

Skolefravær – slik elever opplever og erfarer det

En kvalitativ studie om fire ungdommers erfaringer med skolefravær, og deres meninger om hva som skal til for å øke tilstedeværelsen.

TOVE ROSTØL THOMASSEN

VEILEDERE

ANNE BRITA THORØD OG MAGNHILD M HØIE

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for psykososial helse

Master

Sammendrag

Temaet for denne undersøkelsen er skolefravær. Hensikten har vært å få økt innsikt og kunnskap om temaet skolefravær ut fra problemstillingen: «*Hvordan opplever elever med skolefravær sin egen situasjon, og hva mener de kan bidra til å øke tilstedeværelsen?*».

Det er blitt brukt kvalitativ metode med et induktivt design, og datainnsamlingen er gjort ved hjelp av semistrukturerte intervju.

Funnene viser at skolefravær ikke oppleves som et valg, men en unngåelse av noe som er ubehagelig. Funnene viser også at ungdommene relaterer skolefraværet til forhold ved seg selv, men også med forhold relatert til skolen. Skolefraværet startet på barneskolen og økte gradvis. Manglende tilhørighet har gitt en opplevelse av utenforskap og manglende tiltro til at de selv kan make å gjøre de endringene som skal til for å klare å delta i skolehverdagen. De gir likevel uttrykk for et håp og et ønske om å kunne delta sammen med jevnaldrende og få en utdanning. Den mest betydningsfulle personen for at det skal kunne skje er læreren. De ønsker at læreren skal se dem, lytte til dem og være interessert i dem. Med utgangspunkt i dette kan læreren være den som støtter ungdommene, slik at de i eget tempo kan få positive erfaringer og økende tilstedeværelse. Funnene er i samsvar med tidligere forskning om skolefravær som understreker skolens betydning for å legge til rette for tiltak som fremmer tilstedeværelse.

Stikkord: Skolefravær, skolevegring, skulk, skolevegringsatferd, selvbestemmelsesteori

Abstract

The subject of this study is school refusal. The purpose is to gain greater insight and knowledge on the topic of school refusal from the students' own experiences, based on the research question: "How do students with school refusal experience their own situation, and what do they think can contribute to increase attendance?".

A qualitative method with an inductive design has been used, and data collection has been done using semi-structured interviews.

The findings show that school refusal is not experienced as a choice, but as an avoidance of unpleasant situations. The findings also show that young people relate school absence both to conditions within themselves, but also in situations related to school. School refusal started at primary school and gradually increased. A lack of belonging has resulted in a loss of confidence to make the changes to succeed in attending school every day. Nevertheless, they express a hope and a desire to be able to participate with peers and get an education. The most important person for this to happen is the teacher. They want the teacher to see them, listen to them and be interested in them. Based on this, the teacher can be the one who supports the youth, so that they can gain positive experiences and increase attendance at their own pace. The findings are in line with previous research on school refusal, which emphasizes the importance of the school to facilitate measures that promote attendance.

Keywords: Absenteeism, school refusal, truancy, school refusal behavior, self-determination theory

Forord

For fire år siden startet jeg med studier i psykisk helsearbeid. Veien frem mot en avslutning av et masterprosjekt har vært interessant, lærerik og krevende. Årene med studier har gitt ny kunnskap gjennom forelesninger, pensumlitteratur og praksisperioder; men også gjennom samarbeid og gode samtaler med medstudenter.

Til daglig er jeg ansatt som veileder og rådgiver i grunnskolen, og ønsket derfor å knytte masterprosjektet til denne arenaen. Temaet skolefravær er aktuelt og oppleves som et utfordrende arbeidsområde. Derfor ønsket jeg å bruke innenfrakunnskap fra ungdommer som vet hvordan skoen trykker. Jeg vil rette en stor takk til de fire ungdommene som bidro med sine erfaringer og meninger. Uten dem hadde ikke prosjektet latt seg gjennomføre.

Jeg vil også rette en takk til mine veiledere Anne Brita Thorød og Magnhild M Høie for gode innspill, råd og støtte, slik at oppgaven kunne bli så bra som mulig.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til familie og venner som har vært min lokale heiagjeng. Dere har hele tiden heiet på meg, men også hjulpet, støttet og utfordret når studiet krevde mer enn jeg trodde jeg kunne klare. Tusen takk!!

Sandnes, 01.05.20

Tove Rostøl Thomassen

Innhold

Sammendrag.....	2
Abstract	3
Forord.....	4
1 Innledning.....	7
1.1 Hensikt.....	7
1.2 Bakgrunn.....	7
1.2.1 Psykisk helsearbeid	7
1.3 Skolefravær	8
1.4 Problemstilling.....	10
1.5 Kontekst.....	10
1.6 Oppgavens oppbygning	12
2 Forskning	12
2.1 Skolefravær	12
2.2 Årsaker.....	12
2.2.1 Signaler, risiko- og beskyttelsesfaktorer	13
2.3 Bedringsfaktorer/ tiltak.....	13
3 Teori.....	14
3.1 Selvbestemmelsesteori.....	14
3.2 Grunnleggende psykologiske behov	15
3.3 To hovedtyper motivasjon	16
3.3.1 Autonom motivasjon	16
3.3.2 Kontrollert motivasjon	17
3.4 Selvbestemmelsesteori i skolen.....	18
4 Metode	19
4.1 Begrunnelse for metodevalg.....	20
4.2 Rekruttering.....	20
4.3 Utvalg.....	21
4.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	22
4.5 Analyse.....	23
4.6 Forskningsetiske betraktninger.....	26
4.7 Metodekritikk inkludert gyldighet og pålitelighet.....	29
5 Funn.....	30
5.1 Slik jeg opplever og erfarer det.....	31
5.1.1 Både tilstedeværelse og fravær er vanskelig	31
5.1.2 Det går ut over alt.....	33

5.2	Hva skjedde på veien?	36
5.2.1	Det begynte på barneskolen	36
5.2.2	Skolen vil gjerne hjelpe – men noen ganger blir det feil	37
5.2.3	For det meste gir fraværet lite gevinst.....	38
5.3	Hva er det med meg?	39
5.3.1	Jeg er jo ikke sånn	39
5.3.2	Det er noe med meg	40
5.3.3	Skolen er ikke for alle	40
5.4	Bedringsmuligheter	41
5.4.1	Se oss og lytt til oss – så kan vi få hjelp	41
5.4.2	Jeg vil jo gjerne nå målene mine	43
6	Diskusjon.....	43
6.1	Det er som om de har satt blomsten i blomstervasen, og nå står jeg på hylla	44
6.1.1	Tilhørighet.....	44
6.1.2	Kompetanse	47
6.1.3	Autonomi	48
6.2	Se meg og snakk med meg – så du kan hjelpe meg med å nå målene mine	49
6.2.1	Tilhørighet.....	49
6.2.2	Kompetanse	50
6.2.3	Autonomi	51
7	Konklusjon	52
	Litteratur.....	55
	Vedlegg.....	61
	Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD.....	61
	Vedlegg 2 Godkjenning fra FEK.....	64
	Vedlegg 3 Informasjons- og samtykkeskjema	65
	Vedlegg 4 Intervjuguide	69

1 Innledning

1.1 Hensikt

Hensikten med undersøkelsen er å få økt innsikt og kunnskap om temaet skolefravær ut fra elevers egne erfaringer og opplevelser, samt undersøke deres vurdering av hva og hvem som kunne ført til økt tilstedeværelse. Det er elevene som kjenner situasjonen best på både kropp og sjel. Deres erfaringer kan bidra til at fagfolk får bedre forståelse og kunnskap, og at denne kan føre til enda bedre arbeidsmåter. På den måten vil det også være et mål at resultatene fra denne undersøkelsen skal kunne overføres til arbeidet rundt andre elever.

1.2 Bakgrunn

Bakgrunnen for denne studien kan knyttes til min mangeårige praksis som lærer, veileder og pedagogisk psykologisk rådgiver i grunnskolen. Jeg fikk etter hvert behov for å supplere min pedagogiske kompetanse med mer kunnskap om psykisk helse. Dette førte meg inn i masterstudiet Psykiske helsearbeid ved Universitetet i Agder.

Kunnskapsgrunnlaget for psykisk helsearbeid som arbeids- og forskningsfelt har i stor grad påvirket planleggingen av mitt masterprosjekt, og vil ligge som overordnet teoretisk perspektiv for undersøkelsen. Jeg vil derfor gi en kort redegjørelse for dette her.

1.2.1 Psykisk helsearbeid

Psykisk helsearbeid er både en overordnet betegnelse på alle tjenester, praksiser og profesjoner som bidrar i arbeidet med menneskers psykiske helse, men også en beskrivelse av et eget fag med egne arbeidsmåter (Bøe & Thomassen, 2017).

Psykisk helsearbeid som overordnet betegnelse innbefatter både et medisinsk og et kontekstuellt perspektiv på psykisk helse.

Psykisk helsearbeid som fagområde legger vekt på det kontekstuelle perspektivet, der forståelsen er at psykiske vansker henger sammen med mellommenneskelige forhold, og at endringsarbeid dermed må være knyttet til den sammenheng der brukeren lever livet sitt (Bøe & Thomassen, 2017). Det gode møtet og den gode dialogen brukes som utgangspunkt for endringsarbeidet. Dialogen kan i seg selv ha helbredende kraft (Karlsson & Borg, 2015), og samtidig være utgangspunkt for å fremme bedring (Bøe & Thomassen, 2017). I de dialogiske møtene søker fagpersonen å ha en likeverdig rolle med bruker og evt deres nettverk.

Fagpersonens egen fagkunnskap, utenfrakunnskapen, kan trekkes inn når den samspiller med dialogen med bruker (Bøe & Thomassen, 2007).

Gode møter med dialogiske prosesser kan også fremmes ved at familie, venner og andre personer som er viktige for brukeren (f.eks. venner, lærere, fotballtrenere, fagpersoner) blir invitert med i det helsefremmende arbeidet, f.eks. i form av nettverksmøter (Bøe & Thomassen, 2017). Den konkrete hjelpen eller tilretteleggingen kan foregå på ulike arenaer.

For barn og unge er skole og fritid en aktuell arena for psykisk helsearbeid, og psykisk helsearbeid kan gjennomføres av de som naturlig er til stede på disse arenaene (Bøe & Thomassen, 2007). Dette kan også beskrives som å skape universell utforming for mennesker med psykiske vansker og lidelser gjennom tilgjengelighet og tilrettelegging for deltakelse på ulike arenaer i samfunnet (Volden, Thorød, Ulland & Ulland, 2015).

1.3 Skolefravær

«*Fraværet er altfor høyt. Jeg er bekymret for denne gruppen elever*». Dette sa daværende kunnskaps- og integreringsminister Tore Sanner i en pressemelding 8.oktober 2019. Han siktet til en liten gruppe elever på ca. 4 % som er borte 6 uker eller mer fra grunnskolen (regjeringen.no).

Temaet er spesielt relevant når barn og unge vokser opp i et samfunn der utviklingen går raskt, og det stilles krav til å stadig lære og å omstille seg. Når barn og unge unnlater å gå på skole kan det skape både personlige og samfunnsmessige konsekvenser. Skolefravær er ikke et nytt tema innenfor forskning, men på grunn av et økende omfang er det viktig å ha god kunnskap om årsaker, finne gode måter å oppdage vanskene på og finne tiltak som kan både forebygge og redusere dem (Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent & Martínez-Monteagudo, 2014; Havik, 2018).

Begrepet skolefravær brukes som et paraplybegrep for å fange opp alle elever som ikke går på skolen (Thambirajah, Grandinson & De-Heyes, 2008). Begrepet beskriver atferden heller enn å beskrive hva som ligger bak denne (Thambirajah et al., 2008). Dette er en heterogen gruppe elever, og det er gjennom tidene brukt ulike klassifikasjoner eller undergrupper knyttet til temaet (Thambirajah et al., 2008)

Det er nå mest vanlig å skille mellom gyldig og ugyldig fravær (Thambirajah et al., 2008). Elever som har gyldig fravær er borte fra skolen på grunn av sykdom eller permisjon godkjent av foreldre og skole, mens elever med ugyldig fravær er borte fra skolen uten denne form for godkjenning. Det ugyldige fraværet kan bli delt i undergruppene skolevegring, skulk eller foreldremotivert fravær. Skulk dreier seg om ugyldig fravær der foreldrene ikke er kjent med fraværet, og foreldremotivert fravær dreier seg om at foreldre bevisst holder eleven hjemme, og regnes som omsorgssvikt (Thamirajah et al., 2008).

Kearney bruker begrepet fravær («absenteeism») som et paraplybegrep for både gyldig og ugyldig fravær. Det ugyldige fraværet deler han i elevmotivert fravær og foreldremotivert fravær. I forbindelse med det elevmotiverte fraværet bruker Kearney begrepet «school refusal behavior (SRB)», som innbefatter både skolevegring og skulk. Elevmotivert fravær blir kategorisert som «school phobia» (frykt-basert fravær), «school refusal» (angstbasert fravær), «truancy» (skulk) eller «separation anxiety» (Kearney, 2018).

Havik bruker en lignende modell for å gi en oversikt over temaet skolefravær. I denne modellen blir «diffuse plager» lagt til som egen undergruppe fordi forskning har vist at elever har oppgitt dette som vanlige plager i forbindelse med fravær fra skolen. Hun skiller også tydeligere mellom skolevegring og skulk (Havik, 2018).

Andre, bl.a. Kearney, har en forståelse av at skolevegring og skulk kan overlappe hverandre, og bruker begrepet skolevegringsatferd for å dekke begge (Havik, Bru, Ertesvåg, 2015a). Havik m.fl. argumenterer mot dette fordi det kan gi en forståelse av at disse dimensjonene kan forstås og behandles likt, og at forskningsfunn viser at ulike årsaker til skolefraværet også krever ulik behandling (Havik et al., 2015a).

Det kan være vanskelig å skille mellom ulike undergrupper av fravær. Skolevegring kan defineres ut fra disse kriteriene:

- a) alvorlige vansker med å gå på skolen, de har ofte langvarig fravær
- b) eleven blir emosjonelt opprørt ved tanken på å gå på skolen, og får somatiske plager, angst og nedstemthet
- c) blir hjemme når de skal være på skolen, foreldrene vet om fraværet og prøver å få eleven på skolen

d) fravær av betydelig antisosial atferd (Thambiraja et al., 2008; Havik, 2019).

Disse kriteriene avspeiler at skolevegring består av to komponenter: En følelseskomponent som beskriver emosjonell nød ved tilstedeværelse på skolen, og en atferdsmessig komponent som handler om manglende tilstedeværelse. Disse kriteriene blir brukt i det meste av nyere forskning om temaet (Thambirajah et al., 2008).

Havik forstår skolevegring som et resultat av at elever ønsker å gå på skolen, men av ulike grunner greier de det ikke. Dette kommer til uttrykk i hennes definisjon av skolevegring: *«Fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen»* (Havik, 2018, s.28).

Ulike definisjoner og ulike målinger gjør det vanskelig å vite eksakt forekomst av dette problemet. En litteraturstudie om tiltak mot skolefravær antyder at 1%-5% av elevene har psykososiale problemer som fører til emosjonelt stress knyttet til det å gå på skolen (Meynard, Brendel, Bulanda, Thompson & Pigott, 2015). Resultater fra Haviks studie i norske kommuner viser at 3,6 % av elevene i undersøkelsen hadde fravær som var relatert til skolefravær (Havik, 2018).

I denne undersøkelsen er Kearney`s definisjon skolevegringsatferd (School refusal behavior) utgangspunkt for undersøkelsen (Kearney, 2018).

1.4 Problemstilling

Med utgangspunkt i Kearney`s begrep skolevegringsatferd, har jeg utformet denne problemstilling for min masteroppgave om skolefravær:

«Hvordan opplever elever med skolefravær sin egen situasjon, og hva mener de kan bidra til å øke tilstedeværelsen?».

1.5 Kontekst

Skolens lovverk og læreplanverk vil utgjøre rammene for denne undersøkelsen. Skolens oppdrag og formål er formulert i Opplæringsloven for grunnskolen og videregående skole (Opplæringsloven,1998) og læreplanverket (KL20) (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Grunnskolen er for alle elever og det legges vekt på at elevene uansett forutsetninger skal

oppleve inkludering og mestring faglig og sosialt (Opplæringsloven, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2019).

