

Veronica Rønning

«Det hjalp meg jo veldig emosjonelt og mentalt på en måte»

En kvalitativ undersøkelse om livet til en gamer



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Veronica Rønning

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker gutter i utsatte posisjoner og deres erfaringer med gaming. Formålet med oppgaven er å få kunnskap om en gamers livsverden, med hovedvekt på utdanningsløpet. Det er ikke et ønske om å generalisere, men om å få innblikk i liv levd. Med dette som utgangspunkt er studiens problemstilling som følger:

Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om sine liv, i lys av gaming?

Oppgaven er skrevet innenfor et longitudinelt forskningsprosjekt, kalt UngSA – Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark. Prosjektet har tilgang på databaser med kvalitative forskningsintervjuer av rundt 70 informanter som har blitt intervjuet ulike antall ganger siden prosjektets oppstart i 2013. Utvalget i denne oppgaven er fire gutter i utsatte posisjoner, som er intervjuet til sammen 13 ganger. To av intervjuene er utført av undertegnede og 11 er intervjuet av andre forskere i UngSA. Da guttene ble intervjuet første gang var de mellom 16 og 22 år.

Sosialkonstruktivismen er studiens filosofiske rammeverk. Rammeverket legger til rette for utallige sosialskapte virkeligheter der kunnskap blir til i interaksjoner mellom mennesker. Studien bruker kvalitativ forskning med en narrativ tilnærming der informantenes unike erfaringer i kulturen de lever i settes i fokus. Metoden som benyttes for å innhente guttenes fortellinger er et ustrukturert intervju med en indirekte tilnærming. Narrativ analyse anvendes som analyseverktøy og hermeneutikken ligger til grunn for tolkningene.

Analysen viser at reaksjonene fra samfunnet har hatt en innvirkning på hvordan guttene fremstiller gaming, utdanningsløpet og utvikling av eget selv. På bakgrunn av teori og forskning med hovedvekt på frafall i videregående opplæring i et kunnskapssamfunn, utvikling av selvet som en sosial prosess og gaming, drøftes funnene ytterligere. Studiens funn peker på at det er bakenforliggende årsaker til at guttene begynner å game, og at guttene befinner seg i et spenn mellom det å utføre handlinger samfunnet ser på som normbrytende aktiviteter og det å være en del av et fellesskap. Hvordan man som spesialpedagog møter gamere er følgelig av betydning.

Abstract

This master's thesis examines boys in vulnerable positions and their experiences with gaming. The purpose of the assignment is to gain knowledge about a gamer's world of life, with the main emphasis on their education. It is not a desire to generalize, but to gain insight into life lived. The research question therefore is:

What do boys in vulnerable positions say about their lives, in light of gaming?

The thesis is written within a longitudinal research study, called *Youth, Completion and Dropout in Telemark*. The project has databases with qualitative research interviews of around 70 informants who have been interviewed various times since the project started in 2013. My selection consists of four boys in vulnerable positions, who have been interviewed a total of 13 times. Two of the interviews were conducted by the author and 11 were interviewed by other researchers in *Youth, Completion and Dropout in Telemark*. When the boys were first interviewed, they were between 16 and 22 years old.

Social constructivism is the philosophical framework of the study. The framework facilitates countless socially created realities where knowledge is created in interactions between people. The study uses qualitative research with a narrative approach which focus on the unique experiences of each informant. The stories are gathered through an unstructured interview with an indirect approach and the study uses a narrative analysis.

The analysis shows that the reactions from society have had an impact on how the boys portray gaming, the educational process and the development of their own selves. Relevant theory and research with focus on dropouts in upper secondary education in a knowledge society, the development of the self as a social process and gaming, discuss the findings further. The study's findings indicate that there are underlying reasons why the boys start playing, and that the boys are in a gap between something the society sees as norm-breaking activities and being part of a community. The way a special educator approach gamers is of great importance.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Forord	vi
1 Innledning	1
1.1 Spesialpedagogikkens relevans for oppgaven	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Kunnskapsstatus.....	4
1.4 Studiens mål og oppbygging.....	5
2 Teori	6
2.1 Gaming.....	6
2.1.1 Dataspillavhengighet.....	7
2.1.2 Gaming og fritid.....	7
2.2 Frafall i videregående opplæring i et kunnskapssamfunn.....	9
2.2.1 Fra posisjon til prestasjon	10
2.3 Utvikling av selvet som en sosial prosess.....	11
2.3.1 Meads speilingsteori	12
2.3.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori	13
3 Metode	16
3.1 Forskningsetikk.....	16
3.1.1 Formaliteter.....	16
3.2 UngSa.....	18
3.2.1 Forarbeid.....	18
3.2.2 Metode	19
3.2.3 Fordeler og ulemper	20
3.2.4 Etiske dilemmaer i henhold til UngSa	20
3.3 Forskningsdesign	20
3.3.1 Sosialkonstruktivisme som filosofisk rammeverk.....	21
3.3.2 Kvalitativ forskning	22
3.3.3 Narrativ studie.....	23
3.3.4 Den indirekte metoden.....	24
3.3.5 Forskningsdesignets etiske dilemmaer	24

3.4	Utvalg.....	25
3.4.1	Informanter i UngSa	25
3.4.2	Obligatorisk arbeid; intervju, transkribering og erindringsnotat	26
3.4.3	Endelig utvalg	27
3.4.4	Etiske dilemmaer i forbindelse med utvalget.....	27
3.5	Tilnærming og tolking av data.....	29
3.5.1	Narrativ analyse	30
3.5.2	Hermeneutikk.....	31
3.5.3	Min forforståelse.....	32
3.6	Kvalitet.....	33
3.6.1	Reliabilitet (pålitelighet)	33
3.6.2	Validitet (troverdighet)	34
4	Framstilling av funn.....	36
4.1	Introduksjon av informantene	36
4.2	Hva forteller guttene om gaming?	37
4.2.1	En fritidsaktivitet	37
4.2.2	Gaming; hvordan det startet, hvor mye og hvorfor.....	38
4.2.3	En sosial aktivitet.....	40
4.3	Hva forteller guttene om reaksjoner fra andre på deres gaming?	42
4.3.1	Normbrytende atferd.....	42
4.4	Hva forteller guttene om erfaringer i utdanningsløpet?.....	44
4.4.1	Trøblete utdanningsløp	44
4.5	Oppsummering analyse.....	47
4.6	Etiske dilemmaer knyttet til funn.....	48
5	Diskusjon	49
5.1	«Det kan hende jeg bare har fått det for meg at å spille dataspill er en ting som voksne synes er kjedelig»	49
5.2	«Man føler seg ganske usynlig og bare sånn; Hva kan jeg gjøre? Hva kan jeg bli?» ...	52
5.3	«De spiller sammen. De ser de samme tingene, eller liksom opplever det samme da, selv om man ikke er i samme rom».	57
5.4	Avsluttende drøfting	59
6	Avslutning.....	62
6.1	Konklusjon.....	62
6.2	Implikasjoner for videre forskning	64

7	Referanser.....	65
	Vedlegg.....	71
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	71
	Vedlegg 2: Taushetserklæring.....	74
	Vedlegg 3: TSD Selfservice.....	75
	Vedlegg 4: Samtykkeskjema.....	76
	Vedlegg 5: Informasjon til prosjektets informanter.....	77
	Vedlegg 6: UngSA og anonymitet.....	79
	Vedlegg 7: Formål til prosjektet.....	80
	Vedlegg 8: Prosjektbeskrivelse MaCE.....	81
	Vedlegg 9: Temaguide.....	82
	Vedlegg 10: Samtaleteknikker.....	84
	Vedlegg 11: Erindringsnotater.....	85
	 Tabell 1	 37

Bilde forside. Gamingkontroll, Notodden. 30.Mai 2022

Forord

En fantastisk, lærerik og utfordrende reise er ved veis ende. Reisen har ført til både personlig og faglig utvikling, og har gitt mersmak til å fortsette å forske videre. Jeg kjenner både lettelse og vemod over å være ferdig, men mest av alt føler jeg takknemlighet overfor alle som har støttet meg gjennom prosessen.

Jeg var heldig som fikk være med i forskningsprosjektet UngSA, med Geir Moshuus i spissen. Her befinner det seg et inkluderende og støttende team som har hjulpet meg med små og store utfordringer jeg har møtt på veien. En spesiell takk til Trine Skjævestad Ask som hører på alle mine refleksjoner med et stort smil hver eneste gang. Takk til ungdommene som har bidratt som informanter og har latt meg få innblikk i deres unike og utrolige historier. Jeg vil også takke min veileder Ingvild Aspaas for tilbakemeldinger underveis og ikke minst Svenn Arne Lia som velvillig har korrekturlest oppgaven. Jeg kan heller ikke unnlate å takke medstudent Kristin Ingolfsrud Olsen. Du lytter, retter og utstråler varme, forståelse og en haug med positiv energi. Uten din evne til å få meg til å le når ting er på det mest frustrerende, hadde jeg blitt gal. Du er unik!

Min største takknemlighet går til min mann og våre to barn. Takk for all tålmodighet dere har hatt når jeg er inne i studiebobla mi. Uten deres støtte hadde jeg ikke kommet meg i mål. Dere har heiet på meg hele veien, og jeg er dere evig takknemlig.

Notodden, 30/05/2022

Veronica Rønning

1 Innledning

Norsk skole integrerer stadig flere digitale løsninger og læringsplattformer inn i de formelle læringsarenaene. I rammeplanen for barnehagen, kapittel 8, (2017) er digital praksis blitt innfelt som et punkt under barnehagens arbeidsmåter. Digitale verktøy skal være en støtte og en berikelse i det pedagogiske arbeidet der lek, kreativitet og læring står i sentrum. Digitale verktøy skal være en naturlig del av barnehagehverdagen. Kunnskapsløftet 2020 (2019) trekker frem fem grunnleggende ferdigheter hos barn og unge. En av disse er digitale ferdigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) skal skolen støtte elevenes utvikling, og øke deres ferdigheter slik at de kan bruke og forstå digitale ressursene. I tillegg skal elevene lære å søke etter og behandle informasjon, og være kreative og skapende ved hjelp av digitale ressurser. Elevene skal lære å kommunisere og samhandle via digitale medier, samtidig som de utøver digital dømmekraft. Videre påpekes det at den digitale ferdigheten hos elevene vil utvikles når de bruker digitale ressurser. I samfunnet trenger man digitale ferdigheter, til alt fra å betale regninger, sjekke og levere selvangivelsen, søke om barnehageplass, skoleplass og banklån til korrespondanse mellom ulike institusjoner. Hjarvard (referert i Jæger, 2015, s. 7) kaller denne prosessen for medialisering. Samfunnet gjør seg avhengig av mediene, som igjen påvirker den sosiale samhandlingen på alle nivåer. For barn i dagens samfunn, er vanligvis dataspill den første plattformen inn i den digitale verden (Høiland et al., 2012, s. 123).

