneres som skyldige og skurkaktige, og at dette lett fører til mistenkeliggjøring av foreldres evner, intensjoner og handlinger. Dette kjente jeg igjen fra foreldrenes historier. Hvis vi blir forstått som mulige risikofaktorer i våre barns liv, posisjoneres vi også til å måtte bevise vår uskyld. Ved å arbeide og sortere i foreldrenes historier oppdaget jeg at også jeg hadde lagt mye innsats i å leve opp til en forestilling om hva som forventes av en «god mor». Som ansvarlig omsorgsperson var jeg ikke bare bekymret for hvordan det skulle gå med datteren min hvis hun gikk glipp av skolegangen. Jeg var samtidig redd for konsekvensene av at jeg tilsynelatende ikke mestret en helt

grunnleggende og lovpålagt foreldreoppgave. Disse bekymringene fikk meg til å prioritere arbeid for skolenærvær veldig høyt. Ved å ha mye kontakt med skole og andre instanser demonstrerte jeg at jeg var en mor som «ikke ga opp», og instansenes dokumentasjon ga meg også «bevis» for at jeg tok ansvar og i alle fall ikke holdt barnet mitt hjemme med vilje. Sånn sett legitimerte jeg morskapet mitt gjennom lydig å innordne meg de institusjonelle forventningene. I tillegg legitimerte denne lydigheten skolenærværdiskursen og styrket dermed makten i den. Det å se min egen historie i lys av fortellingene til de andre foreldrene gjorde det også tydelig for meg at foreldre setter mye på spill om vi gjør motstand i relasjon til de profesjonelle aktørene.

Da jeg hadde snakket med alle foreldrene, sorterte jeg ut deler av notatene mine som gikk igjen i historiene, og jeg presenterte det jeg hadde funnet, i en forskningsgruppe for institusjonell etnografi. Et fellestrekk i dialogen med foreldrene var at de uttrykte alvorlig bekymring over et system som gjennom sine føringer kunne bidra til å gjøre vondt verre for barn. Samtidig hadde jeg oppdaget diskursive maktforhold som posisjonerte foreldrene i et legitimeringsarbeid som kunne se ut til å forhindre dem i å høre – eller ta på alvor – barnas stemmer. Nye spørsmål dukket opp. Kunne det for eksempel tenkes at vi, ved å forstå barns skolefravær som atferd som avviker fra normen om skolenærvær, også står i fare for å forstå fravær som noe irrasjonelt, og at vi dermed ugyldiggjør hva barnet kommuniserer gjennom sitt fravær eller sin skolemotstand? Det ble tydelig for meg at jeg ville forsøke å pakke ut dette legitimeringsarbeidet og undersøke dets forbindelser til andre folk, andres handlinger, strukturelle forhold og styring. For å få til dette så jeg at det ville være nyttig å skifte ståsted. Jeg begynte også å innse at min nærhet til feltet kunne skape noen særskilte utfordringer for meg.

Å skifte ståsted

Kunne det være slik at jeg var hektet inn i en form for foreldrediskurs som hadde utviklet seg i Facebook-gruppene, og som også jeg hadde deltatt i å forme? Da moren i eksemplet over snakket om «bollebaking», trengte jeg ikke å stille spørsmål. Jeg forsto intuitivt hva hun siktet til. Ville en slik nærhet kunne hindre meg i å komme «bak» diskursen og få grep om det som faktisk skjer? Og var jeg emosjonelt klar for å stille de nødvendige banale spørsmålene, som kanskje også kunne oppleves kritiske, i en

intervjusituasjon med foreldre? Jeg ønsket å gi foreldrene anerkjennelse og støtte i en sårbar situasjon, ikke å stille «dumme» spørsmål og gi dem nok en opplevelse av ikke å bli forstått. I tillegg stresset det meg at jeg stadig ble påminnet min egen tunge tid ved å få innblikk i de andre familiens situasjon. Hvordan skulle jeg klare å beskrive og forholde meg til de andre foreldrenes erfaringer, uten å blande dem sammen med mine egne? «Skolevegning» ble samtidig et stadig hetere tema i offentlige medier. Jeg følte at mye sto på spill, og at jeg så fort som mulig måtte bidra ved å skrive kronikker og delta i debatter. For å hjelpe meg selv å holde fast i mine utvalgte forskningsråd bestemte jeg meg derfor for å skjerme meg for den konstante strømmen av informasjon som kom i foreldrenettverk på Facebook. I tillegg forsto jeg at det å intervju andre enn foreldre ville gjøre det lettere for meg å åpne blikket og ikke bli «fanget» i egne forståelser.