I Opplæringslovens formålsparagraf heter det: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng»* (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Skolen har dermed i oppdrag både å gi elevene opplæring i fagene, men også å bidra til sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at dette skal kunne gjennomføres blir det lagt vekt på både elevens medbestemmelse, men også skolens ansvar for å samarbeide med foreldre eller foresatte (Opplæringsloven, 1998, §2-1), og det understrekes at andre faggrupper og tjenester kan og bør trekkes inn i samarbeidet når det er behov for det (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette blir understreket i de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Skolen skiller seg ut fra andre kommunale tjenester og tilbud både gjennom eget lovverk og ved at alle barn og unge har rett og plikt til skolegang (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Nasjonale føringer og retningslinjer viser likevel at skolen regnes som en viktig arena for psykisk helsearbeid nettopp ved at ansatte i skolen møter alle barn og unge i et nærmiljø. Opptrappingsplanen for psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 1998) la føringer for at arbeidet med psykiske helse ikke bare skulle knyttes til helsetjenester, men at flere yrkesgrupper kunne bidra på ulike arenaer. Skolen ble tildelt midler til prosjektet Psykisk helse i skolen, og det ble utarbeidet ulike program som f.eks. «Vip», «Alle har en psykisk helse» og «Zippys venner» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019).

Senere nasjonale føringer har også understreket skolen som en viktig arena for forebygging og tilrettelegging for barn og unges helse, trivsel og læring. Dette kommer frem både i regjeringens strategiplan Mestres hele livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017), Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024) (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019) og Stortingsmelding 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt i syv kapitler. I innledningen blir det gitt informasjon om hensikten og bakgrunnen for undersøkelsen. Videre blir det gitt en introduksjon til temaet, samt en beskrivelse av konteksten for undersøkelsen. Kapittel to gir et innblikk i tidligere forskning om skolefravær, og i kapittel tre blir det gjort rede for teori som vil bli brukt i forbindelse med drøfting av funn. I kapittel fire blir både valgt metode og analyseprosess beskrevet, og det blir gjort en vurdering av metodevalget. Kapittel fem inneholder presentasjon av funn i analysen. I det sjette kapittelet blir funnene diskutert i lys av teori. Det syvende og siste kapittelet inneholder oppsummering og konklusjon.

2 Forskning

Etter søk i ulike databasert har jeg funnet frem til aktuelle forskningsartikler og fagbøker som blir brukt for å gi en oversikt over aktuell internasjonal og nasjonal forskning som er gjort i forbindelse med temaet skolefravær.

2.1 Skolefravær

Ulike definisjoner av skolefravær gir ulike resultat når en måler omfanget av skolefravær. Skolefravær kan forstås og registreres kun ut fra en atferdsmessig dimensjon, men det kan også bli gjort ut fra en emosjonell dimensjon. Vansker med å møte på skolen kan ses på som et kontinuum mellom full tilstedeværelse og fullstendig fravær (Kearney,2018).

2.2 Årsaker

Årsakene til skolefravær kan være mange. Basert på gjennomgang av vitenskapelig litteratur om skolefravær har Inglès m.fl. funnet ut at skolefravær har fire hovedårsaker. Det kan dreie seg om:

- 1) unngåelse av negativ affekt pga skolesituasjonen
- 2) flukt fra sosiale og evaluerende ubehagelige situasjoner
- 3) søke oppmerksomhet fra andre (f.eks. foreldre)
- 4) søke konkrete forsterkninger utenfor skolen (Inglés et al.,2014).

Det kan også dreie seg om manglende mestring eller motivasjon (Havik, 2018).

Mange elever med skolefravær har også psykiske og psykososiale vansker. Cirka halvparten av de som strever med å møte på skolen oppfyller diagnostiske kriterier for psykiatriske

diagnoser som angstlidelse og/eller depressiv lidelse (Inglés et al., 2014; Ingul, Havik & Heyne, 2019).

Skolefravær kan ses i lys av både individuelle og kontekstuelle faktorer. Både forhold knyttet til eleven, skolen og foreldrene er medvirkende årsaker til skolefravær, og samtidig vil disse påvirke og forsterke på tvers av hverandre (Kearney, 2018; Thambirajah et al., 2008). Motstanden mot å gå på skole kan også forstås ut fra at når opplevd stress overstiger opplevelsen av støtte, vil motstanden fremmes eller øke. Det vil si at når faktorer som fremmer fravær overstiger faktorer som fremmer tilstedeværelse, vil fraværet øke (Thambirajah et al., 2018).

2.2.1 Signaler, risiko- og beskyttelsesfaktorer

Internasjonal forskning viser til følgende hovedfaktorer som er relatert til skolefravær:

- 1) sosiodemografiske variabler
- 2) angst
- 3) depresjon
- 4) akademiske faktorer
- 5) familiefaktorer (Inglés et al., 2014)

Signaler og risikofaktorer hos eleven kan være begynnende fraværssymptomer, angst, depresjon, somatiske plager, vansker med emosjonsregulering, negative tanker og lavt selvbilde. Overganger både i skoledagen og i skoleløpet kan være risikofaktorer (Ingul et al., 2019).

Når det gjelder skolefaktorer som kan skape risiko for skolevegring nevnes lærerens klasseledelse og relasjonsbygging, mobbing, ensomhet, lærevansker og manglende tilpasset opplæring, samt kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet (Ingul et al., 2019)

Risikofaktorer hos familie er knyttet til psykiske vansker hos foreldre, foreldre som overbeskytter og usunn familiefungering (Ingul et al., 2019).

2.3 Bedringsfaktorer/ tiltak

Flere forskningsartikler trekker frem kognitiv atferdsterapi (CBT) som en hensiktsmessig metode for at elever i større grad skal klare å møte på skolen (Doobay, 2008; Inglés et al.,

2015; Meynard et al., 2015). Begrunnelsen for dette er at elever som strever med å gå på skolen også har symptomer på stress og angst. I forbindelse med kognitiv atferdsterapi får elevene trening i systematisk desensibilisering, gjentagende eksponeringer, modellering og kognitive teknikker og tilbakefallsforebygging. Samtidig som eleven får hjelp må det også jobbes med foreldre og skole, slik at miljøet rundt barnet kan bli mer støttende (Doobay, 2008).

Forskning viser også at elevens opplevelse av tilhørighet til skolen og bruk av restitusjonsstrategier er viktige faktorer for å fremme tilstedeværelse på skolen (Penner & Wallin, 2012).

Selv om skolens personale har en viktig og sentral rolle når det gjelder å oppdage og gjennomføre tiltak når elever ikke møter på skolen, medfører kompleksiteten knyttet til denne atferden også et behov for flerfaglig arbeid (Doobay, 2008; Thambirajah et al., 2008; Kearney, 2018; Havik, 2018; Ingul et al., 2019). Betydningen av flerfaglig samarbeid ut fra både individuelt og kontekstuellt perspektiv kommer også frem i nasjonal forskning (Lund, 2014; Høie & Thorød, 2018).

Til slutt vil jeg trekke frem Havik's understreking av at det er mulig å se tegn til frafall flere år i forveien, og at disse kan starte allerede i barnehagen eller i barneskolen (Havik, 2018). Forebyggende arbeid i barnehagene kan skje ved at det legges vekt på språk, matematikk, sosial kompetanse og selvregulering (Havik, 2018).

3 Teori

Valg av teori er gjort ut fra problemstilling og de funn som datamaterialet har gitt.

3.1 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori (Self-Determination Theory, SDT), er en makroteori om menneskelig motivasjon, utvikling og helse, som er utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan (Deci & Ryan, 2008b). Teorien bygger på empiriske undersøkelser i ulike kulturer, og er benyttet på ulike livsområder som arbeid, utdanning, helse og sport (Deci & Ryan, 2008b). Det sentrale i forskningen er forholdene og prosessene som påvirker hvordan mennesker handler, tenker og utvikler seg (Deci & Ryan, 2008a).

Innenfor selvbestemmelsesteorien anses mennesker som medfødt aktive og selvmotiverte fordi mestring i seg selv er givende (Deci & Ryan, 2008 a), men også som aktivt søkende mot sosiale sammenhenger (Deci & Ryan, 2000). Det henvises til Bowlby`s tilknytningsteori som legger vekt på betydningen av trygghet og tilhørighet for at intensjon om handling gjennom utforskningsatferd skal styrkes. For å beskrive menneskets søken mot sosial tilhørighet brukes den billedlige beskrivelsen at mennesket blomstrer ved omgivelser preget av trygghet og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b).

Selvbestemmelsesteoriene har en forståelse av at motivasjon styres av både medfødte egenskaper og ytre forhold (Ryan & Deci, 2000b). Forskingen innen selvbestemmelsesteorien kan bidra med kunnskap om hva som kan påvirke menneskets motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

3.2 Grunnleggende psykologiske behov

Forskingen innen selvbestemmelsesteori har kommet frem til at mennesker har tre medfødte grunnleggende psykologiske behov som er viktige for personlig og sosial vekst, integrering og velvære: autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000).

Autonomi dreier seg om selvbestemmelse og det å ta initiativ til egne handlinger ut fra egne interesser og verdier (Høie & Thorud, 2018). Dette gjelder også når man aksepterer råd og henstillinger fra andre, men opplever at avgjørelsene er i tråd med en selv (Ravn, 2014).

Kompetanse er knyttet til behovet for å oppleve mestring av ulike oppgaver og aktiviteter (Høie & Thorud, 2018). Behovet for tilhørighet er knyttet til menneskers iboende søking mot tilknytning og gjensidige relasjoner, og er også forbundet med internalisering av verdier og normer i et samfunn eller gruppe (Ryan & Deci, 2000a).

Disse grunnleggende psykologiske behovene er nødvendige for positiv utvikling, og nødvendige for utvikling av god psykisk helse (Deci & Ryan, 2000).

Dersom behovene ikke får nødvendig næring påvirkes både utvikling, ytelse og trivsel (Deci & Ryan, 2000). Resultatene av dette kan medføre mindre egen motivasjon, mer kontrollert regulering og en tendens til amotivasjon. I den forbindelse kan mennesket søke erstatninger eller kompensasjon for behovstilfredsstillelse. Det innebærer at mennesker søker ytre mål, f.eks status eller makt, og det kan også innbefatte antisosial atferd (Deci & Ryan, 2000). Selv

om en person kan hevde at disse erstatningene kan oppleves som positive, vil det likevel medføre negative konsekvenser for enkeltpersoners vitalitet, integritet og helse (Deci & Ryan, 2000).

3.3 To hovedtyper motivasjon

Det er en forståelse innenfor selvbestemmelsesteori at mennesker kan ha motivasjon til handling i ulik grad, og det skilles mellom to hovedtyper motivasjon: autonom motivasjon og kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2008a; Deci & Ryan, 2008b). Deci og Ryan viser også til amotivasjon som en tredje type motivasjon som står i kontrast til de to første (Deci & Ryan, 2008b).

3.3.1 Autonom motivasjon

Autonom motivasjon dreier seg om å ha en indre motivasjon der handling blir gjort ut fra interesser og der man opplever glede med å gjennomføre denne. Autonom motivasjon regnes å gi en større grad av tilfredshet enn kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2000), og er relatert til god psykisk helse ved at de grunnleggende psykologiske behovene har fått den næringen som er nødvendig (Deci & Ryan, 2008a).

Noen ganger kan handlinger også være satt i gang av ytre motivasjon, men den det gjelder har identifisert seg med normer og verdier knyttet til aktiviteten eller det sosiale miljøet aktiviteten er knyttet til. Dette regnes også som autonom motivasjon fordi handlingen oppleves som motivert ut fra seg selv (Deci & Ryan, 2008b), og gir en følelse av valg og frivillighet (Deci & Ryan, 2008a).

Dette kommer frem i kognitiv evalueringsteori (CET), som regnes som en undert teori i selvbestemmelsesteorien, og som spesifiserer forhold i sosiale sammenhenger som påvirker autonom motivasjon positivt eller negativt. Her blir det trukket frem at mellommenneskelige forhold som gir næring til både autonomi og kompetanse vil styrke den autonome motivasjonen. I situasjoner der disse behovene ikke støttes, vil det svekke eller ødelegge den autonome motivasjonen (Ryan & Deci, 2000a). Det vises også til forskning som viser at både belønning, trusler, tidsfrister, direktiver og konkurransepress reduserer egen motivasjon fordi folk opplever den som kontroll av deres oppførsel (Ryan & Deci, 2000a).

Når menneskers autonomi støttes gir det den enkelte en opplevelse av å bli lyttet til og støttet av betydningsfulle personer i det sosiale miljøet, og de kan føle seg fri til å utføre handlinger ut fra egne interesser og vurderinger uten ytre regulering (Deci & Ryan, 2008a).

I selvbestemmelsesteorien har det blitt hevdet at utvikling av autonom fungering krever bevissthet om det som skjer i og rundt en selv. Mindfullness er derfor blitt innlemmet i teorien fordi det bidrar til indre utforskning av behov og følelser og dermed utvikling av autonom orientering (Deci & Ryan, 2008b).

3.3.2 Kontrollert motivasjon

Ved kontrollert motivasjon er handlingene styrt av ytre påvirkning, gjerne i form av ytre krav eller forventninger (Deci & Ryan, 2008b), og der handlingen kan ha konsekvenser i form av belønning eller straff (Deci & Ryan, 2008a). Dette kan medføre en opplevelse av press til å tenke, føle eller oppføre seg på bestemte måter (Deci & Ryan, 2008b). Behovet for autonomi blir dermed betydelig svekket, og behovet for kompetanse og tilhørighet kan også i varierende grad være tilfredsstillt. Handlinger styrt ut fra ytre kontroll vil dermed påvirke psykisk helse og trivsel (Ryan & Deci, 2000b).

Selv om atferd styrt av ytre kontroll hemmer behovet for autonomi, kan handlinger gjennomføres på tross av egne interesser og verdier, på grunn av trussel om straff eller løfte om belønning; men også ut fra en forståelse for de forventningene som blir rettet mot den enkelte. Det kan dermed være ulik grad av autonomi forbundet med kontrollert atferd (Ryan & Deci, 2000a).

Den organismiske integrasjonsteori (OIT) legger vekt på at når handlinger er regulert ut fra kontrollert motivasjon, kan kontekstuelle forhold gi næring til behovet for autonomi og dermed fremme internalisering og integrering av ønsket atferd. Motivasjon kan ut fra dette ses på som et kontinuum mellom amotivasjon med mangel på intensjon til handling og autonom atferd som er styrt ut fra selvbestemmelse og interesse. I hvilken grad de grunnleggende psykologiske behovene er ivaretatt påvirker hvor på kontinuumet en befinner seg. (Ryan & Deci, 2000a).

Kontinuumet kan forklares gjennom stadiene amotivering, ekstern regulering, introdusert regulering, regulering gjennom identifikasjon og egenmotivasjon.

Amotivering dreier seg om mangel på intensjon for handling. Dette kan være på grunn av at aktiviteten eller handlingen ikke verdsettes, men også på grunn av manglende mestringstro. Ved ekstern regulering blir handlingen gjennomført ut fra ytre krav, og det er gjerne knyttet et belønningssystem til kravet. Mennesket kan føle seg kontrollert og fremmedgjort i situasjonen. Ved introdusert regulering oppleves det også et press for å gjennomføre en handling eller aktivitet. Mennesket kan gjennomføre kravet for å unngå skyld eller skam, men også for å styrke egen selvtillit og følelse av verdi, men handlingen oppleves likevel ikke som egenmotivert. Regulering gjennom identifikasjon er en mer autonom form for ytre motivasjon. På dette stedet i kontinuumet er handlingen akseptert og forbundet med egne verdier og mål. Ved egenmotivasjon er handling eller aktivitet igangsatt ut fra selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000a).

Ut fra den organismiske integrasjonsteori vil internalisering og integrering være en prosess som ytre motivert atferd gjennomgår for å bli mer selvbestemt.

3.4 Selvbestemmelsesteori i skolen

Forskningen innen selvbestemmelsesteori har vist at autonom motivasjon er et viktig fenomen innen utdanning, fordi den regnes som en naturlig kilde til læring og prestasjoner (Ryan & Deci, 2000a). Elevene i et klasserom blir utsatt for nye ideer, og det blir stilt krav om nye ferdigheter. Det er ikke gitt at elevene automatisk er nysgjerrige og indre motivert for læring og oppgaver. Ut fra selvbestemmelsesteorien er det derfor nødvendig å tilrettelegge for en mer selvbestemt læring (Ryan & Deci, 2000a). Lærere og andre relasjoner i det sosiale miljøet har en viktig rolle i forbindelse med om læringsmiljøet fremmer autonom eller kontrollert motivasjon overfor elevene (Ryan & Deci, 2000a). Læreren i en klasse har stor påvirkning i om klimaet er autonomistøttende eller mer kontrollerende. Undersøkelser har vist at lærere som støttet autonomi hadde elever med stor grad av egenmotivasjon. De ble nysgjerrige og var positive til utfordringer og gjorde uavhengige mestringsforsøk. Elevene som hadde autonomistøttende lærere hadde selvtillit og følte seg kompetente i skolearbeidet (Deci & Ryan, 2008a).