Til tross for at samfunnet legger føringer for at alle skal ha digitale ferdigheter, er det stor uenighet om barn og unges gamingaktiviteter. Aarsand (2018, s. 75-76) ser på hvordan samfunnet vektlegger verdi rundt gaming og uteaktiviteter forskjellig. Sistnevnte aktiviteter blir ofte sett på som utviklingsfremmende, mens gaming blir i flere sammenhenger sett på som mindre meningsfylt eller mindre utviklende. Jæger (2015) sier digitale medier skaper frykt og ubehag hos mange mennesker. Frykten er knyttet sammen med det å ikke vite hvilke konsekvenser digitale medier vil få for utviklingen av mennesker. På tvers av landegrenser i Norden kan man se media fremstille nye digitale medier som skadelige. Bekymringene er knyttet til «både emosjonell utvikling, sosial kompetanse og fysiske ferdigheter» (s. 8). Aarsand (2018, s. 76) hevder at når digitale verktøy legges frem som læringsfremmende verktøy, blir de fortrinnsvis sett på som positive aktiviteter. I det øyeblikket digitale verktøy blir sett på som ungdomsaktiviteter på nettet, blir diskusjonene for det meste knyttet til problematiske og risikofylte aktiviteter. Jæger (2015) påpeker at voksnes bruk av digitale medier i hverdagen ofte er knyttet til underholdningsverdien og ikke til læring. For barn og unge har man et annet perspektiv «der vi i liten grad aksepterer at også barn kan ha en type glede

av mediene som handler om øyeblikksmagi, om lek, overraskelse og emosjonell tilfredsstillelse» (s.12). Med andre ord finnes det forskjellige perspektiver på verdien til digitale verktøy, ut ifra hvem brukerne er og hva de brukes til.

Verdens helseorganisasjon (WHO) tok i bruk den offisielle diagnosen dataspillavhengighet 1.januar 2022. Forutsetningene for å stille diagnosen er: «spilleren mister kontroll og prioriterer spillingen fremfor andre ting over tid, og fortsetter å spille selv om det får negative konsekvenser» (Medietilsynet, 2019). Hva en slik diagnose vil ha å si for hvordan spesialpedagoger møter barn og unge gamere, vet vi ennå ikke.

1.1 Spesialpedagogikkens relevans for oppgaven

Tangen (2012, s. 17) presiserer at spesialpedagogikkens overordnede mål er «å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker eller barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse». Haugs (2017, s. 22) forskning angir at 25 % av elever i skolen har ulike typer utfordringer. Av disse er det mindre enn en tredjedel med en sakkyndigvurdering som presiserer at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa, og har krav på spesialundervisning ifølge opplæringsloven §5.1 (1998). Haug (2014) uttrykker det slik: «Det ser ut til at same kva elev eg tek fram og som får spesialundervisning, kan eg finne ein med akkurat dei same trekka og som ikkje får det» (26). Spesialpedagogikk bør ikke kun handle om elever med spesialundervisning og laget rundt disse elevene. Spesialpedagogikk bør inkludere alle elever med ulike utfordringer.

Master i pedagogikk, med spesialisering i spesialpedagogikk rettet mot andre læringsarenaer og velferdstjenester, legger vekt på å forstå barn og unges oppvekstkår og utfordringene de har i hverdagen. Hjemmesfæren og fritidslivet er særegne arenaer i ungdomslivet og bør være en del av helhetsbilde rundt eleven. En av læringsutbyttebeskrivelsene til spesialiseringen er «å kunne legge til rette for avanserte tiltak som fremmer tillit, økende inkludering og bedre sosial mestring blant marginaliseringstruede barn og unge» (Universitetet i Sør-Øst Norge, u.å.). Hammer og Hyggen (2013) sier «marginalisering betegner en prosess eller en bevegelse mot utkanten av et samfunn – mot sosial eksklusjon» (s.16). Videre påpeker de at marginaliseringsprosessene kan skje på flere arenaer i samfunnet, ofte samtidig og med en tiltagende effekt (s.17). Frønes (2017, s. 20) hevder at skolens posisjon i samfunnet fører til at marginalisering i skolen er en indikator på fremtidig marginalisering. «Dette er ikke bare et statistisk faktum, det er en grunnleggende erkjennelse blant

foreldre og barn». Med andre ord er det bred forståelse for en sammenheng mellom det å ikke mestre skolehverdagen og det å ikke mestre voksenlivet.

Denne oppgaven skrives innenfor rammene til det longitudinelle og tverrfaglige samarbeidsprosjektet *UngSA – Ungdom gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*. Hovedformålet med prosjektet er å få kunnskap om gjennomføring og skoleavbrudd ved hjelp av elevenes egne fortellinger (UngSA, u.å.). Da jeg fikk mulighet til å bli med i prosjektet som masterstudent, fortalte jeg om min nysgjerrighet rundt gaming. Jeg fikk informasjon om at prosjektet har tilgang til langsgående data der flere av informantene forteller om et trøblete utdanningsløp, og en hverdag bestående av mye gaming.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvilket perspektiv man har på hvor utfordringen ligger, vil ha store konsekvenser for hvordan spesialpedagoger møter barn og unge som spiller dataspill på fritiden. Nå som dataspillavhengighetsdiagnosen er tredd i kraft, blir det enda viktigere for spesialpedagoger å huske på hvilke oppgaver man har. En spesialpedagog må forstå barn og unges oppvekstvilkår og de utfordringene de har i hverdagen. Ungdommenes egne stemmer blir et viktig element i debatten om hvordan vi kan møte denne gruppen mennesker på best mulig måte. Min problemstilling blir derfor:

Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om sine liv, i lys av gaming?

For å avgrense har jeg gjennom studien benyttet meg av tre forskerspørsmål:

- 1: Hva forteller guttene om gaming?
- 2: Hva forteller guttene om reaksjoner fra andre på deres gaming?
- 3: Hva forteller guttene om erfaringer i utdanningsløpet?

Gutter i utsatte posisjoner referer til gutter med en form for frafall i utdanningsløpet. Jeg vil beskrive det som en trøblete vei i utdanningsløpet videre i oppgaven. Selv om det ikke kommer frem at de har hatt spesialundervisning, er de fremdeles i gruppen Frønes (2017) kaller marginaliseringstruede. Problemstillingen konsentrerer seg om gutter fordi ingen jenter i prosjektet snakket om gaming. Et slikt funn er spennende i seg selv, men vil ikke blir videre belyst i denne oppgaven. En gamer er, i denne oppgaven, en som spiller dataspill på pc eller spillkonsoller via nett, online. Begrepene dataspill og gaming vil bli brukt om hverandre. Offline er en betegnelse for den fysiske verden.

1.3 Kunnskapsstatus

I begynnelsen gikk jeg bredt ut og søkte på gaming for å finne forskningen knyttet til temaet. Her brukte jeg både databasene Oria og Google scholar. Oppgaven bygger på kvalitativ forskning og hadde en eksplorerende fremgangsmåte. Høgheim (2020, s. 129) hevder man bruker en eksplorerende fremgangsmåte når man ikke har forhåndsbestemte meninger om hva man er på jakt etter. Det kom opp mange artikler knyttet til den nye dataspillavhengighetsdiagnosen nevnt over. Videre fant jeg artikler knyttet til studier som tilbakeviser hypotesen; sosiale online dataspill har negative innvirkninger på vennsrelasjoner og sosiale nettverk utenfor spillverden. De konkluderer med at online dataspill ikke er en trussel mot folkehelsen slik tidligere antatt (Domahidi et al., 2018; Kowert et al., 2015). Markey et al. (2020) hevder at oppimot 89% av forskere innen dataspill ikke ser på dataspill som en risiko for samfunnet lenger.

Hart (referert i, Høgheim, 2020, s. 63) anbefaler å både gjøre litteratursøk på emnet og på metoden man skal bruke. 25.04.2022 forsøkte jeg å søke i Orias database på nytt. Jeg brukte begrepene *narrative study, gaming, online, drop out, youth, boys* uten å finne noe relevant til min studie. Deretter søkte jeg i databasen Scopus med begrepene *gaming, online, narrative AND study*. Da fikk jeg 54 treff. Av disse handlet en om spillernes egne perspektiver. Studien tok for seg intervju av ni deltakere. Målet var å finne ut hvordan de opplevde eget "game-self", karakteren de utviklet i spillverden (Kartsanis & Murzyn, 2016). Blant de 54 treffene, fant jeg en systematisk litteraturkunnskapsoversikt av studier i forbindelse med onlinegameres velvære (Raith et al., 2021). Av de 18 studiene i oversikten, var det en studie som fokuserte på gameres egne opplevelser knyttet til ensomhet i onlinespill og i den fysiske verden. Funnene i studien bygger på selvrapporterte funn innhentet via spørreundersøkelser (Martoncik & Loksa, 2016). Ut ifra mine søk synes det å være få studier basert på gameres egne stemmer.

Norsk forskning i forbindelse med ungdom og dataspill, er ofte knyttet til kvantitativ forskning (Medietilsynet, 2020a). Her finner man tall på selvrapportert informasjon relatert til hvor mange i alderen 9-18 år spiller dataspill, hvilken aldersgrense det er på spillene de spiller og hvor mye penger de bruker på onlinespill. De blir spurt om hva som er bra og hva som er dårlig med å game. Her finner man utsagn de skal gi en skalert vurdering om de er enige i. Utsagnene er blant annet: gaming er sosialt, gaming gjør meg flink i engelsk, jeg bruker mye tid på gaming. Man finner også kvantitativ forskning om hvordan foreldre rapporterer barnas spill-atferd (Medietilsynet, 2020b). Her finner man tall i forbindelse med hvilke spill barna deres spiller, hvilken aldersgrense det er på spillene, om barna bruker ekte penger på spill, hvilke regler de har rundt spill og om de

kommuniserer med barna om deres spill vaner. Det er et eget punkt om hvor ofte foreldrene er uenige med barnas tidsbruk på dataspill.

Videre kommer gaming opp i forskning knyttet til elever med høyt skolefravær. Her påpekes det at gaming er en opprettholdende faktor (Havik, 2018). Videre hevder Havik det mangler forskning rundt flere tematikker der gaming og høyt skolefravær sees i henhold til hverandre. Basert på samtaler med elever, foreldre og fagfolk kommer Havik frem til at en bredere kartlegging rundt hvorfor eleven bruker mye tid på å spille, kan være hensiktsmessig (s. 89-90). Det finnes med andre ord mindre forskning rettet mot de unges perspektiver på hvorfor de gamer. Aarsand (2018) bruker fokusgruppeintervjuer i sin studie. Han retter fokus mot: «hvordan ungdommer tar stilling til spilling og begrunnelsene for deres synspunkter» (s. 61). Konklusjonen er at ungdommers standpunkter og begrunnelser rundt gaming ikke skiller seg bemerkelsesverdig fra hvordan samfunnsaktører uttrykker seg. Med andre ord er ungdommenes egne fortellinger påvirket av voksnes normer slik de blir fremstilt i ulike medier.