Antakelig er lærere de profesjonelle aktørene som foreldre og barn som strever med skole, har mest kontakt med. Å snakke med lærere om hva som foregår, fra deres ståsted, i deres arbeidshverdag, fremsto derfor som et naturlig sted å fortsette. Foreldre og lærere kan være i kontakt med de samme institusjonelle forståelsene, men lærere har kunnskap om hvilke hensyn og prioriteringer de må ta, og om hvilke mulighetsrom og dilemmaer de erfarer i sin skolehverdag. De må også forholde seg til andre former for styringstekster enn foreldre, som veiledere om skolefravær, arbeidsbeskrivelser, faglitteratur og rutiner for registrering av fravær. Når slike tekster tas i bruk av folk, betrakter vi dem i institusjonell etnografi som sosiale hendelser. Tekstene vi må forholde oss til, bidrar til å forme våre erfaringer og kan ha en koordinerende virkning på våre aktiviteter. De bidrar også til å legitimere visse handlinger innenfor et virksomhetsområde, og derfor inngår de i det som kan kalles «institusjonelle handlingsforløp» eller «legitimeringsforløp» (*accountability circuits*) (Nilsen & Breimo, 2023, s. 48). For eksempel kan generaliserte forståelser av at «skole er til alle barns beste», at «fravær avler fravær», og at skolefravær kan føre til psykiske problemer, utenforskap og kriminalitet, til sammen bidra til å forme nye tekster (som skolefraværveiledere) som legitimerer responser overfor barn ut fra en forebyggingslogikk, snarere enn ut fra hva som er bra for dem her og nå (se også Frydenlund, under utgivelse). På denne måten kan en mor som baker boller, som i andre sammenhenger er et bilde på en *god* mor, gjøres til et bilde på en mor som i en skolefraværkontekst ikke forstår sitt eget barns beste.

Avsluttende ord

Et spørsmål som kan være relevant å stille til denne teksten, er om autoetnografi tilfører noe nyttig ut over det institusjonell etnografi allerede tilbyr. Slik jeg forstår det, kan autoetnografisk virksomhet inngå som del av institusjonell etnografi når vi uttalt og aktivt reflekterende bruker vårt ståsted og vår kunnskap i prosessen med å utvikle ny kunnskap. Samtidig tror jeg at vi ved å kalle noe «autoetnografi», gjør det til en intensjon å arbeide systematisk med å få frem, bruke og reflektere over erfaringskunnskapen vår. Jeg har erfart at det kan være nyttig å gå grundig til verks for å utvikle forståelsen av hva mitt forskerståsted i praksis kan bety for kunnskapsutviklingen – for å gjøre erfaringskunnskapen tilgjengelig og fruktbar, men også for å forstå mer av utfordringene som akkurat *min* nærhet kan gi.

I denne prosessen har jeg innsett at samboeren min antakelig hadde rett i at jeg gjør legitimeringsarbeid «på steroider». Men er det et problem? Det har blitt tydeligere for meg at det å forske ut fra en motivasjon basert på egne erfaringer, også gjør at jeg driver med *akademisk* legitimeringsarbeid. Valgene jeg tar i prosjektet, handler ikke kun om en *iboende* kvalitet ved min forskningsvirksomhet. De handler også om kunnskapshierarkier og akademisk styring som gjør at jeg, for å bli vurdert som en kapabel forsker i stand til å gjøre vitenskapelig arbeid av *godkjent* kvalitet, også må forholde meg til rådende vitenskapelige standarder. Erfaringsbasert kunnskapsutvikling kan sies å være akademisk ukonvensjonelt og krever kanskje en mer uttalt form for legitimering? Karlsson et al. (2021, s. 28) skriver at det å drive kunnskapsutvikling ut fra egne erfaringer kan svare til et behov for å nyansere eksisterende vitenskap fra førstehåndsperspektiver. Ved å la de små historiene, som ofte ellers ikke får plass i forskningsartikler, tre frem og ved å stille spørsmål ved de store kan også ny og mer nyansert kunnskap få slippe til. Dersom man selv har erfart og sett hvordan vitenskapsbasert kunnskap kan ha utilsiktede virkninger, blir kunnskapsutvikling til en personlig, eksistensiell og etisk ladet aktivitet. Jeg har selv erfart betydningen av å være bevisst på makten som ligger i vitenskapelig kunnskapsproduksjon gjennom potensialet den har til å virke i andres hverdagsliv.

Jeg opplever likheter mellom arbeidet jeg gjør for å fremstå som «flink» forsker, og det jeg gjorde for å fremstå som «flink» mor. Sannsynligvis kan dette legitimeringsarbeidet være problematisk. Jeg tror at det å være i en posisjon som stiller oss til ansvar, og hvor det er vanskelig å unngå legitimeringsarbeid, også gjør noe med hva vi får øye på, og med hvordan vi gir

mening til og rasjonaliserer det vi gjør. Samtidig er dette noe som gjelder ikke bare for meg, for andre foreldre eller for forskere i min posisjon. Det gjelder *alle* forskere som skal forsvare sitt arbeid, politikere som skal rasjonalisere sin skolepolitikk, lærere som stilles til ansvar for elevenes trivsel, og barnevernsansatte som må begrunne hvorfor de velger det ene tiltaket fremfor det andre. Om det er et problem, er kanskje et spørsmål som er mer interessant å stille enn å svare på. Ved å ta med oss en radikalt refleksiv innstilling kan vi stå bedre rustet til å følge oppmerksomt med på egen forskningsvirksomhet – en virksomhet som i sin natur *er* problematisk.