Ut fra dette blir kunnskapen om de tre grunnleggende psykologiske behovene viktig for at skolen skal kunne være en kontekst som støtter autonomi, kompetanse og tilhørighet, slik at elevene kan oppleve interesse og engasjement for læring (Ryan & Deci, 2000b).

Både kognitiv evalueringsteori og den organismiske integrasjonsteori kan bidra med konkrete tiltak for at lærerne skal kunne bidra med autonomistøtte slik at det utvikles et læringsmiljø der elevene har positive forventninger til læring.

Den kognitive evalueringsteori legger vekt på å gi næring til behovet for autonomi og behovet for kompetanse for å fremme elevenes egen motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Opplevelse av autonomi og kompetanse er nødvendig for å oppleve glede over en aktivitet, f.eks det å gjøre noe en finner interessant, og passe utfordrende. Det at aktiviteten eller oppgaven er selvvalg, vil styrke indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Den organismiske integrasjonsteori legger vekt på at når lærere skal gi støtte for kompetanse, bør det legges til rette for internalisering. Det må tas hensyn til elevens utviklingsnivå, slik at eleven både kan forstå begrunnelsen for oppgaven og slik at det oppleves som mulig å mestre. Dette er nødvendig for å fremme en grad av autonom motivasjon der elevene får positive erfaringer og selvtillit for skolearbeidet. (Ryan & Deci, 2000b). Dersom læreren har for høye forventninger og for mye kontroll og evaluering, vil det medføre at elevene mister initiativ og lærer mindre (Ryan & Deci, 2000a), og kan også medføre psykiske uhelse (Ryan & Deci, 2000b).

Ved hjelp av oversikt over graden av kontrollert og autonom motivasjon hos elevene, kan lærerne kartlegge kilder til fremmedgjøring eller engasjement. Ut fra denne kan de bestemme hvordan de kan gi næring til de grunnleggende psykologiske behovene som bidrar til at elever blir aktive, internaliserte og integrerte (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2000b).

4 Metode

Dette kapitlet inneholder begrunnelse av forskningsmetode og beskrivelse av gjennomføring av undersøkelsen. Det blir også løftet frem etiske refleksjoner knyttet til gjennomføringen. I vitenskapelig virksomhet er det problemstillingen som styrer valg av metode (Thornquist, 2003). Det er her benyttet kvalitativ metode med semistrukturerte intervju som metode for datainnsamling.

4.1 Begrunnelse for metodevalg

I denne undersøkelsen er det brukt kvalitativ metode med et induktiv design for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen indikerer at det var en målsetting å få frem deltakernes subjektive erfaringer med skolefravær. Deres individuelle beskrivelser og erfaringer vil kunne belyse temaet (Grimen & Ingstad, 2015), og gi informasjon om hvordan hver enkelt opplever og erfarer sin «livsverden».

Undersøkelsen er gjennomført ved at forsker har hatt individuelle møter med fire ungdommer som har erfaring med skolefravær, og det er brukt semistrukturerte intervju som metode for datainnsamling. Ungdommenes individuelle erfaringer skulle bidra til bedre forståelse av deres tanker og vurderinger, bedre forståelse for deres handlings- eller reaksjonsmønster, og til å bedre forstå hvordan individuelle og kontekstuelle faktorer påvirker disse (Thornquist, 2003; Grimen & Ingstad, 2015; Malterud, 2018).

Etter at intervjuene var gjennomført er datamaterialet formidlet så lojalt som mulig gjennom transkripsjon og analyseprosess. Undersøkelsen kunne dermed knyttes til en fenomenologisk vitenskapsfilosofi (Malterud, 2018).

Analysen av datamaterialet er gjort ved hjelp av Systematisk tekstkondensering (STC) (Malterud, 2018). Systematikken i STC bidrar til oversikt over prosessen, og dermed er det lettere å gjøre refleksjoner og vurderinger underveis både for forskeren og andre som følger prosessen. Slik er kravet om intersubjektivitet ivaretatt (Malterud, 2018).

4.2 Rekruttering

For å kunne finne svar på problemstillingen måtte jeg finne en strategi for å få tilgang til den kunnskapen jeg var på jakt etter. Det ble utarbeidet et informasjonsskriv der det ble søkt etter elever med erfaring med skolefravær, men uten at det var tydelige kriterier for årsak, omfang eller varighet. I Informasjons- og samtykkeskrivet het det: «*Dette er et spørsmål til deg som har så mye fravær fra skolen at du selv, foreldre/foresatte og/eller skolen har bekymringer for det*».

For å komme i kontakt med aktuelle deltakere hadde jeg behov for døråpnere, noen som kunne bidra til å få informasjon om undersøkelsen ut til aktuelle elever. Først ble skolesjefen i en konkret kommune kontaktet. Etter samtykke ble det sendt e-post med informasjon om

undersøkelsen til aktuelle rektorer på ungdomsskoler i kommunen. En av ungdomsskolene ble utelatt i og med at jeg selv er kontaktperson på denne skolen. Jeg ville unngå deltakere der jeg selv var saksbehandler. Noen dager etter henvendelsen på e-post, ble rektorene kontaktet på telefon. Det gjaldt forespørsel om skolen kunne sende ut informasjons- og samtykkeskjemaet til alle elevene. Dette for å unngå stigmatisering og gjøre rekrutteringen så anonym som mulig. På grunn av elevenes alder var det nødvendig med samtykke fra både foreldre/foresatte og ungdommen selv. Av de tre ungdomsskolene som var aktuelle i kommunen, var det bare en skole som sa seg villig til å sende ut informasjonsskriv.

Det ble dermed nødvendig å rekruttere deltakere på flere måter. Dette ble gjort ved at ungdomskoordinatorer, som hadde oppfølging av ungdommer fra denne kommunen i videregående skole, delte ut informasjonsskriv. Samtidig ble kollegaer på egen arbeidsplass bedt om å fungere som døråpnere overfor aktuelle elever som de kjente til. Videre ble det tatt kontakt med to nabo-kommuner via skolesjefer og rektorer, og informasjonsskriv ble sendt ut via digitale kommunikasjonskanaler.

Rekrutteringsprosessen opplevdes mer utfordrende enn tenkt. Også etter at ungdommer hadde meldt sin interesse var det noen som falt fra. Rekrutteringsarbeidet resulterte i et tilgjengelighetsutvalg der døråpnere var avgjørende for å komme i kontakt med aktuelle deltakere. Utvalget ble samlet gjennom en prosess, også omtalt som snøballteknikk (Malterud, 2018).

4.3 Utvalg

Kvalitative undersøkelser kjennetegnes av et begrenset antall deltakere. Målet vil alltid være at utvalget skal bidra med nok variasjon og bredde til at datamaterialet gir svar på problemstillingen (Malterud, 2018; Grimen & Ingstad, 2015).

Rekrutteringsprosessen resulterte i konkrete avtaler med fire ungdommer. På det tidspunktet intervjuene ble gjennomført var deres opplærings situasjon slik:

Deltaker 1: Elev ved alternativ opplæringsarena i videregående skole med redusert skoletid, og samtidig erfaring med fravær i grunnskolen

Deltaker 2: Elev på 10.trinn. Eleven har to dager i uken på alternativ opplæringsarena, og tre dager i klasse på hjemmeskolen

Deltaker 3: Elev på 10.trinn. Eleven er fullt til stede på skolen, men kun på eget grupperom

Deltaker 4: Elev på 10.trinn. Eleven er delvis til stede på skolen, men på eget grupperom.

4.4 Gjennomføring av datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført ved at det ble avtalt sted og tidspunkt for intervju. I informasjonsskrivet var det opplyst om at foreldre/foresatte kunne få lese intervjuguiden. To av foreldrene ønsket dette.

For tre av ungdommene ble intervjuene gjennomført på grupperom på deres egen skole, mens den siste ungdommen ble intervjuet på et av møterommene i hjemkommunen. For alle ble det lagt til rette for at møtene skulle ha så gode rammer som mulig.

Jeg presenterte meg som student, men forklarte også at jeg hadde en jobb som gjorde meg interessert i temaet skolefravær, og at jeg anså hver av ungdommene som «eksperten» når det gjaldt dette. De fikk også påminning om at det hele tiden var frivillig å delta, at de selv valgte om de ville svare på spørsmål, og at vi kunne stoppe når som helst.

Et forskningsintervju vil bære preg av et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltaker. Det er ikke en likeverdig samtale, men en samtale der forsker både bestemmer tema og er den som stiller spørsmålene. Målet er ikke dialogen i seg selv, men heller et middel for at forskeren skal få innhente aktuell informasjon. I denne undersøkelsen vil det også være tydelig at det var ulikhet i både posisjon og kompetanse som påvirker maktforholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å redusere denne ubalansen, og legge til rette for å kunne få en så god nærhet og dialogisk samtale som mulig, ble det lagt vekt på å skape en så god atmosfære i rommet som mulig gjennom plassering i rommet og småprat før selve intervjuet startet. På den måten kunne ungdommene få tid til å «se intervjueren litt an», og bli trygge nok til å dele av sine erfaringer om temaet. Samtidig kunne jeg danne meg et bilde av hver av ungdommene, og få mulighet til å «tune meg inn» for å legge til rette for god dialog (Malterud, 2018).

Samtalene ble ledet ut fra intervjuguiden med temaer som var planlagt på forhånd. Temaer og spørsmål i intervjuguiden ble forberedt med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- 1) Hvordan opplever elevene det å ikke være på skolen?

- 2) Hvordan beskriver elevene endringen fra tilstedeværelse til fravær? Er det spesielle forhold som har medvirket til denne utviklingen?
- 3) Ser elevene noen muligheter for at nåværende situasjon kunne vært forebygget? Hvem tenker de kunne bidratt med dette, og hvordan ser de for seg at det forebyggende arbeidet kunne vært gjort?
- 4) Ser elevene for seg at deres egen situasjon kan bedres fremover? Hvem tenker de seg kunne bidra til bedring, og hvilken arena vil være best for endringsarbeid?

I gjennomføringen av intervjuene var intervjuguiden en god støtte for å lede samtalen inn på flest mulig av de temaene som var satt opp. Rekkefølgen på temaer ble tilpasset de innspill som ungdommene kom med, slik at deres tanker og erfaringer skulle komme best mulig frem. I de tilfellene der det ble oppfattet at en ungdom var usikker når det gjaldt spørsmålet, ble det gjort omformuleringer. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål når det var aktuelt. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, noe som i etterkant gjorde det lettere å få med hva som faktisk ble sagt, og gjorde også transkriberingen lettere (Grimen & Ingstad, 2015).

I transkriberingen ble det forsøkt å gjengi informasjonen så lojalt som mulig. Det ble likevel gjort redigering i det skriftlige materialet. Intervjuene foregikk på dialekt, men i transkriberingen ble dette oversatt til bokmål. Dette bl.a. for å ivareta konfidensialitet. Dialekten kunne lett knyttes til geografisk område, og det kunne være fare for at dialekten sammen med detaljer i innholdet kunne svekke anonymiteten. Ungdommenes språklydsvansker eller småord (f.eks. «eh») ble ikke gjengitt. Pauser eller gjentakelser ble ikke gjengitt uten at det var en hensikt med å få frem et poeng. Det endelige tekstmaterialet ga utgangspunkt for analysearbeidet.

4.5 Analyse

Analyse i kvalitativ forskning dreier seg om «å lage mening» (Polit & Beck, 2018) gjennom å dele opp i biter og sette sammen igjen (Creswell, 2018).

Malterud bruker det metaforiske uttrykket «klesvask som skal sorteres inn i kommodeskuffer» som beskrivelse for analyseprosessen som består av fire trinn. Hvert av trinnene blir beskrevet under:

Trinn 1: Få et helhetsinntrykk – fra villnis til foreløpige temaer

Etter at de fire intervjuene var transkribert, var det på tide å begynne å lese gjennom datamaterialet for å få en begynnende oversikt. Dette var første ledd i arbeidet med å danne meg et bilde over hvor mange skuffer det skulle være i kommoden (Malterud, 2018). Jeg var nysgjerrig på hva ungdommene hadde bidratt med, og minnet meg selv på at det nå var ungdommenes stemme som skulle stå i fokus. Egne erfaringer og teoretiske perspektiv skulle ikke forstyrre.

Etter å ha lest gjennom intervjuene flere ganger, begynte jeg å gjøre markeringer i teksten, og etter hvert dannet det seg temaer som var aktuelle for alle fire tekstene. I første omgang ble det trukket ut ni temaer. Disse ble etter nye gjennomlesninger og vurderinger redusert til fire foreløpige temaer: om fraværet, skolehistorie, meg selv og bedringsmuligheter. De foreløpige temaene ble satt opp under hverandre i en tabell som skulle kunne brukes videre i analysearbeidet.

Trinn 2: Identifisere meningsbærende enheter – fra foreløpige temaer til koder og sortering
For å komme videre i analysearbeidet startet nå kodearbeidet. Jeg fortsatte å bruke tabellen med de foreløpige temaene, nå omtalt som koder (Malterud, 2018). Hver kode hadde sin farge, og meningsbærende enheter fra tekstene ble plassert til det aktuelle temaet, men i egen kolonne for hver av ungdommene.

Mens kodingen pågikk ble det gjort flere vurderinger av navn på kode og om meningsbærende enheter var plassert til rett tema. Hele, eller deler av de meningsbærende enhetene ble flyttet til andre koder når det ble ansett som aktuelt. Det var også noen få meningsbærende enheter som kunne belyse to temaer, og dermed ble plassert begge plasser. Det å gå gjennom datamaterialet flere ganger gjorde at jeg stadig fikk dypere innsikt i hva deltakerne hadde formidlet. Noe av datamaterialet ble lagt inn i tabellen under «lagt vekk» fordi det ikke ga relevant eller ny informasjon.

Trinn 3: Kondensering – fra kode til abstrahert meningsinnhold

På dette trinnet skal det arbeides videre med en kodegruppe om gangen. Siden hver kodegruppe kan inneholde mye informasjon, anbefaler Malterud å vurdere å dele kodegruppen i subgrupper. Hver subgruppe skal så analyseres videre hver for seg (Malterud, 2018).

Jeg hadde nå en tabell som viste hvilke meningsbærende enheter fra hver av ungdommene som var knyttet til hvert av de foreløpige temaene. Før jeg gikk videre leste jeg intervjuene i sin helhet på ny, for å vurdere om det var viktig informasjon som var utelatt. Jeg gikk også tilbake til trinn 1 og gjorde vurderinger om det var noen av kodene som kunne vært slått sammen, men siden det ville medført at det ble en mindre robust kode, ble de nåværende kodene beholdt. Da var det på tide å grave dypere i en kodegruppe om gangen for å se om en oppdeling i subgrupper ville gi en bedre oversikt over datamaterialet.

Meningsbærende enheter fra hver kode ble nå flyttet til den aktuelle subgruppen. Jeg hadde nå oversikt over hvor mange skuffer og inndelinger det var behov for i «kommoden».

Resultatet av sorteringen kan illustreres med denne tabellen:

TEMA	Subgrupper
Fraværet	<ul style="list-style-type: none"> • Bakgrunn/beskrivelser/forklaringer • Konsekvenser
Skolehistorie	<ul style="list-style-type: none"> • Skole før • Skole nå • Når jeg ikke er på skolen/i klasserommet
Meg selv	<ul style="list-style-type: none"> • Hvem er jeg? • Psykisk helse • Tanker om skole
Bedringsmuligheter	<ul style="list-style-type: none"> • Erfaringer og forslag • Planer og håp videre

Etter å ha vært konsentrert om sortering og detaljer i tekstmaterialet, hadde jeg nå behov for å ta noen steg tilbake for å se om de kodene jeg hadde kommet frem til var egnet til å svare på den opprinnelige problemstillingen og forskningsspørsmålene, eller om det var kommet frem informasjon som krevde at problemstillingen ble justert. Resultatet ble at problemstillingen ble beholdt, og analysearbeidet fortsatte.

På dette trinnet ble det også utarbeidet et kondensat for hver subgruppe. Målet med kondensatene var å sammenfatte og oppsummere hver deltakers stemme gjennom et kunstig sitat. Dette kondensatet ble illustrert med et «gullsitat» fra tekstmaterialet. Kondensat og «gullsitat» ble arbeidsredskap for siste trinn i analysemodellen (Malterud, 2018).