1.4 Studiens mål og oppbygging

Sosialkonstruktivisme er oppgavens filosofiske grunnlag og vil være oppgavens grunnmur. Hovedmålet med studien er å gi innsikt i hva gutter i utsatte posisjoner forteller om sine liv i lys av gaming. Studien ønsker å få økt innsikt i ungdommers læring, utvikling og oppvekst som er i tråd med spesialpedagogikkens overordnede mål (Befring & Næss, 2019, s. 23).

Studien har seks hovedkapitler; innledning, teori, metode, analyse, diskusjon og avslutning. Teorikapittelet legger vekt på tre hovedtemaer. Det første går ut på gaming som en fritidsinteresse. Den andre tar utgangspunkt i frafall i videregåendeopplæring i et kunnskapssamfunn, mens den siste ser på utviklingen av selvet som en sosial prosess. Metodedelen beskriver hvilke valg som er tatt gjennom hele undersøkelsen. Valgene ligger til grunn for metodene som anvendes. Funnene representeres gjennom tre forskningsspørsmål og blir videre drøftet sammen med teori og forskning i diskusjonskapittelet. Oppgaven avslutter med en konklusjon og implikasjoner for videre forskning.

2 Teori

Den teoretiske referanserammen presenteres her. Johannessen et al. (2018) sier: «en teori er et sett med antakelser om et fenomen» (s.29). Teoriene vil bidra til å avklare teoretiske nøkkelbegreper og modeller som har hatt en innvirkning på studiens analyse- og drøftingsdels. Rammen utgjør perspektivet jeg bruker for å forstå og strukturere mine tolkninger (Malterud, 2017, s. 47). I hovedsak vil fokuset ligge på gaming, frafall i videregående opplæring i et kunnskapssamfunn og utvikling av selvet som en sosial prosess.

2.1 Gaming

Innledningen presiserte at gaming og spill i denne oppgaven, referere i hovedsak til onlinespill. Ifølge statistikken spiller 62% sammen med andre personer (Entertainment Software Association referert i, Borderie & Michinov, 2019, s. 32). Miller (2011, s. 39-44) påpeker at det er ulike forståelser av hva dataspill er. Noen argumenterer for dataspill som narrativer, der spilleren blir sett på som en deltagende historieforteller. Andre hevder at dataspill bør bli sett på som spill med regler og et mål. Andre igjen trekker frem spill som simulatorer. Her er ikke spillet et mål i seg selv, men spilleren selv som velger hva han eller hun vil få ut av spillopplevelsen. Med andre ord er det en stor variasjon mellom spillene, og hvordan de blir tolket. Miller konkluderer med at dataspill ikke er et ferdig produsert objekt slik som en film eller en bok. Dataspillet og deltakeren er i konstant dialog og utvikling med hverandre, og kan sees på som en prosess. Gee (2012, s. xvii) påpeker at flere bruker tid på gaming. Han trekker frem forskjeller mellom det å spille og det å se på tv. Spillerne produserer og er innovative aktive deltakere, i motsetning til tv seerne som konsumerer, observerer og gjengir. For ikke-gamere, er kunnskapen de har om gaming ofte basert på hvordan media fremstiller gaming, slik nevnt tidligere.

Videre påpeker Gee (2012, s. xviii-xix) at bøker, filmer og tv legger vekt på innholdet, mens spill handler om å ta valg, problemløsning og interaksjon. Dataspill legger til rette for å lære og mestre ulike deler for å kunne komme seg videre til neste nivå. Spillene appellerer til menneskers indre drivkraft, og virker engasjerende og motiverende. Nøkkelen er at spillerne fremdeles har en god del frihet til å velge når og hvordan de ønsker å lære disse ferdighetene. Ansvaret for å lære egenskapene blir lagt til spilleren. Gode spill følger en læringsmodell, der spillerne utvikler et ønske om å stadig utvikle ferdighetene og på den måten utvide egen kunnskap.

Nevnt innledningsvis hevder Havik (2018) at gaming er en opprettholdende faktor til skolefravær. Hun påpeker at det ofte kan være andre hovedgrunner til selve fraværet, men når fraværet først blir høyt kan «overdreven bruk av spill og internett opprettholde skolefraværet» (s. 89). I et slikt perspektiv blir gaming og hvor mye tid man bruker på aktiviteten, sett på som problematisk og noen ganger avhengighetsskapende.

2.1.1 Dataspillavhengighet

Med utgangspunkt i dataspillavhengighet, er fagmiljøet splittet i forhold til hvordan samfunnet bør se på dataspilling knyttet til problematferd eller avhengighet (Medietilsynet, 2017). van Rooij et al. (2018) poengterer at det ikke finnes tilstrekkelig med forskningsbasert evidens for å sette en formell diagnose, og setter spørsmålstegn ved hvorfor bare dataspill skal gå under diagnosen og ikke annen type skjermbruk. De ser hvilke fordeler en diagnose kan ha, men er kritiske til hvilke sosiale og psykiske helseutfordringer diagnosen vil føre til. Rumpf et al. (2018) hevder på sin side at det finnes klinisk evidens for å innføre dataspillavhengighet inn i ICD-11 manualen. Kulsås (2020) finner i sin masteravhandling at debatten rundt dataspillavhengighet befinner seg i en større debatt knyttet til den generelle forståelsen av avhengighet. I ulike debattartikler er det uklare skiller mellom problematisk og uproblematisk dataspilling, og de legger vekt på forskjellige årsaker til utfordringen. Noen hevder bruksmønsteret er problemet, noen sier objektet dataspill er problemet og andre legger vekt på underliggende vansker. En av debattene handler om hvilken rolle spillprodusentene har i forbindelse med det å gjøre brukerne hektet på spillene (King, 2018). Dette perspektivet vil ikke bli belyst videre i denne oppgaven.

2.1.2 Gaming og fritid

Dataspill er en sentral del av mange ungdommers opplevelsesverden og fritid (Høiland et al., 2012, s. 123; Madsen, 2018, s. 102). Fritid kan sees på fra forskjellige perspektiver. Det ene perspektivet referer til fritid som noe annet enn arbeidstid. Dette gjør det mulig å telle og måle hvor mye fritid man har (Säfvenbom, 2005a, s. 30). Csikszentmihalyi (referert i Säfvenbom, 2005a, s. 33-35) ser på fritid som en mental tilstand, der opplevelsen av “flow” beskriver den genuine fritiden. «Vi erfarer en tilstand av kontinuerlig flyt hvor vi sitter med full kontroll. I denne tilstanden er vi en aktiv del av omgivelsene. I en slik tilstand er det liten avstand mellom handling og respons, og tiden blir uvesentlig i den forstand at fortid, nåtid og fremtid smelter sammen» (Csikszentmihalyi sitert i, Säfvenbom, 2005a, s. 34). For å havne i en slik tilstand må en person oppleve kompetanse og utfordring innenfor aktiviteten han eller hun driver med. “Flow” blir den optimale sonen å befinne seg i (Csikszentmihalyi, 2008, s. 39-40). På den ene siden kan for liten kompetanse og for stor

utfordring føre til angst. På den andre siden kan for høy kompetanse og for liten utfordring føre til kjedsomhet (Säfvenbom, 2005a, s. 34).

Hverdagen består ofte av en produktiv del og en ikke-produktiv del. For barn og unge foregår den produktive delen ofte på skolen der gjøremålene sees i forbindelse med instrumentell verdi. Det vil si at aktivitetene i skolen har en annen verdi eller et annet mål enn aktivitetene i seg selv. For eksempel utvikler man kunnskap i skolen for å bli en aktiv deltaker i samfunnet og senere i arbeidslivet. I fritiden har man et ønske om å drive med aktiviteter man selv ønsker, ut ifra egne verdier og interesser. Det handler om aktiviteter der man kan være en aktiv deltaker uten krav, stress eller mas (Säfvenbom, 2005c, s. 18-19). Liestøl (2005, s. 192-194) hevder dataspill kan være en tiltrekkende aktivitet i en hverdag der nytte og produksjon verdsettes høyt. Dataspill har en verdi i seg selv, og man får en midlertidig pause fra pålagte krav. Dataspill legger til rette for å oppnå en "flow" tilstand, der man kan legge bekymringer til side. Man kan innta en annen rolle med andre gjøremål, utfordringer og begrensninger, enn de man finner i eget liv. Et slikt syn på en fritidsaktivitet kan bli en motsetning til voksne som ofte verdsetter aktiviteter ut fra et nytteperspektiv, der aktiviteten bør være kompetansecfremmende. Liestøl (2005, s. 188-190) påpeker videre at det er en felles underliggende holdning der dataspill er unyttig bruk av tid, og tar plassen til aktiviteter med en positiv innvirkning på barn og unges liv. Hun sier «godt hjulpet av pressen har voksne autoriteter med definisjonsmakt plassert dataspill og den som spiller inn i en sykdoms- og forfallskontekst» (s.188). Videre trekker Liestøl fram at fokuset er blitt på hvor mye tid barn og unge bruker på spill istedenfor å ta del i hva de opplever når de spiller.

I Markey et al. (2020) sin gjennomgang av nyere forskning om gaming, konkluderes det med at dataspill kan være en verdifull aktivitet. Fritidsaktiviteter er først og fremst frivillig. Handlinger styrt av egne verdier, interesser og behov, har en positiv innvirkning på emosjonell og kognitiv utvikling (Folkedal, 2018, s. 101). Når man selv velger aktiviteter, får man mulighet til å vise andre hvem man er eller hvem man ønsker å være (Säfvenbom, 2005a, s. 28). Säfvenbom (2005b, s. 70) sier at det norske ungdomsforskningsmiljøet trekker frem fritiden som et viktig element når ungdom skal orientere seg og skape mening i livet. Derfor er fritiden en viktig sosialiseringsarena og kan være med på å bygge selvfølelsen dersom man deltar i aktiviteter som bygger på mestring og sosial støtte (Folkedal, 2018, s. 102, 128).