Forfatterbiografi

Maiken Marie Jordal er stipendiat ved Institutt for sosialfag ved Høgskulen i Volda. Hun forsker nå på den sosiale organiseringen av arbeid med skolefravær. Jordal har lang erfaring med å navigere familiens hverdagsliv inn i velferdsstatens ordninger.

Litteratur

- Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K. (2018). School absenteeism in children and adolescents. *American Family Physician*, 98(12), 738–744.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2021). Pre-understanding: An interpretation-enhancer and horizon-expander in research. *Organization Studies*, 43(3), 395–412. <https://doi.org/10.1177/0170840621994507>
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre* (LOV-2017-09-15-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Birioukov-Brant, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: Classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340–357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400>
- Bourdieu, P. (1992). The practice of reflexive sociology (the Paris workshop). I P. Bourdieu & L. Wacquant (Red.), *An invitation to reflexive sociology* (s. 217–260). University of Chicago Press.
- Brochmann, G., & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Campbell, M., & Gregor, F. (2004). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Altamira Press.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Frydenlund, J. H. (2021). How an empty chair at school becomes an empty claim: A discussion of absence from school and its causality. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897883>
- Frydenlund, J. H. (under utgivelse). Det potensielle regime: Mot en forebyggingslogikk med måtehold.
- Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. RoutledgeFalmer.

- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17?q=grunnloven>
- Gudjonsson, I. (2017, 11. august). *Ti råd mot skolefravær*. forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/ti-rad-mot-skolefravaer/329951>
- Grythe, A. (Red.) (2022). *Hver dag teller! Veileder for forebygging og oppfølging av alvorlig skolefravær*. Nittedal kommune. <https://www.nittedal.kommune.no/globalassets/01-bilder/barnehage-skole-sfo/ppt/hver-dag-teller.pdf>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2017). *Bekymringsfullt fravær: Skolehelsetjenesten bør, i samarbeid med skolen, bidra til å følge opp elever med bekymringsfullt fravær* (sist faglig oppdatert 11. november 2019, lest 9. august 2023). <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/samhandling-med-skole/bekymringsfullt-fravaer-skolehelsetjenesten-bor-i-samarbeid-med-skolen-bidra-til-a-folge-opp-elever-med-bekymringsfullt-fravaer>
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Knage, F. S. (2021). Beyond the school refusal/truancy binary: Engaging with the complexities of extended school non-attendance. *International Studies in Sociology of Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966827>
- Lier kommune. (2020). *Veileder for forebygging og oppfølging av bekymringsfullt skolefravær. Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid. Rammer for systematisk arbeid basert på sentral teori og forskning, samt aktuelle lover og forskrifter*. <https://www.lier.kommune.no/contentassets/fdc1f0842324489f8f078a1d7a5594da/skolefravar11.06.20-003.pdf>
- Lund, G. E. (2020). Responsivt forældresamarbejde i skolen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 52–72.
- Magnussen, M.-L. (2015). *Familieforsørgelse i menns hverdag* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48893/PhD-Magnussen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, A. C. E. (2021). Professional talk: Unpacking professional language. I P. C. Luken & S. Vaughan (Red.), *The Palgrave Handbook of Institutional Ethnography* (s. 359–374). Springer Nature Switzerland AG.
- Nilsen, A. C. E., & Breimo, J. P. (2023). *Institusjonell etnografi. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Reid, J. (2017). Reflexivity and praxis: The redress of «I» poems in revealing standpoint. I J. Reid & L. Russell (Red.), *Perspectives on and from Institutional Ethnography* (s. 29–47). Emerald Publishing Limited. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=4923794>
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Northeastern University Press.

- Smith, D. E. (2001). Exploring institutional words as people's practices. I *The Palgrave handbook of institutional ethnography* (s. 65–78). Springer Nature Switzerland AG.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira Press.
- Taber, N. (2010). Institutional ethnography, autoethnography, and narrative: An argument for incorporating multiple methodologies. *Qualitative Research*, 10(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/1468794109348680>
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Weber, M. (1922). *Economy and society*. University of California Press.
- Widerberg, K. (1995). Sociologins makt—Maktens sociologi. *Sociologisk forskning*, 32(4), 5–17.
- Widerberg, K. (Red.). (2015). *I hjertet av velferdsstaten: En invitasjon til institusjonell etnografi*. Cappelen Damm Akademisk.