Trinn 4: Syntese – fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater

Arbeidet på forrige trinn ble nå utgangspunkt for videre arbeid med hver subgruppe. Med utgangspunkt i kondensat og gullsitater, ble det nå utarbeidet en analytisk tekst for hvert subtema. Sitater ble brukt for å illustrere den analytiske teksten. Dette blir presentert i kapittel 5.

Hele analyse materialet ble gjennomgått på ny for å validere resultatene opp mot innholdet i datamaterialet (Malterud, 2018).

4.6 Forskningsetiske betraktninger

For at et forskningsprosjekt skal kunne gjennomføres må det tas hensyn til forskningsetiske krav. Grunnleggende prinsipper kommer frem både i Nürnberg-koden og i Helsinki-deklarasjonen (Holm & Olsen, 2015), samt lovverk som personopplysningsloven, helseforskningsloven og forskningsetikkloven (Malterud, 2018). Før dette prosjektet ble startet ble det sendt prosjektsøknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og Fakultetets etiske komitè (FEK).

I den kvalitative forskningen kommer man tett på deltakerne. Dette stiller krav til etisk bevissthet hos den som undersøker (Thornquist, 2003). Det er fire viktige områder som anses som sentrale i forbindelse med forskningsetikk (Kvale & Brinkmann, 2018):

1. Informert samtykke

Dette innebærer at deltakerne skal få informasjon om både formålet med undersøkelsen og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Gjennom hele studien skal de ha mulighet til å trekke seg fra å delta. I denne studien måtte det også tas hensyn til at deltakerne var ungdommer som ikke var myndige og dermed ikke hadde full samtykkekompetanse. Dette ble det tatt hensyn til i samtykkeskjemaet ved at både ungdommene selv og deres foreldre/foresatte måtte samtykke til deltakelsen.

2. Konfidensialitet

For at ungdommene skulle føle seg trygge på at deres medvirkning ikke skulle kunne gjenkjennes, fikk de både skriftlig og muntlig informasjon om hva dataene skulle brukes til, og hvordan dataene skulle bli behandlet.

Anonymitet ble ivaretatt gjennom hele undersøkelsen fra rekruttering, intervju og presentasjon av funn. Behovet for å kontekstualisere deler av innholdet, for å unngå gjenkjenning, ble hele tiden vurdert. For å hindre gjenkjenning er det ikke gitt opplysninger om navn, hvilken skole ungdommene hører til på eller stedsnavn. Det er ikke brukt navn hverken i transkribering av intervju eller i analyse.

I transkriberingsarbeidet ble ungdommenes dialekt omgjort til bokmål og informasjon som gjaldt en spesifikk hendelse som kunne gi informasjon om hvor intervjuet ble gjennomført ble omskrevet (Malterud, 2018).

3. Konsekvenser

Det var ikke direkte risiko forbundet med undersøkelsen, men ungdommene kunne likevel få reaksjoner som ettervirkninger av intervjuene. En risiko som kan oppstå i kvalitative undersøkelser er at intervjusituasjonen kan få frem minner som aktiverer psykologiske stressreaksjoner (Lazarus, 1999; Malterud, 2018). For å ivareta ungdommene i forbindelse med emosjonelle reaksjoner etter intervjuet, fikk de informasjon om tilgjengelige ressurspersoner som de kunne kontakte dersom det ble behov for videre oppfølging (Malterud, 2018). Hver av ungdommene fikk navn og telefonnummer til en ressursperson som var nær dem geografisk, og som det var enkelt å komme i kontakt med. Siden ungdommene var mindreårige, var det ekstra viktig å sørge for oppfølgingsmuligheter.

Oppfølgingspersonene var helsesykepleiere eller andre med helsefaglig kompetanse i ungdommens hjemkommune. Dette var også viktig for å unngå at noen av dem skulle ha forventninger om direkte hjelp eller oppfølging av intervjuer (Malterud, 2018).

4. Forskerens rolle

I en kvalitativ studie er hensikten å utvide kunnskap innenfor et fagområde ut fra deltakernes perspektiv. Informasjonen blir hentet inn i direkte møter med deltakerne. Det medfører et ansvar for forskeren (Kvale og Brinkmann, 2015).

I denne undersøkelsen møtte jeg ungdommer som har utfordringer i forbindelse med krav og forventninger om tilstedeværelse på skolen, og kunne av den grunn være sårbare. Møtene bar preg av at jeg som student og fagperson styrte både tema og spørsmål, noe som innebar en asymmetri i maktforholdet mellom oss (Kvale & Brinkmann, 2015; Mesel & Leer-Salvesen,

2014). Gjennom spørsmålsformuleringer kunne jeg ha påvirket svarene til ungdommene slik at det passet med min egen forståelse av temaet (Kvale og Brinkmann, 2015). Det ville undergravd hele hensikten med dette prosjektet, og det ville medført krenkelse og avmakt for ungdommene. Forskeren kan både forsterke og redusere den maktubalansen som er til stede (Kvale og Brinkmann, 2015).

I psykisk helsearbeid legges det vekt på etikken og dialogen i møtet mellom mennesker (Bøe, 2014). Forskerens makt kan utjevnes ved at deltakerens kunnskap anerkjennes. I møtene med ungdommene ble det lagt vekt på både å gjenta hensikten med intervjuet, og det å tydeliggjøre behovet for kunnskap fra «den som vet hvor skoen trykker». Ungdommenes innenfrakunnskap ble etterspurt. Dette kunne fremme tillit og redusere opplevelse av avmakt (Eide, 2014; Kvale & Brinkmann, 2018).

Når ungdommene delte personlige tanker og opplevelser med en voksen person kunne forventninger om hjelp likevel oppstå. Samtidig ville jeg selv også kunne få behov for å hjelpe (Kvale & Brinkmann, 2018). Siden jeg gjennom et langt yrkesliv hele tiden har hatt som oppgave å gjøre tiltak for barn og unge, var det riktig og nødvendig å sørge for andre personer til å følge opp deltakerne etter intervjuene, slik at jeg som forsker skulle ha den nødvendige distansen til den informasjonen jeg fikk.

Kravet om vitenskapelig metode stiller krav til meg som forsker både når det gjelder planlegging, gjennomføring og analyse av datamaterialet. Redegjørelse for egen forforståelse er også av betydning både for analyseresultatene og med tanke på intersubjektivitet.

Forforståelse

I kvalitativ metode legges det vekt på bevissthet om at forskeren ikke innehar en nøytral rolle, men at faglig ståsted, interesser og erfaringer påvirker prosessen. Dette kan være forhold vi er både bevisst og ikke bevisst på, men som kan påvirke forståelsen av datamaterialet (Gadamer, 1999). Før en nærmer seg tekstmaterialet bør en bli klar over egen forforståelse, slik at en kan nærme seg teksten med et mest mulig åpent sinn. På den måten kan innholdet i teksten også utfordre ens egen forforståelse, slik at den kan endres ut fra den informasjonen man finner (Gadamer, 1999). For å ivareta vitenskapeligheten i arbeidet er det nødvendig å redegjøre for dette ståstedet, slik at andre kan få innsikt i forutsetningene for de tolkningene og konklusjonene som blir gjort i en undersøkelse (Malterud, 2018).

Både yrkesrelaterte erfaringer og teoretisk kunnskap påvirket min forforståelse av temaet. Jeg så på både skolevegring og skulk som to sider av samme sak, men skilte heller mellom eksternaliserende og internaliserende vansker. Jeg var mer nysgjerrig på hva deltakerne ville bringe inn når det gjaldt triggere for atferden og hva som kunne bidra til økt tilstedeværelse. Med utgangspunkt i en forståelse av at skolefravær kunne være trigget av forhold på helt andre arenaer enn skole, var jeg nysgjerrig på deltakernes kunnskap om dette. Jeg har over lang tid lurt på hva fagfolk ikke skjønner når det gjelder skolefravær. Min forforståelse har hele tiden vært at vi må se bak atferden for å finne gode løsninger for tilstedeværelse. Teoretisk er jeg preget av humanistisk psykologi. I mitt daglige virke tar jeg utgangspunkt i teorier og modeller som tilknytningsteori, modellen Circle of security, modell for traumebasert omsorg og toleransevindummodellen. Ut fra analysearbeidet er selvbestemmelsesteorien blitt en aktuell teori å se analyseresultatene i lys av for å få en utvidet forståelse av temaet.

4.7 Metodekritikk inkludert gyldighet og pålitelighet

I alt vitenskapelig arbeid er det nødvendig å gjøre vurderinger om arbeidets validitet og reliabilitet. Dette skal gjøres i alle deler av prosessen (Malterud, 2018). Slike vurderinger kan bidra til å øke kvaliteten på undersøkelsene (Jacobsen, 2005). Det skal stilles spørsmål om undersøkelsen svarer på de spørsmålene som er stilt, om de innsamlede dataene er til å stole på og om resultatene kan overføres til andre sammenhenger (Jacobsen, 2005).

Denne undersøkelsen ble planlagt og gjennomført med både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap som forforståelse, men samtidig med en nysgjerrighet på elevers egne erfaringer med temaet. Jeg var nysgjerrig på hvilken informasjon ungdommer ville bringe inn når det gjaldt erfaringer og bedringsmuligheter.

Utvalget er begrenset og basert på tilgjengelighet med vide rammer for deltakelse. Et lite utvalg kan begrense validiteten, men utvalgets informasjon er gitt uavhengig av hverandre og resultatene viser ulike nyanser som gir svar på problemstillingen. Det kan også diskuteres om svarene som ble gitt er rette, eller er farget av kontekst. Det er muligheter for at siden intervjuene ble gjennomført på skole, vil svarene være knyttet til denne konteksten. Samtidig viser intervjuet som ikke var gjennomført på skole nyanser av samme informasjon. Det at

utvalget var i en aldersgruppe som krevde samtykke av foreldre eller foresatte kan også ha begrenset bredden på den informasjonen som kunne blitt innhentet.

De funnene som er gjort, ut fra gjeldende utvalg, viser samsvar mellom funn i denne undersøkelsen og tidligere forskning, og kan bidra med overførbarhet til andre sammenhenger. Dette er også med å styrke validiteten (Jacobsen, 2005). Utvalget har også sin styrke i at de har nærhet til temaet gjennom erfaringer som de sto i da intervjuet ble gjennomført, de var alle i samme aldersgrupper og begge kjønn var representert.

Dataene ble samlet inn i møte med deltakerne. Selv om det ble brukt en strukturert intervjuguide, ble det gitt rom til deltakernes beskrivelser og opplevelser. Intervjuer la vekt på en aktivt lyttende holdning i datainnsamlingen. Det ble stilt oppfølgende spørsmål for å få bekreftet inntrykk som ble oppfattet av intervjuer. For alle ungdommene gjaldt det at de ga inntrykk av å «ha noe på hjertet» da de møtte til intervju. De hadde engasjement og kom med spontane eksempler og tanker når spørsmålene ble stilt. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Dette ga intervjuer god mulighet til å få med alt som ble sagt. Opptakene gjorde at transkribering av intervju ble gjort så lojalt som mulig.

I analysefasen ble trinnene i analysemodellen fulgt, og hele prosessen er beskrevet og diskutert med veiledere og medstudenter. Det bidrar til at reliabiliteten blir styrket.

5 Funn

For å svare på problemstillingen «*Hvordan opplever elever med skolefravær sin egen situasjon, og hva mener de kan bidra til å øke tilstedeværelsen?*» presenteres nå funnene etter analyse av datamaterialet.

Ut fra analysearbeidet fikk både koder og subgrupper nye navn. For å synliggjøre den kontinuerlige prosessen i analysearbeidet er disse ikke endret i tabellen i kapittel 4. Funnene presenteres nå under disse hovedpunktene:

- Slik jeg opplever og erfarer det
- Hva skjedde på veien?
- Hva er det med meg?
- Hvordan kan det bli bedre?

5.1 Slik jeg opplever og erfarer det

Ungdommene i denne undersøkelsen beskriver fraværet ulikt både når det gjelder omfang, form og emosjonelle reaksjoner. De er enige om at skolefravær er knyttet til unngåelse av ubehagelige opplevelser og erfaringer som kommer frem ved tilstedeværelse. Dette kommer tydeligere til uttrykk videre i dette avsnittet.

5.1.1 Både tilstedeværelse og fravær er vanskelig

Alle ungdommene sier at skolefraværet egentlig begynte på barneskolen.

En av ungdommene sier det slik: «(fraværet) ...*helt siden jeg var liten, i grunnen – på barneskolen. Men på barneskolen gikk jeg jo på skolen*» videre sier han: «(Fraværet handlet om) *det var oppgaver, ofte at jeg ikke fikk til ting – oppgaver og slik*».

En annen sier det slik: «*Det kan være at det (fraværet) begynte tidligere, for jeg har jo slitt med skolen og syns det har vært vanskelig*».

Vi ser her at ungdommene relaterer fraværet til manglende mestringserfaringer allerede på barneskolen. Selv om han var til stede på skolen da, så opplever han at erfaringene fra barneskolen har medvirket til fraværet som kom etter hvert. Dette medfører også langvarige belastninger over tid.

To av ungdommene trekker også frem at de har hatt emosjonelle og sosiale vansker i forbindelse med å skulle være til stede på skolen. Den ene sier: «*Jeg har syns det var vanskelig å komme meg på skolen helt siden barneskolen. Det var vanskelig å gå fra mamma og pappa. Det dreier seg om mer enn at det er vanskelig å være i klasserommet. Det er det at du også skal høre etter*». Det er altså ikke bare atskillelse fra foreldre som har gjort tilstedeværelse vanskelig. Det kan også virke som denne ungdommen har erfart at det er krevende å forholde seg til kompleksiteten av det som foregår i et klasserom, som handler om deltakelse i et sosialt miljø samtidig som en skal motta undervisning og arbeide med oppgaver. Når krav og forventninger oppleves å overstige det en selv har kapasitet til, kan det føre til psykosomatiske reaksjoner. Noen av ungdommene har kjent på slike reaksjoner når de er til stede på skole, men uten at de nødvendigvis vet hva som har utløst disse. En av dem sier det slik: «*...for du kjenner at kroppen din – du dør hvis du er der inne mer liksom, du kjenner på at du kommer til å besvime. Du klarer ikke å sitte stille, du kjenner at du begynne å skjelve, hjertet dunker kjempfort. Du klarer ikke å tenke, du må bare ut*».

En annen beskrev sine kroppslige reaksjoner på denne måten: *«Noen dager er jeg så trøtt at jeg ikke klarer å stå opp. Noen dager føler jeg meg mer nedfor og er trøtt uansett hvor mye jeg sover, men klarer ikke å styre dette selv»*. Disse beskrivelsene viser at reaksjonene kan komme til uttrykk som høy aktivering i form av uro, høy puls og flykt reaksjoner, men også som lav aktivering med tap av energi og passivitet.

Ungdommene knytter en del av fraværet til sårbarheter hos seg selv. Det kommer frem på denne måten hos en av ungdommene: *«det er bare noe som sitter i hodet, føler jeg», «det er egentlig bare på meg som gjør at jeg ikke klarer å komme meg på skolen»* og *«det er jeg som utsetter det selv, på en måte, det er det at jeg ikke klarer»*. Det kan oppfattes at ungdommen legger ansvaret for fraværet på seg selv.

Samtidig som ungdommene kan oppleve at det er forhold ved dem selv som gjør at de strever med å være på skolen, trekker de også frem forhold knyttet til selve organiseringen av skoledagen, og beskriver hvordan disse kan påvirke muligheter for tilstedeværelse eller ikke. En av ungdommene sier det slik: *Det er bare opplegget på skolen, – det er bare noen ganger klarer jeg ikke, da bare får jeg den angsten»*.

En annen ungdom uttrykte det slik: *«Det er nok en del med skole som vil alltid føre til at noen har skolefravær»*. Det kunne for eksempel være manglende mestring som påvirket deltakerens fravær: *«Det var oppgaver, ofte at jeg ikke fikk til ting»*. De gir beskrivelser av at selv om de kan ha individuelle sårbarheter, så er det kontekstuelle forhold som kan forsterke disse utfordringene.

En av ungdommene har også opplevelser som ikke er knyttet til skolearenaen, som medvirker til emosjonelle reaksjoner når han er på skolen:

«Det som jeg tror mest gjorde at jeg begynte å få fravær i 9., og ikke gikk på skolen, det var mest på grunn av en ulykke som nettopp hadde skjedd her. Mest på grunn av det. Det var litt – det manglet – det var tom pult. Det var jo ikke en tom pult, liksom, men jeg følte liksom det. Nei... i akkurat den perioden – i hvert fall i det året der – så hadde jeg gått i en «knipe», liksom».