2.2 Frafall i videregående opplæring i et kunnskapssamfunn

Perspektivet på frafall i videregående opplæring i denne oppgaven, er valgt med henblikk på dagens kunnskapssamfunn, og hvordan det å ikke fullføre videregående skole kan knyttes til marginalisering. Frafall blir beskrevet som «utdanningsamfunnets akilleshæl» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 9). Olsen og Holmen (2018, s. 57) sier bekymringer rundt frafall øker og skaper store utfordringer i samfunnet vårt. Selv om frafallstallene holder seg stabile, er det mer fokus på frafall nå enn tidligere. På 1950-1980-tallet brukte media begrepene opprør og bråk når de beskrev ungdomskulturen. Nå kobles ungdommen sammen med begrepene sårbarhet og frafall (Frønes, 2017, s. 20). Debattene påpeker endringer i arbeidsmarkedet og at samfunnet har høye krav til utdanning. Samfunnet blir beskrevet som et kunnskapssamfunn der verdien av en høy utdanning øker. Reegård og Rogstad (2016, s. 14) hevder debattene rundt frafall legger ansvaret over på individene som skal velge seg et utdanningsløp, framfor utdanningssystemets inkluderende og ekskluderende egenskaper.

Den offentlige utredningen; *veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* (NOU 1991:4, 1991) satte inkluderende og gratis utdanning til alle, på den politiske agendaen i Norge. Etter det kom Reform 94 der videregående opplæring ble en lovfestet rettighet (Utdanning.no, 2022). Når en elev ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse innen fem år etter oppstart på videregående skole, betegnes det som frafall (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). I 2021 la partiet Høyre frem fullføringsreformen – *med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21, 2020-2021). I kapittel 1.1 står det at reformen skal «fjerne hindringer, snublesteiner og begrensninger slik at det blir tydelig at utdanningssystemets oppgave er å gi ungdom og voksne det tilbudet de trenger for å fullføre og bestå med studie- eller yrkeskompetanse». Informanter i denne studien forteller om slike snublesteiner i utdanningsløpet.

Frønes (2017), nevnt innledningsvis, hevder marginalisering i skolen er en indikator på marginalisering videre i livet. Det indikerer at frafallsproblematikken blir viktig når man snakker om marginaliseringstruende barn og unge. Frønes (referert i Reegård & Rogstad, 2016, s. 16) sier kombinasjonen mellom manglende mestring i skolen og følelsen av å ikke være en del av skolemiljøet kan føre til et skoleavbrudd. Ensomhet og det å føle seg «usynlig» påvirker risikoen for et skoleavbrudd i negativ retning (Reegård & Rogstad, 2016, s. 15). Olsen og Holmen (2018, s. 68-73) påpeker at man må få inn en større bredde når man reflekterer rundt frafallsproblematikken. Manglende sosiale relasjoner i skolen kan føre til store utfordringer med å tilpasse seg skolens krav. Det blir med andre ord for enkelt å knytte skolefrfall sammen med egenskaper ved eleven.

2.2.1 Fra posisjon til prestasjon

Det kan trekkes paralleller mellom kunnskapssamfunn og prestasjonssamfunn. Madsen (2018, s. 44) sier Rosas hastighetslære peker på hvordan orienteringspunktet for mennesker har skiftet fra posisjon til prestasjon. Det er ikke lengre strider mellom generasjoner, men innad i generasjoner. For å oppnå posisjoner må man prestere, og denne presteringen blir et konstant jag. «På den måde skifter kampen om anerkendelse fokus fra position til præstation – anerkendelse er ikke længere et spørgsmål om en livslang præstation, men snarere afhængig af indsatsen fra dag til dag» (Rosa, 2014, s. 69). I et prestasjonssamfunn vil risikoen for å tape og presset om å prestere konstant være til stede (Madsen, 2018, s. 44). Dette kan sees i lys av hvordan dagens ungdom tidlig må velge utdanningslinjer som vil ha en sterk innvirkning på senere karriereløp og deres plass i samfunnet.

Rosas tese (referert i Madsen, 2018, s. 43) er at så lenge samfunnet gjennomsyres av en sosial akselerasjon, slik den gjør nå, vil det føre til sosial fremmedgjøring. Sosial akselerasjon knyttes av Rosa (2014, s. 18) sammen med det stadig økende tempoet i samfunnet. «Sosial acceleration er definert ved en stadig hurtigere afvikling af pålideligheden af erfaringer og forventninger og ved en sammentrækning af de tidsrum, der kan siges at udgjøre «nuet» (Rosa, 2014, s. 24). Rosa trekker frem tre kategorier tilknyttet sosial akselerasjon (2014, s. 21-22).

Den første referer til hvordan formålsstyrende teknologi har ført til sammentrekninger av tidsrommet. Det handler om akselerasjonsprosesser i samfunnet som påvirker menneskers orientering i verden. Virksomheter, for eksempel banker og universiteter, er ikke nødvendigvis knyttet til et sted og kan miste historien eller identiteten. Den andre kategorien handler om sosiale forandringsprosesser, og hvordan tempoet i relasjonsdannelser og handlemåter forandrer seg. Her ser Rosa (2014) på akselerasjonsprosesser av samfunnet. «Holdninger, verdier, mote, livsstil, sosiale relasjoner og forpliktelser og vaner forandrer seg altså i stadig høyere tempo» (s. 23). Tidligere var yrket valgt ut ifra hva den tidligere generasjonen gjorde, så kunne både sønner og etter hvert døtre velge egne yrkesretninger. I begynnelsen valgte man ett yrke og fulgte den kursen gjennom hele livet. I dag finnes det utallige valg og man skifter ofte kurs flere ganger (Rosa, 2014, s. 25). Akselerasjon av livstempo utgjør den siste kategorien. Her peker Rosa på hvordan mennesker ser på tiden som et råmateriale som kan ta slutt. En slik akselerasjonstype trer tydelig frem i den vestlige verden, og blir ofte referert til som «tidsklemma». En slik type akselerasjon kan oppleves stressende og føre til et evig tidspress. Den siste kategorien er ikke logisk forbundet med de to første. Den første akselerasjonen skulle gitt mennesker mer tid til rådighet. Isteden har menneskene fått et behov om å gjøre mest mulig på minst mulig tid (Rosa, 2014, s. 26).

Rosa (2014, s. 32) hevder det ikke er de teknologiske fremskritt i seg selv som er årsaken til sosial akselerasjon. Selv om man kan reise med fly fra Oslo til New York på 6 timer, blir ingen tvunget til å ta flere flyreiser hvert år. Teknologiske revolusjoner har med andre ord vært en reaksjon på menneskers opplevelse av tidsmangel. Han mener man må lete andre steder for å finne årsaken til drivkreftene til tempoet. To av drivkreftene Rosa trekker frem er den sosiale drivkraften og den kulturelle drivkraften (Rosa, 2014, s. 33-38).

Den sosiale drivkraften legger vekt på hvordan samfunnet drives av konkurranse og profitt. Drivkraften retter seg mot penger og tid. Arbeidsmarkedet må til enhver tid benytte seg av tidsbesparende verktøy slik at profitten blir høyest mulig, og de på den måten blir konkurransedyktige. Videre påpeker Rosa at konkurransemarkedet er inkorporert i andre områder slik som i politikken, i kunst verden, i vitenskapen og mellom religioner. Det handler om å få flest velgere, få utdelt flest midler og/eller få mest anerkjennelse. I online-universene Facebook og Instagram er det et stadig jag om å ha flest følgere og mest likes. En persons posisjon er ikke lengre bestemt fra fødsel, men må hele tiden forhandles frem gjennom konkurransedrevne prestasjonsprosesser (Rosa, 2014, s. 33-36).

Den kulturelle drivkraften er knyttet sammen med det religiøse løftet om evig liv. «Ifølge Vestens fremherskende kulturelle logik kan livets rigdom, fylde eller kvalitet opgøres du fra summen og dybden af de erfaringer, man gør sig gennem et helt liv» (Rosa, 2014, s. 36). Et godt liv er et fullt liv bestående av rike erfaringer og unike evner. Tanken om et høyere liv etter døden er ikke lengre målet med livet. Nå handler det om å oppleve mest mulig av alle livets muligheter, noe som viser seg å være en umulig oppgave. Teknologien som skulle hjelpe mennesker til å få flere opplevelser på kortere tid, har i tillegg åpnet opp for en eksplosjon av verdensmuligheter. Dette fører til menneskers største tragedie i det moderne liv: «At det føler sig fanget i et evindeligt roterende hamsterhjul, hvor dets hunger efter liv og verden ikke blir tilfredsstillet, men kun stadig mere frustreret» (Rosa, 2014, s. 37-38).

2.3 Utvikling av selvet som en sosial prosess

Selvoppfattelse kan forstås som en fellesbetegnelse for hvilken oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten et mennesker har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 15). Selvoppfattelse er med andre ord et stort og omfattende tema. Det finnes mange ulike teorier om selvoppfatning. Teoriene legger vekt på ulike sider ved selvoppfatningen og hvordan den utvikles. De

sosialkonstruktivistiske teoriene argumenterer for at selvoppfatning dannes i sosiale kontekster (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022, s. 22). I et slikt perspektiv vil selvoppfatningen utvikles i en kultur, og påvirkes av sosiale interaksjoner (von Tetzchner, 2012, s. 578-579). I denne oppgaven vil fokuset rettes mot ungdommers utvikling av selvet i skolekonteksten og på fritiden når de gamer. Videre skal Meads speilingsteori og Deci og Ryans selvbestemmelsesteori presenteres. Deres teorier vil representere oppgavens perspektiv på hvordan selvet utvikles.

2.3.1 Meads speilingsteori

Mead bruker begrepet selvet. Selvet oppstår gjennom kommunikasjon og medvirkning (Mead, 1998, s. 62). Han argumenterer for at selvet består av to deler, JEG og MEG, som til sammen utgjør en helhet. "The self is essentially a social process going on with these two distinguishable phases" (Mead, 1934a, s. 178). Teorien bygger på at selvet ikke er en substans, men en prosess der kommunikasjon, både verbal og nonverbal, har blitt internalisert i mennesket. Denne prosessen finnes ikke alene, men er en del av det sosiale samfunnet. Samfunnets atferd er blitt importert inn i mennesket, og er blitt til tankene til hvert individ (Mead, 1934a).

Mead (1934a, s. 173-175) skiller selvet i to for å kunne se på forskjellene i lys av atferden til et menneske. Det handler om når i en atferd man er MEG, og når man er JEG. MEG er den siden av selvet man er klar over. Dette er påvirket av andres reaksjoner. JEG reagerer på hvordan man prater til seg selv i forhold til de erfaringene man har gjort seg gjennom andres reaksjoner. Han forklarer det slik "The 'I' is the response of the organism to the attitudes of the others, the 'me' is the organized set of attitudes of others which one himself assumes" (s.175). Det finnes en handlende kjerne JEG og en sosialt skapt kjerne MEG (Frønes, 2004, s. 253). Mead (1934a, s. 173-174) hevder man kan se på seg selv som JEG i det øyeblikket man går tilbake og husker en handling man har gjort. I det man husker JEG, så blir det en del av MEG. "It is what you were a second ago that is the 'I' of the 'me' " (s.174). JEG er derfor en historisk karakter.

Mennesker blir født inn i forskjellige kulturer, i forskjellige deler av verden. Kontekstene er forskjellige og bygger på ulike familierelasjoner, og forskjellige politiske og religiøse relasjoner. Selvet er ikke noe et menneske er født med. Det utvikles i erfaringene et menneske gjør seg i relasjoner med andre. Når mennesker ser på seg selv ut ifra responsen fra andre, verbale og nonverbale gester, ser man på seg selv som et objekt. Tolkningen gjør det mulig å være refleksiv over eget selv. Hvilke reaksjoner man får, førere til hvilke tanker man får om seg selv og hvilke handlinger man utfører. Når en gruppe mennesker eller et samfunn gir tilbakemeldinger som

påvirker selvet, kaller Mead denne gruppen for «den generaliserte andre» (Mead, 1934b, s. 142). «Den generaliserte andre» kan også være sammenhenger, kontekster og kulturer som er en del av personens sosiale praksis (Frønes, 2004, s. 253). Meads teori handler om at individet justerer holdningene i forhold til relasjonen, samtidig som han eller hun påvirker holdningen til den andre. Det fundamentale er at hvert enkelt menneske har en påvirkning også på større gruppers holdninger innenfor samfunnet, «den generaliserte andre», samtidig som «den generaliserte andre» har en innvirkning på individets holdninger. «Den generaliserte andre» er med på å forme selvet. Med andre ord dannes selvet i interaksjoner mellom mennesker og kulturen de lever i. Denne dialektiske prosessen skjer når man kommer med egne meninger og er kritiske til konteksten rundt. Her kommer et viktig poeng: “we can do that only in so far as we can call out in ourselves the response of the community; we only have ideas in so far as we are able to take the attitude of the community and then respond to it” (Mead, 1934c, s. 179). Nye erfaringer kan bare tolkes basert på den selvoppfattelsen man allerede har (von Tetzchner, 2012, s. 578).

2.3.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Ryan og Deci (referert i Øiestad, 2021, s. 17) ser også på utviklingen av selvet som en prosess i samspill med miljøet. Selvet består av en medfødt motivasjon til å søke utvikling. Selvbestemmelsesteorien (self-determination theory, SDT) deres (1985) bygger på et humanistisk grunnsyn, og påpeker at alle mennesker er født med en handlekraft til å utvikle seg i en positiv retning. Mennesker er født nysgjerrige, vitale og selv-motiverende (Seland, 2020, s. 28). SDT er en motivasjonsteori som legger vekt på hvordan sosiale faktorer kan støtte eller hindre en slik utvikling (Deci & Ryan, 2002, s. 5-6). Forskning, basert på SDT, har sett på hvilke faktorer i samfunnet som legger til rette for at mennesker opprettholder en aktiv og engasjerende holdning. De har rettet fokuset mot de forholdene som påvirker motivasjonen, selvreguleringen og trivsel i en positiv eller negativ retning (Ryan & Deci, 2000b, s. 68). SDT har funnet ut at det finnes tre grunnleggende behov som må oppfylles for å få en positiv utvikling; behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b, s. 74). De tre grunnleggende behovene er universelle fordi de befinner seg på tvers av kulturer og gjennom hele livsløpet (Deci & Ryan, 2002, s. 7).

Før de grunnleggende behovene presenteres, vil Ryan og Decis (2000a) inndeling og definering av indre og ytre motivasjon gjøres kort gjøre rede for. Indre motivasjon kan defineres som “the doing of an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequence” (Ryan & Deci, 2000a, s. 56). Indre motivasjon er på denne måten knyttet til noe lystbetont. Man har lyst til å

gjøre handlingen for handlingens skyld. Det er denne typen motivasjon man har tenkt bør ligge til grunn for all motivasjon.

Ytre motivasjon kan defineres som “a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome” (Ryan & Deci, 2000a, s. 60). Ytre motivasjon knyttes mer mot en instrumentell handling der man utfører en handling for å oppnå eller unngå noe annet.

Handlingen i seg selv er ikke grunnlaget for motivasjonen. En slik type motivasjon er blitt sett på som mindre hensiktsmessig enn den indre motivasjonen. Her påpeker Ryan og Deci (2000a) ulike typer ytre motivasjon, fra ytre regulering til integrering. Den viktigste faktoren handler om hvor stort valg en person føler han eller hun har over situasjonen, og om valget er basert på noe meningsfullt. Ryan og Deci (2000a, s. 60) forklarer forskjellene slik: når en person gjør lekser for å slippe kritikk fra foreldrene blir handlingen styrt av ytre motivasjon og ytre regulering. Når en person gjør lekser fordi han eller hun føler det er nyttig i forhold til senere karrierevalg, vil handlingen fremdeles styres av ytre motivasjon. Forskjellen er at personen selv har en autonomi, en frihet til å velge hva som er meningsfullt slik at motivasjonen bli integrert. Noen ytre motivasjonsfaktorer kan på denne måten påvirke handlekraften og den indre lysten hos en person (Seland, 2020, s. 28). Hverdagslivet består av mange handlinger basert på ytre motivasjon. SDT viser hvordan samfunnet kan fremme eller hemme menneskets motivasjon, utvikling og trivsel. Det er her de tre grunnleggende behovene kommer inn, og som nå skal utdypes.

Manger og Wormnes (2015) sier «behovet for kompetanse viser til opplevelsen av å mestre ens omgivelser, en søken etter utfordringer og en følelse av gradvis å beherske disse utfordringene» (s. 176). Det handler om å føle at man har kompetanse i de sosiale interaksjonene og at det er akseptabelt å uttrykke egne meninger. Kompetanse gjør en i stand til å tro på egen mestring og oppsøke nye og utfordrende og meningsfulle situasjoner. Det handler ikke om en ferdighet, men en tro på egen mestring (Deci & Ryan, 2002, s. 7). En slik følelse utvikles i sosiale interaksjoner gjennom bekreftelser og det å føle seg sett av andre, samt å få tildelt oppgaver tilpasset eget kompetansenivå. Det vil si at oppgaven ikke må være for lett fordi da kan den bli kjedelig, og den må ikke være for vanskelig for da kan man gi opp. Dette kan sees i lys av Csikszentmihalyi teori om “flow” nevnt tidligere. Når man lykkes, vil behovet for kompetanse tilfredsstilles. Det å føle manglende kompetanse kan føre til «reduert mestringsfølelse, lært hjelpeløshet og depresjon» (Manger & Wormnes, 2015, s. 177).

Autonomibehovet tolker Manger og Wormnes (2015) til det å «oppleve seg selv som kilden og opprinnelsen til egne beslutninger og egen atferd» (s. 178). Autonomi handler om å ha mulighet til å handle ut fra egne verdier og egen interesse, uten ytre press eller belønninger. Individets ønske skal være i fokus (Deci & Ryan, 2002, s. 8). Når man får mulighet til å handle ut fra egne interesser og egne verdier, vil behovet for autonomi bli tilfredsstillt. I en slik situasjon vil man føle at man kan være seg selv. Dette vil føre til en større trygghet rundt egne følelser, som igjen vil føre til bedre selvregulering og en større frihet. Autonomi handler ikke om uavhengighet, men om innflytelse og medvirkning innenfor et fellesskap. Opplevelsen av selvbestemmelse og frihet står i fokus (Seland, 2020, s. 28).

Manger og Wormnes (2015) sier «behovet for tilhørighet har å gjøre med en trang til å samhandle med andre mennesker, etablere emosjonelle tilknytning med noen og et inderlig ønske om å bry seg om andre eller selv bli vist omsorg og kjærlighet» (s.181). Tilhørighet handler om å føle seg som en del av noe større, og at man er av betydning, både for enkelt individer og for samfunnet. Tilhørighet er sterkt knyttet sammen med tilknytning (Deci & Ryan, 2002, s. 7). Tilknytningsteorien til Bowlby (1994, s. 134) legger til grunn at barn er født med en tilbøyelighet til å knytte emosjonelle bånd til nære omsorgsgivere. Tilknytningsatferd er et system i mennesker der det overordnede målet er beskyttelse. Det er den atferden barnet utøver når den trenger nærhet fra omsorgspersonen. Gjentatte erfaringer der omsorgspersoner er til stede og tyder barnets signaler, gjør at barnet utvikler en god balanse mellom utforskning og det å søke trygghet. Det å ha en tro på at man kan få hjelp og støtte av noen, er en nødvendighet gjennom hele livsløpet. Teorien bygger med andre ord på at mennesker er sosiale vesener (Hart & Schwartz, 2009, s. 65-77).

For handlende individer er behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet helt grunnleggende for å kunne utvikle seg til selvbestemmende mennesker. Konsekvensene av manglende tilfredsstillelse av disse tre elementene kan føre til stress, frustrasjon, angst og noen ganger sykdom (Manger & Wormnes, 2015, s. 174-175). Sosiale miljøer, som støtter individets kompetanse og autonomi, vil føre til en positiv utvikling av selvbestemmelse. Samtidig må følelsen av tilhørighet ligge til grunn for å oppleve kompetanse og autonomi. Dette vil igjen føre til en følelse av bedre selvtilit og selvstendighet (Manger & Wormnes, 2015, s. 182). Selvbestemmelsesteorien handler om at samfunnet må legge til rette slik at ungdommer lykkes i aktiviteter i viktige identitetsskapende kontekster slik som skole og fritid. Teorien peker på faktorer som fremmer ungdommers nysgjerrige og undersøkende vesen, og på den måten styrker motivasjon og mestring i dagliglivet (Manger & Wormnes, 2015, s. 183).

3 Metode

Metodekapittelet tar for seg oppgavens forskningsdesign. Målet er å presentere de ulike delene av prosessen med størst mulig grad av gjennomsiktighet ved å redegjøre for valg som er tatt. Thagaard (2018, s. 203) påpeker at man kan skrive ned reaksjoner og inntrykk fra prosessen slik at leseren har mulighet til å få innblikk i hvordan forskerens forståelse av fenomenet har utviklet seg.

Metodevalget har hatt en innvirkning på hele prosessen, og omfatter blant annet det filosofiske grunnlaget som er studiens fortolkningsramme. Rammen har en innvirkning på hva man ser på som virkeligheten og hva man definerer som kunnskap. Med andre ord handler det om det ontologiske og epistemologiske standpunktet til oppgaven (Creswell & Poth, 2018, s. 34-36). Videre får metodevalget en innvirkning på hva man kan studere, hvilke fremgangsmåter man bruker for å innhente kunnskap og hvordan man analyserer funnene. Metodevalget fører også til etiske dilemmaer og forskjellige grader av kvalitet (Creswell & Poth, 2018, s. 55-56, 282). Mine valg og hvilke følger disse valgene har hatt, vil nå bli belyst.