Samtidig får han også frem at unngåelsen av skole kan skyldes forhold knyttet til både skolearenaen og til andre av livets arenaer: *«jeg var jo vanvittig skolelei i tillegg også, i tillegg til at jeg hadde noe som surret i hodet mitt 24-7»*. Han opplever både å streve med

skolearbeidet, og samtidig gir tilstedeværelse på skolen en påminning om en belastende hendelse som påvirket hans psykiske helse.

Alle fire ungdommene har erfaring med manglende mestring over tid, og fraværet har utviklet seg gradvis, enten som fravær fra skole eller som fravær fra klasse.

En av ungdommene gir en beskrivelse av fraværet slik: *«Det var en måte å komme unna det jeg slet med, utfordringene»*. Fraværet beskrives ut fra dette som en unngåelsesatferd for noe som skaper ubehag, og oppleves ikke som et reelt valg. Dette kan underbygges av dette sitatet: *«Jeg ville tilbake til skolen, jeg hadde lyst og jeg prøvde, men jeg klarte det ikke. Så på den måten var det ikke et valg»*. Ungdommene gir uttrykk for at erfaringene er at det er vanskelig å være til stede på skolen på grunn av det ubehaget det medfører, men det er også ubehagelig å være borte fra skolen. Det er tilstedeværelse de ønsker.

5.1.2 Det går ut over alt

Det å ikke være til stede på skolen eller i klasserommet der jevnaldrende er, beskrives som en vanskelig og ikke ønsket situasjon, og de bruker energi på å forsøke å skape en endring.

En av ungdommene trekker likevel frem positive sider når situasjonen er som den er. Han sier det slik:

«Det (fraværet) har lært meg en del ting. Det har fått meg inn i en helt annen kultur av andre folk som sliter med lignende ting... For musikk og sånt, så har jeg begynt å bli mer interessert på grunn av fravær».

En annen ungdom ser også positiv gevinst av fraværet ved at han har unngått det som var vanskelig: *«Jeg slapp å gjøre noe som var dritt»*.

Ungdommene kjenner på lite tilhørighet til både skole og medelever. Fraværet har også påvirket hvordan de tenker om seg selv, og det har påvirket deres forhold til foreldre, lærere og medelever.

Tanker om seg selv

De erfaringene ungdommene har gjort seg over tid har påvirket hvordan de tenker om seg selv. Det er også kommet frem tidligere i oppgaven. Her vil jeg trekke frem at deltakere gir uttrykk for å legge ansvaret for situasjonen på seg selv. De gir uttrykk for at de føler seg annerledes og opplever utenforskap. For å illustrere dette kan disse utsagnene trekkes frem:

En av ungdommene sa: *«Jeg følte at det var min skyld at jeg ikke hadde det sosialt. Jeg var veldig frustrert over meg selv og hadde lyst til å bli bedre».*

Fraværet har ført til opplevelse av utenforskap. De er ikke en del av fellesskapet på skolen. Den ene ungdommen sa det slik: *«Jeg kjenner ennå til at jeg ikke vet hvordan andre har det, jeg vet ikke hvordan noe normalt ville vært nå. Det får deg til å tenke en del om deg selv»*
Utenforskapet ble også beskrevet på en metaforisk måte:
«Det er som om jeg er en blomstervase som de har satt på hylla, som de nå har gitt et grupperom, da har de satt blomsten i blomstervasen, og nå står jeg på hylla».

Ikke alle ungdommene hadde det på samme måte. En ga uttrykk for tilhørighet fordi han var aktiv i fritiden og hadde kontakt med medelever etter skoletid.

Relasjoner til foreldre

Alle ungdommene, utenom én, har erfart at skolefraværet påvirket relasjonen til foreldrene. Det kan handle om at ungdommen har opplevd at stemningen og dialogen med foreldrene ble vanskelig: *«Foreldrene ble veldig frustrerte over det, og visste ikke helt hva de skulle gjøre. Det gjorde at det ble mer fjernt og aggressivt noen ganger».*

En annen ungdom gir uttrykk for at det er vanskelig å snakke om situasjonen med skolefravær hjemme: *«da er jeg veldig redd for at det liksom skal gå verre og at det skal gå utover hvordan jeg har det hjemme».* Hun har erfart at det kan føre til en opplevelse av å ikke bli forstått: *«så blir det liksom så vondt når hun ikke klarer å forstå det».*

Det kom også frem skyldfølelse overfor foreldrene. En av ungdommene sier dette slik: *«Så føler jeg også at jeg kan ha ødelagt litt for mor min for hun avlyser møter og har avlyst kanskje en del ting for meg, for å kjøre meg til skolen, eller hvis jeg har ringt til henne – så har hun måttet avlyst ting på sparket»* og understreker dette med: *«jeg har sittet og følt andre dager at jeg bare ødelegger for mor min og jobben hennes».*

Ungdommene gir uttrykk for at det er utfordringer knyttet til relasjonen til foreldrene som skal være deres omsorgspersoner og gi både trøst og støtte, og det kan virke som om de tar en del av ansvaret for at det er slik.

Relasjoner til lærere

«Det følte unaturlig å snakke med dem (lærerne) på mange måter. Det følte nesten nytt hver eneste gang jeg gikk inn i timen, og hva de forventet og spesielt siden at hvilken lærer vi hadde aldri var stabilt. Spesielt på ungdomsskolen var det sånn at noen ganger kom jeg til en lærer som jeg aldri hadde møtt før», slik beskriver en av ungdommene sine erfaringer når det gjelder relasjonen til lærere. En annen sier det slik: «Det er jo bare en lærer». Hos en tredje ungdom blir det uttrykt på denne måten:

«Det ikke så veldig mange lærere som snakker med meg. Jeg har liksom aldri kjent på at de voksne helt skjønner hva som faktisk foregår inni kroppen når liksom man ikke klarer å være i klasserommet. Med lærerne blir jeg bare mer sur. For liksom – de sier at de ser meg, men de gjør liksom ingenting».

Den fjerde ungdommen sa det slik: «Du kan jo ikke knytte sånn skikkelig bånd til en lærer sånn egentlig».

Ungdommene har en opplevelse av liten eller ingen relasjon til læreren, og det kan virke som deres erfaringer over tid heller ikke gjør at de har forventninger om at relasjonen til læreren kan være god.

Relasjoner til medelever

Selv om fraværet har utartet seg forskjellig ved ulike grader av tilstedeværelse og ulike reaksjonsformer, gir tre av fire ungdommer uttrykk for at fraværet har påvirket relasjonen til medelever. Tilhørighet til jevnaldrende er en viktig del av skolehverdagen for de fleste elevene. Når dette ikke er til stede, gir de uttrykk for utenforskap og isolasjon.

Utenforskap kommer tydelig til uttrykk i denne uttalelsen:

«Jeg var ikke en del av det. Jeg var helt utenfor det, jeg kunne ikke kjenne meg igjen i det. Jeg ble aldri invitert på noe og etter hvert så tror jeg bare de glemte meg».

En av de andre ungdommene opplevde at fraværet medførte at andre elever ikke ble kjent med henne, og at hun ble oppfattet som den spesielle. Hun mener at andre har oppfattet henne på denne måten: «Jeg ble den syke, og det var ikke så veldig mange som visste hvem jeg var, da, og så meg alltid som den som alltid gråt, og liksom ikke klarte å gå inn i klasserommet».

Manglende deltakelse i klassen påvirker også relasjonen til medelevene i friminuttene: «*De (de andre elevene i friminuttene) gjør så mye annet på skolen, at de er i timene og snakker kanskje om hva de har gjort*».

Ikke alle ungdommene kjente på samme utenforskap i relasjonen til jevnaldrende. En av dem sa det slik: «Jeg traff jo folk etter skolen».

5.2 Hva skjedde på veien?

Gjennom ungdommenes beskrivelser av erfaringer og opplevelser får vi et inntrykk av hva som kan ligge til grunn for at elever får problemer med å være til stede på denne arenaen.

5.2.1 Det begynte på barneskolen

Alle ungdommene gir uttrykk for at skolen har vært en vanskelig plass å være helt fra barneskolen. Tilstedeværelse har i seg selv vært vanskelig, og de har opplevd skolearbeidet som vanskelig. En av grunnene til at tilstedeværelse var vanskelig kunne være at både selve tilstedeværelsen og ulike arbeidsmåter kunne gå ut over fokusering på oppgaver og læring. Spesielt kunne arbeidsmåter som krevde samarbeid og eksponering på ulike måter påvirke muligheten for tilstedeværelse. Dette ble beskrevet slik: «*Jeg var en elev med mye angst og lite fokus i timene. Så var det timer med gym og sånne aktive samarbeidstimer, som var for oss å fremføre, det var jeg ikke fan av*».

Andre forhold som har hatt betydning for hvordan skolehverdagen opplevdes var knyttet til vansker med å forlate hjemmet. En av ungdommene sier det slik:

«*Helt fra barneskolen har det vært vanskelig å komme seg på skolen. Det var vanskelig å gå fra mamma og pappa. For at jeg skulle greie å være der måtte en voksen ta imot meg og være med meg hele skoledagen. Jeg har trengt en voksne som hører på meg, som vil at jeg skal være der og få noe ut av skoledagen. Det var først på slutten av barneskolen jeg klarte å være i klassen*».

For denne ungdommen er skolefraværet også vært relatert til uro for å forlate hjemmet og foreldrene, men negative erfaringer med det skolefaglige arbeidet er også medvirkende til å fremme skolefravær.

En annen ungdom har også manglende mestringserfaringer helt fra barneskolen og har hele tiden hatt deler av opplæringen utenfor klasserommet:

«Jeg har jo slitt med skolen og synes det har vært vanskelig, jeg trengte forenklete opplegg, og har ikke alltid vært i alle timer. Jeg var mye alene med voksen eller i gruppe, og når jeg var i klassen måtte en voksen være med. Siden det faglige var vanskelig har jeg også fått være med i grupper som skulle gjøre skoleuka mer positiv».

En tredje ungdom uttrykker sine erfaringer med manglende mestring på denne måten: *«Det var mange i klassen som ofte fikk mye rett, nesten alt rett, da. Du kunne se på min, da – der var ikke så mye rett».* Dette blir utdypet slik: *«Det var i grunnen bare i friminuttene jeg hadde det kjekt. Det var på barneskolen».*

5.2.2 Skolen vil gjerne hjelpe – men noen ganger blir det feil

En av ungdommene har nå skoletilbud på videregående nivå, men på et skolesenter som regnes som alternativ arena. De tre andre ungdommene er alle elever på 10.trinn i grunnskolen. En av ungdommene er delvis i ordinær klasse og delvis på alternativ opplæringsarena. De to andre ungdommene er enten fullt til stede eller delvis til stede på sin hjemmeskole, men er hovedsakelig på eget grupperom i timene.

To av ungdommene gir uttrykk for at de er fornøyde med sitt opplegg. Disse sitatene underbygger dette: *«Skolesenteret er den skole for folk som sliter med vanlige skoleting, så de hjelper jo en del, det er små timer, det er eget timeoppsett og det er ganske rolig og greit»* og *«Jeg går på en slags midlertidig skole på tirsdager og onsdager. Det er en slags hjelpeskole. Etter det har jeg gjort det ganske mye bedre på skolen».*

De to andre ungdommene har forsøkt å være i ordinær klasse, men gir uttrykk for angst og emosjonelt ubehag, og har gitt opp dette. Den ene beskriver disse erfaringene slik: *«Før gikk jeg inn (i klasserommet) hver eneste time og prøvde å være der inne, men måtte gå ut etter fem minutter fordi at jeg liksom klarte ikke. De siste ukene har jeg gitt opp å gå inn i timen siden jeg alltid taper og det gjør noe med meg at jeg liksom ikke klarer».*

Den andre ungdommen uttrykker det slik: *«Jeg er glad i oppmerksomhet, men ikke den oppmerksomheten du får når du må gå ut av klasserommet».*

De har derfor fått tilbud om å arbeide med skoleoppgaver på eget grupperom. Begge beskriver at de opplever isolasjon og manglende tilhørighet bl.a. fordi det er liten kontakt med lærerne.

De får oppgaver som de kan arbeide med i løpet av ei uke, men ut fra deres beskrivelser fører ikke dette til at oppgaver blir arbeidet med.

Den ene ungdommen uttrykker at tilstedeværelsen oppleves som lite meningsfull, og at målet hovedsakelig blir å unngå fraværsregistrering. Hun sier det slik: *«Jeg klarer liksom ikke å få meg til å gjøre det hvis – med mindre noen har sagt at denne timen skal du jobbe, for eksempel, men nå har jeg for eksempel «dette skal du gjøre i løpet av uka», og da – jeg klarer på en måte ikke sette meg ned og jobbe da».*

Begge gir uttrykk for å oppleve isolasjon og utenforskap. De savner dialog med både lærere og medelever. Den ene ungdommen sier det slik: *«Det er ingen som kommer og snakker med meg, ingen som kommer og sier godmorgen til meg».*

Manglende deltakelse sammen med klassen gjør at en ungdom kjenner på *«en tom følelse når du liksom får med deg så lite av ting – når du ikke er i timen».* Denne tomhetsfølelsen blir utdypet på denne måten: *«Da føler jeg på en måte mer og mer at fremtida mi forsvinner».* Når hun erfarer at både tilhørighet og læring ikke er til stede, blir motivasjonen for tilstedeværelse kun knyttet til unngåelse av fraværsregistrering. Dette gir ikke nok mening til at motivasjonen for å møte på skolen vedlikeholdes. Hun sier: *«Jeg vet ikke hvor lenge jeg klarer å holde ut».*

Den isolerte tilværelse på skolen forsterker seg selv. Dette sitatet kan bidra til å illustrere dette:

«Nå i det siste har jeg begynt å gå litt før andre går hjem, slik at folk ikke skal se meg, jeg liker ikke å komme i den mengden. Da må jeg liksom gå hjem og da er det liksom flere som tenker hvor har hun vært alle disse timene, liksom?».

5.2.3 For det meste gir fraværet lite gevinst

Ungdommene beskriver ulike former for fravær, men alle har fravær som er motivert ut fra dem selv. En ungdom har hatt fullstendig fravær fra skole over lang tid, men har nå delvis tilstedeværelse på skole. En annen ungdom har hatt et fravær som ligger nærmere definisjonen på skulk. De beskriver begge aktiviteter utenfor skolen som der og da kan oppleves som meningsfulle. De to andre ungdommene, som er helt eller delvis til stede på grupperom, gir en beskrivelse av avmakt og mangel på mening.

Ingen av ungdommene ser utelukkende positivt på fraværet, men en ungdom trekker frem at fraværet har gitt han tid og muligheter til å utvikle og dyrke interesser: *«Det (fraværet) har lært meg en del ting»*. Fraværet har også gitt tid og muligheter for opplevelse av tilhørighet: *«Det har fått meg inn i en helt annen kultur av andre folk som sliter med lignende ting. Jeg har utviklet mange venner på nettet»*.

Dette står i kontrast til den andre ungdommen som gjorde seg negative erfaringer med fraværet, men som ikke opplevde utenforskap på samme måte:

«Jeg hang mye ute, jeg hadde begynt å røyke, og alt det drittet. Det var i grunnen bare å sitte hjemme med PC, så gikk jeg ut og tok en røyk av og til. Av og til kunne det hende at andre også kom ut når de hadde en «dritt-time» og visste at de ikke kom til å få til noe. Det kunne godt være at de også kom ut».

De ungdommene som har tilstedeværelse på skolen, men fravær fra klassen, gir mest uttrykk for å ikke se mening med dagene: *«Jeg kommer på skolen og er på grupperommet, også gjør jeg ingenting. Da føler jeg veldig at jeg ikke er nyttig»*.

Når de er hjemme brukes tiden til å høre på musikk eller se serier på TV.

5.3 Hva er det med meg?

5.3.1 Jeg er jo ikke sånn

Alle ungdommene startet med å gi en positiv beskrivelse av seg selv. De ga inntrykk av å ha ulike interesser, og at de var aktive og sosiale.

En av ungdommene uttrykker dette slik: *«Jeg har interesser innenfor kunst og musikk, og innen spill og taktikk»*.

Andre beskriver seg selv slik: *«Jeg har venner og er avløser etter skoletid»*, *«Jeg er aktiv og sosial»* og *«Jeg sprer masse glede»*.

Samtidig beskrev ungdommene seg selv med ord som kan indikere usikkerhet, slitenhet og en grad av nedstemthet. Dette kan illustreres med sitater fra intervjuene. En av ungdommene beskriver seg selv slik: *«Litt forsiktig med ting, i arrangement – prøver å holde meg litt bakom»*

En annen ungdom gir uttrykk for opplevelse av nedstemthet i forhold til slik han egentlig ser på seg selv: *«selv om jeg kan være sliten og trøtt, så er jeg alltid glad og har mye glede, men det er kanskje trukket mer ned nå egentlig»*.

En av ungdommene understreker at det er den positive beskrivelsen som er den «ekte», og at de utfordringene som beskrives ikke er det: *«For det er jo ikke sånn jeg er, da, jeg er jo ikke sånn!»*.

5.3.2 Det er noe med meg

Alle ungdommene ga uttrykk for at de har sårbarheter og belastninger som påvirker deres psykiske helse og deres atferd i hverdagen. Ungdommenes beskrivelser ga inntrykk av at de tenker at det er noe med dem selv som gjør at det er vanskelig å møte kravet om å være til stede på skolen eller i klassen, men det kommer også frem at de opplever at situasjoner eller hendelser i miljøet rundt dem forsterker vanskene. Dette medfører at de opplever emosjonelle og kroppslige reaksjoner som uro og nedstemthet, men også fysiske plager som økt puls og utmattelse.

En av ungdommene uttrykker at sosiale vansker har ført til fravær. Han uttrykker det slik: *«Vel, det var mye sosialt med meg. Jeg sliter en del sosialt»*. En sterk beskrivelse av plager og reaksjoner blir uttrykt på denne måten: *«Jeg har slitt med angst, og etter at jeg har fått den panikken føler jeg meg ganske tom»*. Dette blir understreket med denne uttalelsen: *«Etter at du har hatt det sånn da får du det veldig vondt inni deg. Da er det som du er død innvendig og liksom ikke klarer å finne tilbake til deg selv igjen»*

En av ungdommene opplever at belastende hendelser i livet gjør at *«noe som surrer i hodet mitt 24-7»*, og forstyrrer han bl.a. på skolen.

5.3.3 Skolen er ikke for alle

Ungdommene har ulike erfaringer og synspunkter om læring og tilstedeværelse. Når det gjelder faglig læring har alle ungdommene erfaring med manglende mestring. Dette blir f.eks. beskrevet på denne måten: *«Jeg har aldri likt skolen»*, og *«jeg har alltid slitt med skole»*. En av ungdommene trekker frem at læring i og for seg er positivt, men at arbeidsmåtene i klasserommet kan hindre dette: *«skole er nødvendig, det er kjekt å lære. Det er alltid mye vi kan lære om ting»*, og fortsetter slik: *«Men måter skolen lærer på føler jeg ikke alltid er den beste og fungerer for en type person»*.

Alle ungdommene har tilstedeværelse av et visst omfang, men gir likevel uttrykk for at dette ikke er lystbetont. Tilstedeværelsen er til en viss grad preget av at de erfarer press i forbindelse med fraværsregistrering og bekymring for inntak på videregående skole. Dette kan illustreres med denne uttalelsen: *«Jeg må gå på skolen for å få minst mulig fravær for å komme videre».*

5.4 Bedringsmuligheter

Under intervjuene var det et merkbart engasjement hos ungdommene når spørsmålene dreide seg om hva som kunne bidra til bedring for den enkelte. Det var tydelig at de hadde behov for å bli lyttet til og tatt på alvor. Ut fra sine personlige erfaringer hadde de tanker om hva som kunne føre til økt mestring og tilstedeværelse på skolen.

5.4.1 Se oss og lytt til oss – så kan vi få hjelp

Ungdommene har langvarige erfaringer knyttet til fravær og tilstedeværelse på skolen. De gir uttrykk for at de ønsker å være på skolen og delta i klassen, og de ønsker å lære noe. Ut fra sine beskrivelser av egne erfaringer kan det trekkes frem flere forhold som de mener kunne bidra til bedring for dem selv og andre. De trekker frem temaer som kunnskap om psykisk helse hos ungdom, behovet for trygge rammer og gode relasjoner, behovet for tilrettelegging av oppgaver og arbeidsmåter, og realistiske forventninger.

Selv om flere av ungdommene har gitt uttrykk for at det er sårbarhet eller egenskaper ved dem selv som ligger til grunn for deres emosjonelle og sosiale utfordringer, trekker de likevel frem kontekstuelle forhold som kan bety noe for hvordan de opplever sin egen situasjon. En av ungdommene setter ord på dette på denne måten: *«Fagfolk må vite om hvordan skolesystemet fungerer og gir mental helse for tenåringer».* Denne ungdommen har også tanker om hvordan denne kunnskapen kan bli innhentet: *«få snakket med elever og sett litt hva de sliter med, hva som gjør det vanskelig på skolen, og hva slags problem er det eleven har, hva er det vanlig med at ungdommer sliter med, hva er det de tenker»*

Ungdommene er også tydelige på at de har behov for og ønsker trygge rammer og gode relasjoner. De beskriver at ansatte på skolen som er tilgjengelige, lyttende, og som kan møte eleven der den er, ville vært til hjelp. En sier det slik: *«Jeg fikk mye hjelp på barneskolen, som gjorde at jeg til slutt klarte det, hun snakket med meg hver morgen jeg var der».* Denne ungdommen understreket betydningen av å føle seg ønsket:

«at det er noen som vil at jeg skal være der, og faktisk vil at jeg skal gå igjennom den skoledagen, og vil at jeg skal få noe ut av den dagen. Jeg tror kanskje jeg kunne klart det mer hvis jeg hadde hatt noen som faktisk så meg på en måte».

En annen ungdom understreker relasjonens betydning på denne måten: *«De må alltid passe på å spørre «går det bra» jevnlig. Det er jo sånn man egentlig skal spørre om hele tiden».*

Det er også viktig at læreren selv har god relasjonskompetanse slik at de gjennom å vise empati og bruke dialogen kan bidra til å regulere elevenes emosjoner. Slik sier en ungdom det: *«hvis eleven kanskje blir hissig, skal læreren klare å holde seg rolig».*

Dialogen mellom lærer og elev er også viktig for at læreren skal kunne lage gode tilpassede planer for eleven. Ungdommene i undersøkelsen ga uttrykk for at tydelig struktur er nødvendig, men de ønsker at det er læreren som skal utforme denne. En av ungdommene sa det slik: *«jeg trenger liksom en plan på om jeg skal prøve, for når jeg bestemmer selv, så blir det til at jeg ikke gjør det, fordi jeg ikke har lyst til å tape».* Dette utsagnet understreker behovet for at andre enn de selv tar ansvar, spesielt når det ikke går som ønsket.

Ungdommene synes det må være lov å bruke tid på bedringsprosessen. De ser for seg en gradvis tilnærming til den arenaer eller de situasjonene som medfører ubehag.

En ungdom har erfart at forventningen om deltakelse går for raskt:

«Alt skal ikke skje så fort, at du skal være hel – altså når er det veldig sånn at de sier at ja, nå skal du – en dag så plutselig er du 6 timer på skolen i mange timer – hele tiden i klasserommet».

For å gi et bilde av hvordan mangelen på gradvis økning oppleves, brukes denne metaforiske beskrivelsen: *«det er som å klatre opp på et fjell og aldri komme deg til toppen»*

En mulig bedringsprosess som kunne gi mestringserfaringer ble beskrevet slik at en av ungdommene:

«Ja, ok, denne timen skal du prøve å gå inn i klasserommet og du skal være der om det bare er to minutter, så skal du uansett bare prøve å være i den timen, jeg trenger liksom en plan på om jeg skal prøve, for når jeg bestemmer selv, så blir det til at jeg ikke gjør det, fordi jeg ikke har lyst til å tape».

En annen av ungdommene har gjort seg erfaring med gradvis tilnærming: *«Først prøvde vi bare å komme til skolen og være på parkeringsplassen for å venne meg til det. Etter hvert kom vi frem til at jeg skulle bare ha et par småtimer som jeg var på skolen».*

Ungdommene ønsker å lære noe. En av dem er ekstra tydelig på dette og sier det slik: *«Læreren sier jo hele tiden at de vil at jeg skal ha det bra og at de vil jeg skal lære ting, da bør de først prioritere at jeg skal lære noe».*

For å lære kan det være behov for tilrettelegging av både oppgaver og arbeidsmåter. En av ungdommene understreker relasjonens betydning og det å bli møtt med interesse.

Læreren bør først og fremst spørre etter hva eleven liker, og han eksemplifiserer for sin egen del slik: *«Med en gang de hadde funnet det til meg, f.eks. noe praksis-greier, og satt meg ut på det et par timer, og så spurt «kunne du kommet inn i timen og gjort noe?», siden jeg fikk lov å gjøre det, så hadde jeg tenkt at nå var de greie med meg, nå er jeg grei tilbake».*

5.4.2 Jeg vil jo gjerne nå målene mine

Ungdommene har ulik grad av fravær og tilstedeværelse, men alle gir uttrykk for at de har et håp og et mål om å fungere som «vanlige» elever som deltar i undervisningen i klassene, men de fleste er likevel usikre på om de vil greie det. En ungdom uttrykker det slik: *«Det er viktig å klare å være på skolen for at jeg skal komme meg videre på skole og få en god jobb seinere».*

En annen uttrykker mer bekymring, men har likevel håp om bedring: *«Jeg vil jo gjerne være i vanlig klasse og være normal. Jeg håper at BUP kan hjelpe både meg og skolen slik at jeg får det bedre og kan lære på skolen».*

Alle ungdommene har ønsker og mål som kan samles i det en av ungdommene sier:

«Jeg vil jo gjerne oppnå de målene jeg har og få gjøre det jeg har lyst til».

6 Diskusjon

Funnene fra denne undersøkelsen har vist at ungdommene har erfart at skolefravær er forbundet med både forhold med dem selv og forhold med skolen, og at dette fører til store belastninger for dem selv. En opplevelse av utenforskap står sentralt. På tross av manglende

mestring over tid har de fortsatt håp om bedring, og tydelige meninger om hva som kunne bidratt til dette. Funnene samsvarer med funn i tidligere forskning om skolefravær, som sier at skolefravær må ses i lys av både individuelle og kontekstuelle forhold (Inglés et al., 2015).

Overskriften for drøftingen av funn når det gjelder ungdommenes erfaringer og opplevelser med skolefravær blir presentert under en av ungdommenes metaforiske uttrykk som kan gi et samlende bilde:

6.1 Det er som om de har satt blomsten i blomstervasen, og nå står jeg på hylla
Behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi regnes som grunnleggende psykologiske behov som må gis næring for at mennesket skal blomstre; trives og ha god psykiske helse (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci, 2000b).

6.1.1 Tilhørighet

I Selvbestemmelsesteorien blir behovet for tilhørighet forklart som en søking mot sosiale fellesskap der den enkelte kan føle seg ønsket og verdsatt av betydningsfulle personer. Trygg tilhørighet vil også fremme internalisering av fellesskapets verdier og normer. Dette vil gi mulighet til aktiv søking mot læring og utvikling (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). En utrygg tilhørighet vil derimot gi en opplevelse av utenforskap.

Funnene viser at behovet for tilhørighet har fått for lite næring over tid, og de fleste av ungdommene har liten tilhørighet til klassen. Dette har påvirket deres tilknytning til både medelever, lærere og foreldre.

En av ungdommene sier at hun gjennom det meste av barneskolen var ute av klassen sammen med en voksen. Hun opplevde seg som den spesielle som ingen ble kjent med. Havik (2015) har funnet at gode relasjoner til medelever er viktige bidrag til opplevelsen av tilhørighet (Havik et al., 2015b). Når dette mangler fører det gjerne til en opplevelse av utenforskap og ensomhet. En annen ungdom har erfart at fraværet førte til at han hadde så liten tilknytning til medelever at de til slutt glemte han. Videre opplever han at dette har ført til at han ikke lenger vet hva som er normalt for jevnaldrende. Dette kan tyde på manglende mulighet til internalisering av normer og verdier som skaper trygg identitet og trivsel (Reci & Dyan, 2000b).

De fleste av ungdommene gir direkte uttrykk for utenforskap og opplevelse av emosjonelle problemer. De erfarer at sosiale vansker, angst, nedstemthet og trøtthet hindrer dem i deltakelse i klassemiljøet, og tar på den måten en del av ansvaret på seg selv. Denne opplevelsen av at «det er noe med meg» fremmer utenforskap og ensomhet og vil antakelig være en tilleggsbelastning som hemmer motivasjonen for å søke tilhørighet til jevnaldergruppen.

Belastningen med å ikke være inkludert i et trygt klassemiljø kan også ses i lys av Erikson's sosiale læringsteori som sier at ungdommene er i en periode der det skjer mye endring på mange områder, og det forventes løsrivelse fra omsorgspersoner. Da vil støttende jevnalderrelasjoner være viktige for å oppleve trygghet og tilhørighet (Erikson, 1959). Betydningen av jevnalderrelasjoner blir tydelig hos en av ungdommene, som sier at han treffer medelever på fritiden. Selv om det ikke fremmer tilhørighet til skolen og klassen, vil det likevel være en beskyttelse mot psykisk uhelse.

Den tilstedeværelsen ungdommene har på skolen kan mer ses på som et resultat av ytre kontroll i form av krav om tilstedeværelse og registrering av fravær. De møter på skolen for å unngå fraværregistrering, fordi de er redd for at det skal påvirke inntak på videregående skole. Dette er en form for motivasjon som motarbeider inkludering og egen motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

Funn i denne undersøkelsen gir eksempler på betydningen av behovet for tilhørighet for at ungdommer skal være til stede og trives på skolen. Når dette behovet ikke får nok næring har ungdommer søkt mot nye miljøer for å oppleve seg ønsket og likt. Dette samsvarer også med forskningsfunn innen selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000). En av ungdommene forteller at han har opplevd å skape seg en meningsfull tilværelse utenfor skolearenaen der han kan kjenne tilhørighet. Han brukte en del av den tiden han ikke var på skolen til å bli kjent med en digital kultur med andre ungdommer som strevde med noe av det samme som han. Innenfor denne kulturen opplevde han å lære nye ting og han fikk venner. En av de andre ungdommene sier at han har strevd med tilstedeværelse lenge, men at en ulykke i nærmiljøet har påvirket hans tilstedeværelse på skolen. Påminning om denne gjennom «en tom pult» påvirket hans tilstedeværelse, og førte han inn i en «knipe» der han søkte et miljø som ikke nødvendigvis var positivt for han. Selvbestemmelsesteorien forklarer dette som behovserstatning, og regnes som en form for selvbeskyttelse. Det å søke behovserstatning kan

i øyeblikket oppleves som positivt, men på lengre sikt vil det også føre til negative konsekvenser når det gjelder vitalitet, integritet og helse (Deci & Ryan, 2000).

Det er ingen funn som tyder på at ungdommene opplever en trygg tilknytning til lærere på ungdomsskolen (Bowlby, 1998). Ungdommene gir uttrykk for at de har en opplevelse av å hverken bli sett eller forstått av lærere, og det oppleves unaturlig å snakke med lærere om sin egen situasjon. En av dem uttrykker det sterkt: «*Du kan jo ikke knytte skikkelige bånd til en lærer*». Selvbestemmelsesteorien legger vekt på lærerens rolle for å tilrettelegge for læring og utvikling (Ryan & Deci, 2000b). Penner og Wallin fant også i forskning om tilknytning til skole at læreren har en viktig rolle med å fremme tilhørighet gjennom å vise at eleven er likt og ønsket på skolen. Lærerens evne til å vise omsorg kan føre til opplevelse av trygghet og tilhørighet for eleven (Penner & Wallin, 2018).

Lærerens betydning for at elevene skal oppleve trygghet og tilhørighet kommer også frem gjennom en av ungdommenes tilbakeblikk til barneskolen, der hun hadde en ansatt på skolen som møtte henne og fulgte henne gjennom hele skoledagen. Ungdommen erindrer at hun opplevde at de ansatte ville henne vel. Det holdt henne på skolen, selv om hun i store deler av barnetrinnet ikke var i klassen. Det samsvarer med forskning som understreker lærerens omsorgsrolle og betydningen av tilknytning til lærer eller andre ansatte på skolen. Likevel kan en stille spørsmål om en så tett relasjon også kan føre til overbeskyttelse? Ingul et al. (2019) fant at risiko for skolefravær bl.a. kunne skyldes overbeskyttende foreldre. Jeg stiller spørsmål om ansatte på skolen også kan stå i fare for å overbeskytte ved at det skapes mye trygghet, men det gis lite støtte til utforskning og utvikling?