3.1 Forskningsetikk

Studenter må følge regelverk knyttet til forskning på lik linje med forskere. Lovpålagte plikter knyttet til personvernloven og lagring av sensitivt materiale må følges. Forskningsetikkloven (2017) sikrer at anerkjente forskningsetiske normer blir fulgt. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)* har utarbeidet rådgivende forskningsetiske retningslinjer som skal bidra til «å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Forskningsetikken setter søkelyset på deltakerne i studien, slik at deltakerne blir sett på som et mål i seg selv og ikke bare et middel for å oppnå kunnskap (Høgheim, 2020, s. 86-87). Redelighet innenfor forskningsmiljøet handler om forskningsjuks og plagiat. Jeg har derfor fulgt kildekriteriene for å vise hvor jeg har hentet kunnskapen fra. Hvilke valg som er tatt underveis i studien må komme frem på en nøyaktig måte, slik at leseren kan gjøre en kritisk vurdering av arbeidet (Høgheim, 2020, s. 87, 92-93).

3.1.1 Formaliteter

Forskningsprosjektet UngSA startet studien i 2013 og har fått forlenget godkjenningen til utgangen av 2033 (vedlegg 1). *Norsk senter for forskningsdata (NSD)* vurderer forskningsprosjekter (NSD - Norsk senter for forskningsdata, u.å). NSD ble en del av *Sikt– kunnskapssektorens tjenesteleverandør* 1.januar 2022 (Sikt, u.å). Ifølge vurderingen til NSD følger prosjektet

retningslinjer i forhold til personvern og lagring av data. Retningslinjene er viktige kriterier for å få prosjektet godkjent. Godkjenningen fra NSD innebærer at studenter kan være medforskere og bidra med å hente inn funn i form av intervjuer av prosjektets informanter. Alle deltakerne i prosjektet skriver under på en taushetserklæring (vedlegg 2). All personlig data i prosjektet er på denne måten taushetsbelagt (Høgheim, 2020, s. 90). Dette innebærer at den informasjonen jeg deler med min veileder og her i oppgaven er anonymisert.

Deltakerne får en grundig gjennomgang av håndtering av funn. Prosjektet lagrer all data i NVivo, et lisensiert program for organisering og analysing av kvalitativdata (Jackson & Bazeley, 2019, s. 3). Det vil si at alle lydfilene, transkriberingene og erindringsnotatene befinner seg i NVivo. I tillegg finner man avhandlinger og publikasjoner knyttet til prosjektet der. Koblingsnøkklene mellom informantens alias og deres personalia ligger i NVivo fram til prosjektet ender i 2033. Da vil all personalia bli slettet og det vil kun være anonymisert materiale igjen. Dette er i tråd med retningslinjene og godkjenningen fra NSD (vedlegg 1). For å gjøre håndtering av datamaterialet så trygt som mulig har NSD godkjent at studenter knyttet til prosjektet får tilgang via en trygg database kalt TSD (vedlegg 3). Her fant jeg en kopi av NVivo fila og koblingsnøkklene til mine informanter. Da kunne jeg kode og analysere dataene på en trygg måte fra min datamaskin.

Prosjektet har utarbeidet et samtykke skjema (vedlegg 4), et skriv om formålet til prosjektet (vedlegg 5) og et skriv om hvordan prosjektet anonymiserer (vedlegg 6). Disse skrivene blir gjennomgått med informantene før intervjuene gjennomføres (kapittel 3.4.2). Deltakerne fikk utlevert en båndopptaker for å ta opp intervjuene. Lydopptakene ble lagt inn i TSD slik at ledelsen kunne lagre dem i hovedfilen til prosjektet. Dette er viktige aspekter ved NSDs godkjenningen av prosjektets håndtering av personvernlovgivning (vedlegg 1).

Selv om NSD har godkjent prosjektet var jeg ansvarlig for å ta etiske beslutninger før, under og etter intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) hevder etiske dilemmaer oppstår gjennom syv stadier i prosessen. Helt fra tematisering til planlegging, gjennom intervjusituasjonen og transkriberingen og fram til analyseringen, verifiseringen og rapportering blir det essensielt å ta hensyn til mulige etiske problemstillinger. Det finnes ikke et fasitsvar på etiske dilemmaer. Det handler om usikkerhetsområder der fortløpende refleksjoner blir viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Etiske dilemmaer følger studien fra start til slutt og er derfor reflektert over fortløpende i metoddelen.

3.2 UngSa

Opgaven skrives innenfor rammene til forskningsprosjektet UngSA. Prosjektet ønsker å følge utdanningsfortellingene og oppveksterfaringene til rundt 70 informanter fra 2013-2033. Formålet til prosjektet er å få mer kunnskap rundt skoleavbrudd ved hjelp av de unges egne fortellinger. Det er ikke et ønske om å generalisere, men få forståelser av liv levd (vedlegg 7). Prosjektet ble finansiert av Arbeids- og velferdsdirektoratet i tre år, og per dags dato blir det finansiert av Universitetet i Sørøst- Norge. Prosjektet er knyttet til forskergruppen *oppvekst og utdanning* (UngSA, u.å.).

3.2.1 Forarbeid

I 2019-2020 var jeg medforsker i UngSAs søsterprosjekt *Marginalisation and Co-created Education* (MaCE, u.å.). MaCE var et internasjonalt samarbeidsprosjekt mellom Storbritannia, Danmark og Norge som hentet inn ungdommers egne erfaringer rundt utdanningsløpet ved hjelp av den samme metoden UngSA bruker, den indirekte metoden (kapittel 3.2.2). Som bachelor student ble jeg trent opp til å bruke den indirekte metoden ved å delta på organiserte samlinger slik som online-sessions, workshops og kurs iblant annet transkribering og analyser. Jeg deltok i flere prøveintervjuer der jeg fikk erfare de ulike rollene i en intervjusituasjon (vedlegg 8). I UngSA prøveintervjuet deltakerne hverandre, og kom med tilbakemeldinger om egne erfaringer knyttet til tidligere intervjuer og dialoger med ungdom og unge voksne. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) utvikler man ferdigheter, kunnskaper og personlig skjønn best sammen med andre erfarne intervjuere. Thagaard (2018, s. 94) påpeker at man får taus kunnskap knyttet til det å intervju gjennom praksis. Prøveintervjuer gir forskeren erfaringer med hvordan man lytter og gir rom for pauser, hvordan man formulerer gode spørsmål som støtter informantene videre i fortellingen og hvordan man kan etablere en god relasjon med informantene.

Prosjektet hadde ukentlige møter på Zoom der man drøftet ulike utfordringer man møtte på i løpet av prosessen. Møtene bidro til å få flere perspektiver på ulike utfordringer, slik som å få kontakt med informantene, gi tilstrekkelig informasjon til informantene og ulike samtaleteknikker man kunne bruke i intervjusituasjonene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 113) trekker frem fordelene ved å være i et forskningsfellesskap der man har mulighet til å blant annet reflektere over etiske dilemmaer.

Hovedtemaet for UngSA er gjennomføring og frafall i utdanningsløpet, og formålet er å få et bredere innblikk i frafallsutfordringene. Til tross for dette, hadde jeg mulighet til å velge eget tema i til denne studien. Jeg var åpen for å se på temaer og perspektiver prosjektet ikke har belyst tidligere.

Spesialiseringen min er spesialpedagogikk rettet mot andre læringsarenaer og velferdstjenester, noe som åpnet opp for å se på temaer knyttet til fritidsaktiviteter. Sport og gaming er fritidsinteresser som går igjen hos mange av informantene i prosjektet. Jeg valgte temaet gaming, da dette er et tema jeg er nysgjerrig på. Det finnes også en masteroppgave i prosjektet knyttet til idrett og skole (Kjellemyr, 2015).

3.2.2 Metode

UngSA er et kvalitativt forskningsprosjekt som henter inn data ved hjelp av en etnografisk, feltinspirert, intervju metode som Mushuus og Eide (2016) kaller for den indirekte metoden. Den indirekte metoden kan ligne et ustrukturert intervju bygget opp som en samtale. For å få et innblikk i informantens egen kultur, må forskeren være oppmerksom på egne fagtermer og subjektive erfaringer. Forskerens forkunnskaper må legges til side i den grad det er mulig, slik at informanten kan snakke om egne erfaringer, på egne premisser og med eget språk (Bunting & Moshuus, 2017). Forkunnskapene det handler om her er intervjuerens egne erfaringer, særlig knyttet til utdanningsløp og familie. Dersom en informant for eksempel forteller at han har vært på hytta sammen med familien i ferien, blir det intervjuerens oppgave å finne ut av hva informanten legger i begrepet familie. Jeg var på jakt etter informantens egen livsverden og hvilke referansepunkter han har til den opplevde verden. Informantens subjektive erfaringer i forhold til deres nåværende liv, fortid og fremtid ble satt i fokus (Moshuus & Eide, 2016).

Man kan trekke paralleller mellom den indirekte metoden og det Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) kaller for et semistrukturert livsverden intervju. Forskjellene er at semistrukturert intervju bruker en intervjuguide for å få frem meningene og erfaringene til informanten rundt spesifikke temaer, mens den indirekte metoden har generelle temaer forskeren kan stille spørsmål rundt om informanten selv begynner å prate om temaene (vedlegg 9). Samtaleteknikkene repetisjon, aktiv lytting, åpne spørsmål og stillhet er verktøy prosjektet anbefaler å bruke (vedlegg 10). Oppfølgingsspørsmål på temaer informanten prater om på eget initiativ bør brukes flittig. På denne måten får man innblikk i historier informanten ønsker å dele (Bunting & Moshuus, 2017). Intervjueren prøver å skape en uformell setting ved å la informanten velge sted for intervjuet, og har med noe godt å spise om man ikke sitter på en cafe. Deltaker i UngSA er forpliktet til å bruke den indirekte metoden når man intervjuer.

3.2.3 Fordeler og ulemper

Deltakere i UngSA prosjekt har tilgang til mange ressurser, både i form av et stort datamateriale og i form av medforskere. Å ha et team rundt seg for å støtte i ulike situasjoner er verdifullt når man skriver en master. Denne studien utgjør et av flere bidrag i UngSA, og kan bidra med verdifulle funn knyttet til en liten del av det store og komplekse temaet frafall.

Deltakerne har obligatorisk arbeid i form av å kontakte informanter, intervjuer, transkribere og lage erindringsnotat (kapittel 3.4.2). Den indirekte metoden gjør at hvilke temaer som blir aktuelle i intervjuene kommer an på hva de ulike informantene velger å snakke om. Man vet derfor ikke med sikkerhet om de informantene man intervjuer vil dele erfaringer rundt det temaet man selv har valgt å skrive om. Rammene til prosjektet fører til at enkelte deler av forskningsdesignet allerede er bestemt på forhånd, slik som kvalitativ forskning og den indirekte metoden. Jeg ble avhengig av å velge en problemstilling som samsvarte med disse aspektene istedenfor å velge forskningsdesign ut ifra problemstillingen. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 23) er det viktig å velge en metode som kan svare på problemstillingen.

3.2.4 Ethiske dilemmaer i henhold til UngSa

Det finnes noen etiske dilemmaer når man er med i et større forskningsprosjekt. Spenningen mellom det å tilføye relevante funn til prosjektet, og det å ivareta informantenes intimsfære kan være utfordrende. Det at prosjektet finansieres av en tredjepart kan legge et ekstra press på å yte over evne eller å tolke dataene i den retningen prosjektet ønsker (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 189). De ukentlige møtene hadde stor verdi fordi de gav rom for å drøfte ulike dilemmaer. Deltakerne har ulike bakgrunner og perspektiver knyttet til valg av tema og innfallsvinkler. For meg var det viktig å knytte studien og valg av tema inn mot spesialpedagogikk. Ethiske dilemmaer i intervjusituasjonen blir tatt opp i kapittel 3.4.4.

3.3 Forskningsdesign

Forskningsdesign refererer til hvilke strukturer man har fulgt gjennom de ulike prosessene i studien (Creswell & Poth, 2018, s. 49). Denne oppgaven bygger på et kvalitativt forskningsdesign med en narrativ vinkling. Sosialkonstruktivismen er blitt brukt som et filosofisk rammeverk og henviser til det ontologiske og epistemologiske ståstedet. I et slikt perspektiv består verden av utallige virkeligheter der kunnskap konstrueres mellom mennesker (Creswell & Poth, 2018, s. 34-36). Essensen i en narrativ studie er å finne meninger i menneskers historiefortellinger (Creswell &

Poth, 2018, s. 68-69). Den indirekte metoden ivaretar informantenes fortellinger på en god måte da den legger til rette for at informanten kan innta fortellerrollen. Videre åpnet den narrative analysen opp for å tolke menneskers livsfortellinger.

3.3.1 Sosialkonstruktivisme som filosofisk rammeverk

Kleven og Hjordemaal (2018, s. 205) påpeker at begrepene sosialkonstruktivisme og sosialkonstruksjonisme ofte brukes om hverandre. For ordenskyld brukes sosialkonstruktivisme her. Sosialkonstruktivisme består av et mangfold av retninger. Det finnes noen felles grunnforståelser som samler dem. Lock og Strong (2014, s. 31-33) sier den ene grunnforståelsen er at et symbolbasert språk kan gi mening til en sosialprosess. Den andre grunnforståelsen er at det er i de sosiale interaksjonene man kan oppnå mening og forståelse. For det tredje er meningsskapingen knyttet til en kontekst. En konsekvens av nummer tre, fører til at man er skeptisk til teorier som prøver å finne menneskers essensielle egenskaper. Mennesker har forskjellige meninger og erfaringer ut fra hvilke sosiale prosesser de har erfart, og i hvilken kultur og historisk tid disse erfaringene har funnet sted. Fysiske gjenstander, tanker og bevissthet blir først meningsfulle gjennom sosiale prosesser. Objekter og subjekters eksistens i seg selv blir ikke vektlagt, men hvilken mening det enkelte mennesket tilegner seg i relasjon med andre (Esmark et al., 2005, s. 17-18).

De sosiale prosessene og relasjonene skaper virkeligheten. Ut ifra et slikt perspektiv blir virkeligheten en sosial konstruksjon (Esmark et al., 2005, s. 16; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). Siden alle mennesker har ulike oppfatninger vil verden bestå av utallige skapte sosiale virkeligheter (Creswell & Creswell, 2018, s. 8; Creswell & Poth, 2018, s. 24). Mennesker er med andre ord sosiale vesener og påvirkes av erfaringene vi gjør i den kulturen vi lever i (Lock & Strong, 2014, s. 30). Siden verden består av ulike subjektive meninger, var målet med studien å få frem deltakernes mening og forståelse av ulike erfaringer. Slike subjektive meninger må sees i forhold til hvilke kulturelle og historiske komponenter de er konstruert i (Creswell & Creswell, 2018, s. 8; Creswell & Poth, 2018, s. 24). Den indirekte metoden består av store og generelle spørsmål og passer godt til det sosialkonstruktivistiske verdenssynet. Ved å bruke åpne spørsmål fikk jeg mulighet til å lytte aktivt til informantens fortellinger om deres erfaringer og levde liv. Fokuset ble på prosesser i ulike samspill i livet til informantene, samt konteksten erfaringene utspilte seg i. På denne måten kan man få en forståelse for de kulturelle og historiske faktorene. Det handler om å analysere relasjoner mellom subjekter eller mellom subjekter og objekter (Esmark et al., 2005, s. 19). Med et sosialkonstruktivistisk grunnlag vil forskerne være klar over at deres egen

bakgrunn alltid har en innvirkning på studien, særlig i tolkning av dataen. Det vil si at forsøk på å få frem informantenes forståelse og mening blir alltid forskjellig fra forsker til forsker (Creswell & Creswell, 2018, s. 24; Creswell & Poth, 2018, s. 8).

Moshuus og Eide (2016, s. 1) påpeker noen utfordringer når man forsker på marginaliserende ungdom. Ungdommen lever ofte i hemmelige verdener det kan være vanskelig å få innblikk i. Marginalisering oppstår også i en kulturell kontekst. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan være med på å få frem kompleksiteten. Kunnskap skapes i en kontekst og man må være bevisst på egen innvirkning. Intervjuerne må anerkjenne egen rolle, samtidig som man lar informanten være fortelleren i mest mulig grad. Hovedmålet til studien ble å jakte etter ny kunnskap. Dette ble utført gjennom kvalitativ forskning.

3.3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning karakteriseres ved at forskningen søker en forståelse av sosiale fenomener som ikke lar seg så lett måle i tall. Det handler ikke om frekvens, kvantitet og omfattende utvalg, men om prosesser og meninger hos noen få enheter (Thagaard, 2018, s. 15). Kvarv (2021, s. 156-157) beskriver kvalitativ forskning som dybdeundersøkelser som forsøker «å identifisere mønstre og å skape oversikt og sammenhenger». Kvalitativ forskning legger til rette for å studere kompleksiteten i menneskers sosiale liv (Thagaard, 2018, s. 17). Denne studien ønsket å undersøke gutter i utsatte posisjoner sine egne erfaringer. Kunnskapen fikk jeg tilgang på gjennom intervjuer. Det handler ikke om tall, men om menneskers livshistorier. Creswell og Poth (2018, s. 46) argumenterer for at man kan bruke kvalitativ forskning i studier der man ønsker å forstå konteksten til informanter med ulike utfordringer, slik at man kan styrke deres plass i samfunnet. Thagaard (2018, s. 17) sier kvalitativ forskning har gitt en stemme til subkulturer i samfunnet ved å sette søkelys på temaer som omhandler marginalisering.

Metoden er, slik nevnt tidligere, intervju med en indirekte tilnærming. Intervju karakteriseres som kvalitativ forskning og vil være preget av en nærhet mellom intervjueren og informanten. Relasjonen baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold og vil ha en innvirkning på innsamlingen og tolkingen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 16). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) påpeker at målet med et kvalitativt forskningsintervju er å hente frem informantenes opplevelser av verden. Informantenes subjektive erfaringer står i sentrum, ikke vitenskapelige forklaringer. Følgelig støttet et kvalitativt forskningsdesign meg i min søken etter svar på problemstillingen. Creswell og Poth (2018, s. 67) trekker frem fem ulike kvalitative forskningsdesign. En av dem er narrativ studie.

3.3.3 Narrativ studie

Innenfor humanistisk vitenskapstradisjon brukes narrativer når man refererer til fortellinger (Malterud, 2017, s. 141). Bruner (2003, s. 101) skiller mellom logisk–vitenskapelig– og narrativtenkemåte. Mens den førstnevnte setter søkelys på tall og kategorier, vil den narrative tilnærmingen strukturere erfaringer fra hverdagen i menneskers fortellinger. Følgelig kan narrativ tilnærming ivareta studiens hovedmål på en god måte. Jeg valgte å gjennomføre en narrativ studie basert på data hentet inn på flere tidspunkt, kalt langsgående data (Johannessen et al., 2016, s. 71). Ønsket var å få bred innsikt i informantenes livsverden gjennom deres historiefortellinger, og ikke endringer over tid som i et tidsdesign (Thagaard, 2018, s. 50). Mennesker er historiefortellere av natur (Bruner, 2003, s. 3; McAdams, 1993, s. 27). Kokkersvold (2010, s. 99) sier «narrativen er like viktig som å puste og som blodets sirkulasjon». Mennesker blir født inn i og lever i en verden der narrative er grunnleggende for deres forståelse. Derfor blir det av stor betydning å vektlegge hva mennesker sier, og ikke bare hva de gjør (Bruner, 1990, s. 16).

Det er stor variasjon i definisjoner knyttet til narrativer (Riessman, 2012, s. 370). Denne studien legger til grunn Hinchman og Hinchmans (1997, s. xvi) definisjon: «discourses with clear sequential order that connect events in a meaningful way for a definite audience and thus offer insights about the world and/or people`s experiences of it». Ifølge definisjonen vil et narrativ bestå av tre hovedpunkter. For det første fortelles hendelser i en kronologisk rekkefølge. For det andre er narrative meningsfulle. For det tredje skapes de i en sosial setting. Narrative blir et rammeverk, en måte mennesker konstruerer forståelse av erfaringer i eget liv (Bruner, 1990, s. 33, 64). McAdams (1993, s. 11) beskriver narrativer som en måte menneskene skaper opplevelse av sammenheng mellom ulike erfaringer. Med andre ord handler narrativ studie om hva mennesker erfarer, og hvilken mening de legger i erfaringen. Moshuus og Eide (2016, s. 1) hevder det er essensielt å forstå meningen bak handlingen til informanten for å kunne forstå marginalisering.

En narrativ studie kan bestå av ulike filosofiske rammeverk, samt metoder og analyser (Creswell & Poth, 2018, s. 67). Clandinin (sitert i, Creswell & Poth, 2018) argumenterer for at “the focus of narrative inquiry is not only valorizing individuals` experience but is also an exploration of the social, cultural, familial, linguistic, and institutional narratives within which individuals experiences were, and are, constituted, shaped, expressed and enacted” (s.67-68). En narrativ studie åpnet opp for at jeg kunne se erfaringene guttene fortalte i en større helhet og knytte de sammen med den konteksten erfaringen skjedde i. Selv om informanten er fortelleren, vil konteksten rundt intervjuet påvirke hvilke fortellinger informanten deler (Kokkersvold, 2010, s. 94). Her ser man

sammenhenger med den sosialkonstruktivistiske retningen, og hvordan et slikt grunnlag kan være med på å underbygge kontekstens rolle også i narrative studier. Den indirekte metoden vil ivareta en narrativ tilnærming på en god måte, da den legger til rette for at informanten inntar forteller rollen (Moshuus & Eide, 2016, s. 7).