De fleste av ungdommene opplever at fraværet påvirker deres tilknytning til foreldrene, f.eks. i forbindelse med vanskelig kommunikasjon. Det kan tenkes at ungdommene opplever et forventningspress fra både seg selv og foreldrene som de ikke klarer å leve opp til. Dette kan medføre en så stor belastning at det gir en emosjonell reaksjon i form av overaktivering eller underaktivering (Siegel, 2012; Nordanger & Braarud, 2014). En av ungdommene gir uttrykk for en overaktivering når han beskriver at han har erfaring med at kommunikasjonen med foreldrene ble fjern og aggressiv. En annen beskriver en underaktivering når hun sier at hun unngikk å snakke om det som var vanskelig, for hun opplevde å ikke bli forstått av foreldrene. Familieforhold, som utfordringer med kommunikasjon i familien blir regnet som en risiko for å utvikle skolefravær. Funnene i denne undersøkelsen viser at ungdommene erfarer at deres

fravær påvirker kommunikasjonen med foreldrene, noe som igjen kan medføre en svakere tilknytning til foreldrene som omsorgspersoner (Bowlby, 1998). Skolefravær kan føre til at både ungdommene og deres foreldre opplever manglende mestring, og dermed kan klimaet mellom ungdommene og foreldrene bli dårlig. Foreldrene kan oppleve press for å få ungdommen på skolen, og føre til en anstrengt dialog. Ut fra opplæringsloven kan foreldrene risikere bot dersom eleven ikke oppfyller opplæringsplikten (Opplæringsloven, 1998).

En av ungdommene erfarer at hun ikke har den selvstendigheten som er forventet for alderen, og gir uttrykk for at hun føler ansvar for at hennes behov for støtte og hjelp fra foreldrene går ut over dem.

6.1.2 Kompetanse

Behovet for kompetanse handler om menneskets medfødte trang til å utforske og mestre (Deci & Ryan, 2000). Både opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) og overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) understreker viktigheten av at alle elever skal få lære og utvikle seg ut fra egne evner og forutsetninger. Mestringserfaringer gir motivasjon for utvikling og læring. Derfor stilles det krav til tilrettelegging på ulike måter i opplæringssituasjonen (Opplæringsloven, 1998, §3-1).

Funnene i undersøkelsen viser at ungdommene har hatt manglende mestringserfaringer siden skolestart i barneskolen. De sier alle at de alltid har slitt på skolen, og har opplevd at oppgavene var vanskelige og at arbeidsmåtene ikke har passet. En av ungdommene beskriver seg selv som forsiktig og tilbakeholden, og erfarte tidlig at det var vanskelig å delta i arbeidsmåter som krevde samarbeid og eksponering. I skolen kan det dreie seg om f.eks. gruppearbeid og fremføringer. Hans opplevelser gir inntrykk av at skolens krav og forventninger skapte så stort emosjonelt ubehag at han fikk økende fravær. Funnene er i samsvar med forskning om skolefravær som viser at 15 % av ungdommer med skolefravær har utfordringer med læring, og at disse utfordringene kan føre til emosjonelle vansker som kan bidra til skolefravær. Dette er funn fra litteraturgjennomgang gjort av Ingul m.fl. (2019). I samme studie blir det også trukket fram at manglende tilpasninger kan bidra til skolefravær. Når det er sprik mellom elevens forutsetninger og skolens krav og forventninger, kan dette skape angst for å delta og dermed være en risikofaktor for skolefravær (Ingul et al., 2019).

En av ungdommene gir tydelig uttrykk for en frustrasjon over at manglende tilstedeværelse i klasserommet fører til at hun ikke lærer noe. Dette viser at selv om behovet for kompetanse har fått lite næring, så har hun fortsatt behov om å øke sin kompetanse, men uten at hun har nok mestringserfaringer og handlekraft for dette på egen hånd når hun er til stede på grupperommet.

6.1.3 Autonomi

Autonomi handler om å kunne bestemme og ha kontroll over seg selv og eget liv, slik at man selv tar initiativ til handlinger som er interessante og gir glede (Deci & Ryan, 2000).

Autonomi er ikke uavhengig. Behovet gis næring gjennom kontekstuell støtte, og har sammenheng med behovene for tilhørighet og kompetanse.

Funnen i undersøkelsen kan tyde på at ungdommene i liten grad har nok tiltro til seg selv og initiativ til å ha påvirkning når det gjelder tilstedeværelse på skolen. De gir alle uttrykk for at tilstedeværelse er noe de ønsker, men ikke klarer. Skolen kan i seg selv oppleves som en utfordring for behovet for selvbestemmelse på grunn av dens krav og forventninger om innsats og måloppnåelse. Forskning viser også at opplevelsen av autonomi og indre motivasjon blir svakere for hvert klassetrinn (Ryan & Deci, 2000a).

Ungdommenes erfaringer gir inntrykk av at når de etterkommer krav og forventninger om tilstedeværelse i klassen, medfører det emosjonelle og kroppslige reaksjoner som de ikke klarer å regulere. De kjenner bl.a. på uro, utrygghet og høy puls. I lys av Selvbestemmelsesteori kan dette forstås som reaksjoner utløst fordi det er sprik mellom forutsetninger og forventninger. Toleransevindumodellen kan også gi oss en forståelse av at dette er reaksjoner på stressbelastninger som de selv ikke er i stand til å regulere. De reaksjonene ungdommene opplever kan være signaler om at toleransegrensen er oversteget og man er i en fight/flight reaksjon (Siegel, 2012; Nordanger & Braarud, 2014). Selve tilstedeværelsen, oppgaver eller arbeidsmåter kan oppleves som mer utfordrende enn de kan makte (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b).

Når behovet for autonomi ikke får næring vil det ha betydning for menneskers selvtillit til å ta initiativ og egne valg, og deres opplevelse av selvtillit. Næring gis gjennom kontekstuell støtte og vil kunne medføre at økt selvtillit og bedre utholdenhet i de handlingene en setter i gang. I motsatt fall vil det oppstå lavere selvtillit og manglende vitalitet (Ryan & Deci, 2000b). Dette

kan illustreres med erfaringer som ungdommene har. En av ungdommene sier at han er frustrert over seg selv. En annen sier at når hun forsøker å delta i klassen så taper hun alltid. Hun taper også når det gjelder å selv komme i gang med oppgaver. Det kan se ut som at langvarig manglende næring vil medføre en sviktende tro på seg selv, og en opplevelse av hjelpeløshet eller avmakt. Ut fra selvbestemmelsesteorien kan dette ses i sammenheng med begrepet amotivasjon, som forklares med fullstendig mangel på medbestemmelse (Deci & Ryan, 2000) og manglende mestringstro (Ryan & Deci, 2000a).

6.2 Se meg og snakk med meg – så du kan hjelpe meg med å nå målene mine

Overskriften for dette avsnittet gir et samlende bilde av de funn som er knyttet til den andre delen av problemstillingen: «- hva mener de kan bidra til å øke tilstedeværelsen?»

6.2.1 Tilhørighet

Funnene viser at ungdommene har et ønske om å bli sett og de har behov for å erfare at læreren ønsker at de skal være på skolen og at de skal ha det bra når de er der. Dette må ikke være sporadiske begivenheter, det må være daglig. To av ungdommene som er til stede i grupperom har opplevelser om at læreren bare er innom en eller få ganger i løpet av uka. Selvbestemmelsesteorien viser til tilknytningsteorien når det gjelder menneskets behov for trygghet og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000 b). Når barn og unge opplever trygge rammer og gode relasjoner øker muligheten til å tåle utfordringer, slik at emosjonelle reaksjoner som oppstår kan blir regulert på en god måte (Skaarderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2017). For ungdommene vil lærere kunne bidra med å dele de vanskelige opplevelsene gjennom samregulering, slik at ungdommene etter hvert skal kunne klare det selv. En vil dermed kunne bidra til å styrke behovet for autonomi gjennom relasjonen (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015). Forskning om skolefravær har også funnet at tilknytning bl.a. fremmes av at elevene erfarer at lærer liker dem og vil at de skal være på skolen (Penner & Wallin, 2012). I Stortingsmelding 6 heter det også: «*elevene skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle*» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Funnene viser også at ungdommene ønsker en tydelig struktur for at skolehverdagen skal være trygg nok for økt tilstedeværelse, og læreren må være den som tar ansvaret for strukturen. En av ungdommene sier at når hun skal bestemme selv, så tør hun ikke, for hun er redd for å tape. Tapet kan handle om å miste kontrollen ved tilstedeværelse, noe som kan forstås som hennes ubehagelige erfaring med å være utenfor toleransevinduet, og et ønske om

at læreren skal hjelpe henne til å mestre og dermed være innenfor eget toleransevindu (Siegel, 2012; Nordanger & Braarud, 2014). Det kan også forstås ut fra at både behovet for kompetanse og behovet for autonomi mangler næring, så ungdommene opplever at de ikke har nok selvtillit til å selv prøve ut en økt tilstedeværelse. Dette kan også forstås ut fra Trygghetssirkelen som er en modell som illustrere hvordan barn og unge beveger seg mellom behovet for trygghet og omsorg og behovet for å utforske og frigjøre seg.

Tilknytningspersonen, som i denne sammenheng er læreren, bidrar med å regulere barnets tolkning av omverdenen (Skaarderud et al., 2017; Powell et al., 2015). I opplæringsloven blir elevenes behov for trygghet og tilhørighet presentert som en rett for elevene til å oppleve et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (opplæringsloven, 1998). Ut fra funnene her kan det se ut til at ungdommene i denne undersøkelsen hverken får behovet eller retten til trygghet og tilhørighet dekket.

6.2.2 Kompetanse

Funnene viser at ungdommene ønsker økt mestring i skolehverdagen, og de ser behov for at fagfolk har mer kunnskap om hvordan ungdom har det og deres psykiske helse.

En av ungdommene sier: «...*da bør de først prioritere at jeg skal lære ting*», og viser til at det ville gjøre at hun hadde det bedre. Uten læring er skoledagen tom og meningsløs. En av ungdommene sier at skolearbeidet opplevdes som noe «dritt», noe som gjorde at han ble skolelei og at han ville vekk. Skolen har som oppdrag å sørge for opplæring som gir hver elev mulighet til å utvikle evnene sine på best mulig måte. Dette kommer frem både i opplæringslov (opplæringsloven, 1998) og læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ungdommene viser et ønske og behov for læring og utvikling. Ut fra selvbestemmelsesteorien ser vi at for å gi motivasjon for læring må det ikke være for stort sprik mellom elevens forutsetninger og de forventningene som blir rettet mot eleven. Gjennom mestringserfaringer med skoleoppgavene kan selvtillit og motivasjon for videre læring økes. Den kognitive evalueringsteori viser at det å gi støtte til behovene for kompetanse og autonomi vil legge til rette for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

Det ble tidligere vist til at ungdommene har stort behov for læreren som både faglig og emosjonell støtte for å kunne arbeide med skolearbeid, og for å delta i klassen. Funnene viser at de også har meninger som kan bidra inn i dette tilretteleggingsarbeidet. De er tydelige på at de må få bruke tid, slik at de kan utvide mestringsområdet i små steg. Når det gjelder

deltakelse i klasserommet foreslår de avtaler om tilstedeværelse som dreier seg om få minutter. Dersom forventninger øker i for stort tempo vil det oppleves slik en av ungdommene gir uttrykk for det: «*som å klatre opp på et fjell og aldri komme til toppen*».

Noe av innholdet i ungdommenes meninger om hvordan deres kompetanse kan økes, er sammenfallende med arbeidsmåter innenfor kognitiv atferdsterapi. I forskning innenfor skolefravær er dette den metoden det er mest forsket på for å hjelpe elever tilbake til skolen. Forskningsresultatene er blandete, og det anbefales mest å ta utgangspunkt i funksjonsmodell og gjøre individuelle tiltak ut fra dette (Inglés et al., 2015).

Havik`s forskning viser at fagfolk har for lite kompetanse om skolefravær, og i opptrappingsplan for psykisk helse for barn og unge (helse- og omsorgsdepartementet, 2019) kommer det også frem at det er for lite forskning og kunnskap om barn og unges psykiske helse. Dette er også sammenfallende med ungdommenes erfaringer. Basert på sine egne erfaringer gir de uttrykk for at fagfolk må vite mer om ungdom og deres psykiske helse for å kunne hjelpe. De legger vekt på at fagfolk må innhente kunnskap ved å snakke med elevene slik at de får kjennskap til hvilke problemer de faktisk har. Men det blir lagt til at de også må kjenne til hva som er vanlig at ungdommer tenker på og sliter med. Dette er interessante innspill sett i lys av perspektivene innen psykisk helsearbeid som vektlegger bruken av dialogen i bedringsarbeidet, og samtidig en forsiktig inkludering av fagkunnskap (Bøe & Thomassen, 2007).

Funnene viser at ungdommene for det meste ser for seg at læreren kan bidra med å gi næring til at de skal blomstre, men en av ungdommene trekker frem at hun setter sin lit til at BUP kan hjelpe både henne og skolen, slik at hun kan være vanlig i klassen og være normal. Dette kan forstås ut fra hennes opplevelser av at hennes grunnleggende behov ikke blir gitt nok eller riktig næring, og at flere må bidra. Dette er også i tråd med forskning om skolefravær som anbefaler en flerfaglig tilnærming (bl.a. Havik, 2018), men også i tråd med perspektivet på psykisk helse som legger vekt på at ulike yrkesgrupper kan bidra på ulike arenaer for å fremme psykisk helse (Bøe & Thomassen, 2017).

6.2.3 Autonomi

Funnene kan i første omgang gi inntrykk av at behovet for selvbestemmelse i stor grad er svekket. De er alle mer eller mindre til stede på skolen, men gir uttrykk for at tilstedeværelsen

er motivert ut fra ytre kontroll, og at det oppleves som et nødvendig onde for å senere kunne gjøre noe de er motivert for. De har alle et ønske om å få en god jobb senere i livet. Samtidig kan en grad av tilstedeværelsen også ses på som et resultat av en internalisering av verdien for skolegang og utdanning, og kan dermed være uttrykk for en viss grad av autonomi (Ryan & Deci, 2000a).

Funnene viser likevel at ungdommene mener at behovet for autonomi må gis næring for at de skal være mer til stede på skolen. Næringen kan gis ved at lærer eller annen fagperson først og fremst viser ungdommen interesse. En av ungdommene sier at det ville hjulpet dersom læreren viste interesse for det ungdommen var opptatt av og foreslo en aktivitet som var av praktisk karakter, og som opplevdes kjekk å gjøre. Han sier også at dette måtte komme først, ikke som en belønning etter gjennomført oppgave. Dette er sammenfallende med selvbestemmelsesteoriens forskning innenfor skole. I den forbindelse trekkes det frem at når elevene blir lyttet til, får støtte lærer og får gjøre handlinger ut fra egne interesser, vil behovet for autonomi få næring (Deci & Ryan, 2008a). De meningene ungdommene kommer frem med stemmer også overens med selvbestemmelsesteorien når det gjelder det at kontekstuelle forhold kan påvirke autonom motivasjon i positiv eller negativ retning (Ryan & Deci, 2000a). En mer autonom motivasjon kan ut fra ungdommenes meninger økes gjennom dialog og samarbeid mellom lærer og elev. Dette samsvarer med forskning om skolefravær som viser til bruk av restitusjonsprosesser som verktøy til å fremme økt tilstedeværelse og selvbestemmelse (Penner & Wallin, 2012). Vi ser også at ungdommenes meninger har samsvar med perspektiver for psykiske helsearbeid, som legger vekt på å legge til rette for mestringserfaringer og kontroll over eget liv, og at bedringsarbeidet foregår gjennom dialog og samarbeid (Bøe & Thomassen, 2017).

7 Konklusjon

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å få økt innsikt og kunnskap om temaet skolefravær ut fra ungdommers egne erfaringer og opplevelser, og undersøke hva de selv mente kunne bidra til økt tilstedeværelse.

Funnene viser at alle ungdommene har en opplevelse av at skolefraværet begynte allerede på barneskolen og utviklet seg gradvis. De har en opplevelse av at skolefraværet handler om dem selv og deres sosiale og emosjonelle utfordringer, men at det også handler om forhold ved

skolen. Manglende mestring har gitt ulike emosjonelle reaksjoner. Ungdommene har en opplevelse av at skolen ikke er for alle. De gir tydelig uttrykk for at de opplever utenforskap og ensomhet, og at fraværet påvirker relasjoner til både medelever, lærere og foreldre på en negativ måte.

Manglende tilstedeværelse på skolen eller i klassen oppleves ikke som et valg, men en unngåelse av det som er vanskelig. Flere av ungdommene erfarer at det er lite de selv klarer å gjøre med situasjonen. Likevel har de et håp om at det skal bli bedre. De har et ønske om å være «vanlige» og klare å delta i klassen og lære noe.

Når det gjelder ungdommenes meninger om hva som kan fremme økt tilstedeværelse viser funn at de mener at hjelpen først og fremst skjer gjennom endringer på skolearenaen. Funnene viser at skolen og læreren har en viktig rolle for å øke tilstedeværelsen. Dette er også i samsvar med Havik's forskning (Havik, 2018; Havik, 2019). Selv om ungdommene har negative erfaringer når det gjelder relasjoner til lærere, gir de uttrykk for at de ønsker at læreren skal være en betydningsfull tilknytningsperson som kan bidra med emosjonell og faglig støtte for å fremme mestring og selvtillit.

Undersøkelsen viser også at ungdommene mener det er behov for at lærere og andre fagpersoner har bedre kunnskap om ungdom og deres psykiske helse for å kunne gi den hjelpen de har behov for. Ungdommene ønsker å bli sett og lyttet til, slik at deres opplevelse av situasjonen kan medføre at læreren kan lage en plan for bedring som passer til den enkelte. Ungdommenes manglende selvtillit og motivasjon medfører et behov for at læreren tar ansvar for å utarbeide plan for mestring. Det blir understreket at planene må være realistiske og oppleves som overkommelige, og bedringsprosessen må skje i et tempo som er individuelt tilpasset. Det vil etter hvert kunne gi den motivasjonen og selvtilliten som skal til for å gradvis delta i opplæringen sammen med andre, slik de egentlig ønsker.

I denne undersøkelsen har fire ungdommer delt sine erfaringer og meninger gjennom kvalitative intervju. Dette har gitt meg innsikt i deres livsverden, og de har på den måten bidratt med kunnskap om skolefravær. Funnene sett i lys av selvbestemmelsesteori har gitt en utvidet forståelse av fenomenet skolefravær, og det har gitt økt kunnskap om hvordan fagpersoner kan bidra for å skape en bevegelse mot trivsel og økt tilstedeværelse. Både tidligere forskning om skolefravær og teori om motivasjon gir kunnskap om ulike sider ved

skolefravær. Funnen i denne undersøkelsen viser at ungdommene opplever at de grunnleggende behovene for psykisk helse ikke er gitt nok næring. Ungdommene savner gode og trygge relasjoner til lærer og de savner at opplæringen blir tilpasset deres individuelle behov.

Utvalget i denne undersøkelsen er relativt lite, men funn i denne undersøkelsen er sammenfallende med tidligere forskning om skolefravær. Det gir grunn til å tro at funnene fra denne undersøkelsen kan ha en viss overføringsverdi til andre elever som strever med å møte på skolen.

For videre forskning om skolefravær vil jeg trekke frem funnene som viser at læreren er en viktig fagperson i arbeidet med å fremme tilstedeværelse for disse ungdommene, men at ungdommene opplever at lærere og andre som er involvert i arbeidet med skolefravær har manglende kunnskap både om skolefravær og om ungdom og deres psykiske helse. Dette kommer også frem i tidligere forskning som har trukket frem lærerens betydning for både å forebygge skolefravær, og legge til rette for tilstedeværelse for dem som strever med dette (Thambirajah et al., 2008; Kearney, 2018; Havik, 2018; Ingul, 2019). Bl.a. Havik (2018) understreker at manglende kompetanse om skolefravær kan ligge til grunn for at så mange elever har helt eller delvis fravær fra skolen. I Opptappingsplan for psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019) kommer det også frem at det er manglende kunnskap om barn og unges psykiske helse.

I lys av både tidligere forskning og funn i denne undersøkelsen kan det derfor være en tanke å forske videre på hvordan lærere og andre ansatte opplever og forstår skolevegringsatferd, og hvordan de selv anser at de kan bruke tilpasset opplæring som arbeidsmåte for å fremme god psykisk helse ved at elever opplever tilhørighet, autonomi og mestring.

Litteratur

- Bowlby, J. (1998). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge
- Bøe, T.D. (2014). Stemmen i ansiktet: Bakhtin, Levinas og noen etiske refleksjoner omkring psykisk helse. I Mesel, T. & Leer-Salvesen, P. (red.) (2014). *Makt og avmakt. Etiske perspektiver på feltet psykisk helse* (s. 93-109). Kristiansand: Portal forlag
- Bøe, T.D. & Thomassen, A. (2007). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid. Om etikk, relasjoner og netterk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bøe, T.D. & Thomassen, A. (2017). *Psykisk helsearbeid. Å skape rom for hverandre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design* (5th edition). London: SAGE Publications, Inc
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008a). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. I *Canadian Psychologi* 2008. Vol.49. No. 1, 14-23.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008b). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. I *Canadian Psychology* 2008, Vol,49, No.3, 182-185.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. I *Psychological Inquiry* 2000, Vol. 11, No. 4, 227-268.
- Doobay, A.F. (2008). School refusal behavior associated with separation anxiety disorder: A cogniti-behavioral approach to treatment. I *Psychology in the schools*, Vol 45 (4), 2008. DOI: 10.1002/pits.20299
- Eide, S.B. (2014). Samtalen som arena for makt og innflytelse. I Mesel, T. & Leer-Salvesen, P. (red.) (2014). *Makt og avmakt. Etiske perspektiver på feltet psykisk helse* (s. 110-125). Kristiansand: Portal forlag

Erikson, E. (1959). *identity and the life cycle*. New York: International Universities press

Gadamer, H-G. (1990). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Holm-Hansen, L. overs.,2010). Oslo: Pax forlag

Grimen,H. & Ingstad,B. (2018). Kvalitative forskningsopplegg. I Laake,P., Olsen,B.R. & Benestad,H.B. (red.) (2018). *Forskning i medisin og biofag* (2.utgave,3.opplag, s.321-350). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

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

Havik,T. (2019). *Hvordan forebygge skolevegring?* I *Kontekst* online utgave4, 2019. Hentet fra: <https://m.nubu.no/utgave-4-2019/hvordan-forebygge-skolevegring-article3081-2533.html>

Havik,T., Bru, E., Ertesvåg, S.K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2015 Vol.59, No 3, 316-336. DOI: 10.1080/00313831.2014.904424

Havik,T., Bru, E., Ertesvåg, S.K. (2015b). School-factors associated with school refusal- and truancy -related reasons for school non-attendance. I *Soc Psychol Educ* (2015) 18: 221-240. DOI: 10-1007/s11218-015-9293-y

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)* (Prop.121 S (2018-2019)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (1998). *Opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006* (St.prp.nr.63(1997-98). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/>

Holm, S. & Hofman, B. (2018). Forsknings og vitenskapsetikk. I Laake, P., Olsen, B.R. & Benestad, H.B. (red.).(2018). *Forskning i medisin og biofag* (2.utgave, 3. opplag, s. 66-89). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Høie, M.M. & Thorød, A.B. (2018). “Alle skal med” – ideal eller realitet? I Omdal, H. & Thygesen, R. (red.) (2018). *Å falle mellom to stoler* (s. 103-116). Oslo: Universitetsforlaget

Inglés, C.J., González-Maciá, C., García-Ferná,J.M., Vicent,M. & Martínez-Monteaudo, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. I *European Journal of Education and Psychology*, Vol.8, No 1 (p 37-52).

Ingul,J.M., Havik,T., Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. I *Association for Cognitive Behavioral Practice* 26 (2019), 46-62

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utgave). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS

Karlsson, B. & Borg, M. (2015). *Psykisk helsearbeid. Humane og sosiale perspektiver og praksiser* (1.utg., 2.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kearney, C.A. (2018). *Helping School Refusing Children and their Parents. A Guide for School-Based Professionals*. Oxford: Oxford University Press

Kearney, C.A., Pursell, C., Alvarez, K. (2001). Treatment of School Refusal Behavior in Children With Mixed Functional Profiles. I *Cognitive and Behavioral Practice* 8, 2001, 3-11

Kunnskapsdepartementet (2018). *Mer fravær på 10.trinn enn i videregående* (Pressemelding Nr:161-18). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mer-fravar-pa-10.-trinn-enn-i-videregaende/id2610321/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Hver sjuende elev på 10.trinn er borte fra skolen mer enn tre uker* (Pressemelding Nr:240-19). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/hver-sjuende-elev-pa-10.trinn-er-borte-fra-skolen-mer-enn-tre-uker/id2672794/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St.6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnskolen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave, 4. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lazarus, R.S. (1999). *Stress og følelser – en ny syntese* (Morten Visby, overs.). København K: Akademisk forlag

Lund, I (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioral difficulties. I *Journal of Research I Special Educational Needs*, Vol.14, No 2, 2014, p 96-104. DOI: 10.1111/1471-3802.12003.

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Maynard, B.R., Brendel, K.E., Bulanda, J.J., Thompson, A.M. & Pigott, T.D. (2015). *Psychosocial Interventions for School Refusal Behavior with Primary and Secondary School Students: A Campbell Systematic Review and Meta-Analysis*. Hentet fra: <https://vpn.uia.no/+csc0+0h75676763663A2F2F73767972662E726576702E72712E746269+/fulltext/ED562325.pdf>

Mesel, T. & Leer-Salvesen, P. (2014). Psykisk helse angår alle. I Mesel, T. & Leer-Salvesen, P. (red.)(2014). *Makt og avmakt. Etske perspektiver på feltet psykisk helse* (s. 12-14).

Kristiansand: Portal forlag

Nordanger, D.Ø. & Braarud, H.C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. I *Tidsskrift for norsk psykologforening*, Vol 51, nr 7, 2014, s.530-536.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_#%C2%A71-1

Penner, C. & Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviors in middle years schools. I *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, Issue #137, 4.october 2012.

Polit, D.F. & Beck, C.T. (2018). *Essentials of Nursing Research. Appraising Evidence for Nursing Practice* (9.utgave). Philadelphia: Wolters Kluwer

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon* (Mette-Cathrine Jahr overs.). Oslo: Gyldendal akademisk

Ravn, I. (2014, 31.august). *Selvbestemmelsens behovspsykologi* [videoinnlegg]. Hentet fra: <https://youtu.be/PRvLB0uGaCs>

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. I *Contemporary Educational Psychology* (2000) 25, p 54-67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. I *American Psychologist* 2000, Vol.55, No. 1, 68-78. DOI: 10.15,037//0003-066X.55.1.68.

Siegel, D.J. (2012). *Developing mind, second edition*. New York: Guilford Publications.

Thamirajah, M.S., Grandison & K.J., De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal. A handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget

Volden, O., Thorød, A.B., Ulland, D. & Ulland, E. (2015). Innledning. Velkommen til psykisk helse-feltet. I Ulland, D., Thorød, A.B. & Ulland, E. (red.). (2015). *Psykisk helse. Nye arenaer, aktører og tilnærminger* (s. 13-20). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

23.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolefravær - slik elever opplever og erfarer det

Referansenummer

227408

Registrert

12.06.2019 av Tove Margrethe Rostøl Thomassen - tmthom16@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for psykososial helse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Brita Thorød, anne.b.thorod@uia.no, tlf: 37233753

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tove Rostøl Thomassen, tove.rostol.thomassen@lyse.net, tlf: 97066506

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.06.2020

Status

03.07.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

03.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.07.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d0008ec-1aae-4fb9-a092-87f06d983a42>
23.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Godkjenning fra FEK



Tove Margrethe
Rostøl Thomassen

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: 19/05682

Tidspunkt for godkjenning: : 19/08/2019

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Skolefravær - slik elever opplever og erfarer det

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Godkjent under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden.

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolefravær – slik elever opplever og erfarer det”?

Dette er et spørsmål til deg som er i ungdomsskolealder om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få informasjon om skolefravær fra deg som har vært eller er i en situasjon med en del skolefravær.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et spørsmål til deg som har så mye fravær fra skolen at du selv, foreldre/foresatte og/eller skolen har bekymringer for det. Vi er først og fremst interessert i å få informasjon om dine erfaringer med å ikke være tilstede på skolen. I tillegg vil vi gjerne vite om hvordan det begynte at du ikke kom på skolen, og hva du tenker kan være med å gjøre at du kan komme mer på skolen.

Dersom du kan tenke deg å være med å gi informasjon om dette temaet, innebærer det at du setter av tid til et intervju på cirka 1 time, der jeg stiller deg noen spørsmål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Denne undersøkelsen blir gjort i forbindelse med min masteroppgave i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Agder, institutt for psykososial helse.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette informasjonsskrivet blir delt ut til alle ungdomsskole-elever i kommunen. Rektorene på skolen bidrar med utsendelsen. Du selv og foreldrene dine kan ta kontakt dersom det er aktuelt å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du setter av tid til en samtale / intervju om teamet skolefravær. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Jeg tar lydopptak og notater under intervjuet.

Siden du er under 16 år, kan foreldrene dine få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som gjennomfører undersøkelsen og mine veiledere som vil ha tilgang til den informasjonen du gir.

Vi vil ikke samle inn personopplysninger om deg. De opplysningene du formidler vil tas opp på bånd, men de vil ikke knyttes til navnet ditt. Dette betyr at alle opplysninger som kan spores til deg vil bli anonymisert. Telefonnummeret ditt vil jeg trenge for å kunne gjøre avtaler, men nummeret vil ikke koples opp mot de opplysningene du gir i intervjuet. Teksten som er basert på lydopptaket vil bli oppbevart på passordbeskyttet datamaskin i låsbart rom. Deltakerne i undersøkelsen vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjoner. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Da slettes ditt telefonnummer fra vårt materiale. Ander personopplysninger er ikke samlet inn og resten av datamaterialet er anonymisert.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine
personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Universitetet i Agder ved professor Inger Beate Larsen; telefon 97527730, førsteamanuensis
Magnhild M Høie; telefon 37233739, eller student Tove Rostøl Thomassen; telefon
97066506.

Vårt personvernombud: Ina Danielsen ved Universitetet i Agder.

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

Med vennlig hilsen

Anne Brita Thorød
Magnhild M. Høie
Prosjektansvarlig

Tove Rostøl Thomassen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Skolefravær – slik elever opplever og erfarer det, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(signert av foreldre/foresatt, dato)

Telefon: _____

FORELØPIG INTERVJUGUIDE

❖ Min foreløpige problemstilling er:

«Hvordan opplever eleven som har bekymringsfullt fravær fra skole sin egen situasjon, og hva kan bidra til å øke tilstedeværelsen?»

❖ Forskningsspørsmål ut fra denne:

- Hvordan opplever elevene det å ikke være på skolen?
- Hvordan har denne situasjonen utviklet seg? (Hva har ført til endringen fra tilstedeværelse til fravær?)
- Kunne situasjonen vært forebygget? Av hvem – og hvordan?
- Kan situasjonen endres fremover? Hvem kan bidra til endring, på hvilken arena?

❖ Innledning til intervjuet

- Repetisjon om mål og hensikt
- Om lydopptak, notater
- Om min rolle som den som ikke vet, og som søker kunnskap fra han/henne som har erfaring, og som kan hjelpe meg til å forstå hvordan det er for han/henne. Hvordan det er å være i han/hennes sko?

❖ Innledende spørsmål

- Kan du tenke deg å fortelle litt om deg selv?
- Hvordan tenker du om skole?

❖ Hverdagen

- Hvordan er det å ikke være på skolen?
- Hvordan påvirker det deg?
- Hvordan snakker du om det å ikke være på skolen? (ord/begrep)
- Gjør skolefraværet noe med deg? (selvfølelse, følelser, kroppen, tankene)
- Hvordan opplever du hverdagene/ tida du er hjemme?
- Er det positive erfaringer med fraværet? (mening)
- Er det negative erfaringer med fraværet?

- Hva tenker du fremover?
- ❖ Historien
 - Når begynte du å ha fravær?
 - Fortell litt mer om det?
 - Hva gjorde at du begynte å bli hjemme/ ikke komme på skolen? Bestemt hendelse?
 - Hvordan ble det etter hvert?
 - Har det vært noe i livet ditt ? (ulike arenaer)
 - Hvis pulten din kunne snakke – hva ville den fortalt om deg?
- ❖ Relasjoner
 - ❖ Foreldre
 - ❖ Søsken
 - ❖ Jevnaldrende
 - ❖ Lærerne
 - ❖ Klassen
 - ❖ Fritid
- ❖ Reaksjoner fra skolen/ tiltak som er prøvd
 - Hvordan oppleves det når noen prøver å få deg tilbake til skolen?
 - Hva har blitt gjort?
 - Hvordan føles det at ditt valg ikke er ok for andre?
 - Har det vært bra at andre har prøvd å hjelpe?
 -
- ❖ Fremtid
 - Hva tenker du fremover?
 - Har skolegang mening?
 - Hva skulle til for at skole ville være meningsfullt?
 - Hvilke endringer måtte skje? (hvem, hva, hvor)
 - Hvordan kan skole bli en mulighet?
- ❖ Viktig
 - Hva bør andre vite om skolefravær?
 - Du har den viktige kunnskapen. Hva mer bør vi snakke om?
- ❖ Avslutning med tilstandssjekk og opplysninger om oppfølgingsmuligheter