3.3.4 Den indirekte metoden

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 78) forteller mennesker historier for å skape en mening rundt eget liv. Fortellingene kan man få tilgang til via intervjuer. Den indirekte metoden er et ustrukturert intervju der man kan få innblikk i informantens livsverden. Metoden la til rette for at jeg fikk en uformell samtale med informantene der jeg startet med å spørre hva som skjedde i livene deres her og nå, for så å føle opp temaer informanten brakte inn i samtalen. På den måten åpnet jeg opp for uforutsette øyeblikk i intervjuet, der informanten kom med fortellinger jeg kanskje ikke hadde fått tilgang på om jeg fulgte en intervjuguide. I slike øyeblikk kan man få svar på spørsmål man ikke stiller. Dette kaller Moshuus og Eide (2016, s. 1) for “happenstances”. Ifølge Moshuus og Eide vil et “happenstance” kunne snu opp-ned på en situasjon, slik at man får innsikt i meningsfulle erfaringer knyttet til informantens liv og kontekst. De uforutsett øyeblikkene handler med andre ord om at informanten forteller om erfaringer i livet han eller hun ikke hadde fortalt om man hadde spurt direkte. Dette har mange likhetstrekk med plottet eller vendepunktet i en fortelling (Malterud, 2017, s. 142). Fortellinger består av en innledning, en hoveddel der utviklingen av plottet blir presisert, for så å avslutte med hva som er viktig for fortelleren. Plottet blir det meningsbærende elementet i fortellingen (Thagaard, 2018, s. 130-131). Det er dette vendepunktet man ser etter i en narrativ analyse (kapittel 3.5.1).

3.3.5 Forskningsdesignets etiske dilemmaer

I den kvalitative forskningen ønsker man en dybde kunnskap fra informanten. Samtidig ønsker man å være så respektfull som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Denne spenningen måtte jeg være bevisst på å reflektere rundt gjennom hele prosessen. Alle undersøkelser blir utsatt for subjektive valg, og er derfor ikke en objektiv prosess. Mine verdier og holdninger la føringer for valg gjennom hele prosessen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25). Valgene jeg har gjort har blitt drøftet med veileder og forskningsfellesskapet, og forsøkt fremstilt etter beste evne gjennom metoddelen.

Narrativ studie innebærer en del utfordringer blant annet at man trenger et utvidet materiale for å få nok innsikt i fortellingene til informantene (Creswell & Poth, 2018, s. 73). Denne studien tok utgangspunkt i flere intervjuer av samme informant for å få så rike beskrivelser som mulig.

Når man har en eksplorerende fremgangsmåte kan et ustrukturert intervju ha sine fordeler (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 45). Den indirekte metoden ble ergo et godt utgangspunkt for min studie. Den åpnet opp for at jeg kunne være undersøkende og nysgjerrig på uforutsette øyeblikk i løpet av intervjuet. Hypotesene ble dannet underveis, istedenfor å starte med en hypotese jeg ønsket svar på.

3.4 Utvalg

Utvalg handler om hvor mange og hvilke informanter man tar med i studien. Kvalitativ forskning er på jakt etter fyldige beskrivelser av et fenomen og konteksten fenomenet befinner seg i, slik påpekt i kapittel 3.3.2. Derfor blir det viktig at man finner en hensiktsmessig målgruppe (Johannessen et al., 2016, s. 116-117). Ifølge Thagaard (2018, s. 54) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg. Man velger ut informanter som kan gi innsikt i fenomenene man ønsker å undersøke tidlig i prosjektprosessen. Videre vil tilnærmingen til utvalget i studien presenteres med så stor grad av nøyaktighet som mulig.

3.4.1 Informanter i UngSa

I 2013 ble rundt 70 informanter i alderen 16-21 år fra Telemark rekruttert. Informantene skal følges over 20 år. Halvparten av utvalget består av elever som gikk på yrkeslinjer man vet har et stort skoleavbrudd. Det resterende utvalget er unge voksne med skoleavbrudd og som derfor allerede befinner seg i NAVs systemer (vedlegg 7). Utvalget består av et strategisk utvalg der forskerne i prosjektet har valgt ut informanter de antar er tjenlig til formålet om å få kunnskap om skoleavbrudd (Thagaard, 2018, s. 54). Noen informanter har blitt intervjuet årlig, andre har blitt intervjuet med lengre tidsintervaller.

Jeg brukte databasen i NVivo for å finne informanter til min studie. En del av materialet i databasen er kodet av forskningsdeltakerne. Det betyr at de har markert ulike avsnitt og koblet det til en kode basert på innholdet i avsnittet. Jeg hentet ut alt materialet kodet; fritid. De fiktive navnene på informanter som snakket om gaming ble notert ned. Deretter utvidet jeg med et tekstsøk i hele databasen etter begrepene: gaming, game og spill. Da satt jeg igjen med ti informanter, alle gutter. Da intervjuene var lest, eliminerte jeg to som kun snakket om brettspill og mobilspill. Før jeg eliminerte videre, valgte jeg å fullføre det obligatoriske arbeidet i prosjektet.

3.4.2 Obligatorisk arbeid; intervju, transkribering og erindringsnotat

I slutten av 2021 intervjuet jeg tre gutter i alderen 23-26 år, transkriberte intervjuene og laget erindringsnotater. I forkant av intervjuene leste jeg igjennom tidligere erindringsnotater og transkriberte intervjuer. På den måten fikk jeg et innblikk i fortellingene informantene allerede hadde delt med prosjektet.

Hovedregelen for å kunne samle inn data er at informanten har gitt fritt informert samtykke. Fritt informert samtykke beskriver Høgheim (2020, s. 89) slik: «forskningsdeltakere får nødvendig informasjon til å ta et overveid valg om å delta i forskningen, fri for ytre press». Da informantene ble introdusert for prosjektet første gang, var det av en objektiv tredjepart der det overordnede formålet til prosjektet ble presentert. I etterkant kunne de som ønsket å bli intervjuet ta kontakt med prosjektet. På denne måten sikret prosjektet at fritt informert samtykke ble overholdt på best mulig måte. Før jeg utførte intervjuene gikk jeg igjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 5; vedlegg 4) i tillegg til et skriv om hvordan UngSA anonymiserer materialet (vedlegg 6).

Viktigheten av anonymisering er knyttet til prinsippet om personvern (Høgheim, 2020, s. 90).

Under samtalen trakk jeg frem at intervjuet er frivillig og informantene kan trekke seg når som helst, hvordan prosjektet lagrer materialet, hvem som har tilgang på datamaterialet og hva dataene kan brukes til. Informert samtykke baserer seg på at forskeren respekterer informantens rett til å ha kontroll på eget liv og hvilke opplysninger han eller hun ønsker å gi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Thagaard, 2018, s. 23). Jeg fikk samtykke til å ta samtalen opp på lydbånd. Ifølge Høgheim (2020, s. 133) er det en fordel å bruke opptak, da det blir lettere å konsentrere seg om intervjuet og ikke hvordan man skal noterer underveis.

Rett etter intervjuene laget jeg erindringsnotater (vedlegg 11). Her skrev jeg ned hendelsesforløpet før intervjuet, førsteinntrykket, stemningen under selvet intervjuet, følelsen jeg satt med i etterkant og et kort sammendrag om selve samtalen. Erindringsnotatet blir en viktig del av datamaterialet da mye av nevnt over, går tapt når man gjør lydfilen om til et skriftlig materiale (Malterud, 2017, s. 77-78).

Neste steg i prosessen ble å gjøre om lydfilen til tekst. Dette kalles å transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Prosjektet har ingen faste rammer de følger, men det er anbefalt å transkribere så nøyaktig som mulig. Det vil si at man skriver inn lyder som «hmmm» og «mhm». Jeg valgte å skrive [ler] der det var viktig å få frem stemningen i intervjuet. Jeg skrev (...) de stedene der det ble stille eller der man stoppet midt i en setning og sa det på en ny måte. En slik

oppbygging av setninger er vanlig i muntlig form og viser at man stopper opp og tenker etter hva det er man ønsker å si (Malterud, 2017, s. 78). Transkriberingen gjør det mulig å få til et grundig analysearbeid av intervjuene i etterkant (Høgheim, 2020, s. 133). Fordelene ved å transkribere eget intervju er at jeg startet analyseringen ved å gjenoppleve intervjuet og fikk mulighet til å stoppe opp og reflektere på en annen måte enn det jeg hadde mulighet til under selv intervjuet (Malterud, 2017, s. 80). I intervjuene jeg ikke har utført selv ble erindringsnotat og lydfiler viktig for å få tilgang på noe av det tapte.

3.4.3 Endelig utvalg

Thagaard (2018, s. 56-59) påpeker at det er essensielt å ha et utvalg som er relevant for problemstillingen når utvalget er lite. Videre knytter hun størrelsen på utvalget sammen med hvilke muligheter man har til å gjennomføre omfattende analyser av dataene. Før det obligatoriske arbeidet hadde jeg åtte informanter som snakker om gaming. For å knytte det enda bedre opp til problemstillingen min valgte jeg et kriterium til; informantene måtte komme under kategorien frafall i skolen. To av informantene jeg hadde intervjuet befant seg i denne gruppen. Deretter valgte jeg to informanter som snakker mye om gaming og et trøblete utdanningsløp. Siden jeg brukte narrativ tilnærming på langsgående data, hadde jeg flere intervjuer per informant. For å kunne gjøre en grundig analyse satt jeg en grense på fire informanter.

Det endelige utvalget består av fire unge voksne gutter på 23-26 år. To av guttene var 16 år og gikk på yrkesfaglige linjer da de ble intervjuet første gang. De to andre ble kontaktet gjennom NAV og ble intervjuet første gang da de var 18 og 22 år. Alle informantene har hatt en trøblete utdanningsvei. Til sammen har informantene blitt intervjuet 13 ganger. For å ta vare på anonymiteten til guttene har de fått nye fiktive navn i denne studien (kapittel 4.1).

3.4.4 Ethiske dilemmaer i forbindelse med utvalget

Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) knytter etiske dilemmaer i planleggingsfasen sammen med fritt informert samtykke, anonymisering og håndtering av data, samt vurdering av hvordan studien kan påvirke informanten. Ethiske dilemmaer rundt informert samtykke handler om å reflektere rundt hvor åpen man skal være i forhold til formålet til studien. Det overordnede formålet til forskningsprosjektet er gjennomføring og frafall i videregående skole. Min studie har det overordnede formålet å få innsikt i gameres livsverden. Dersom jeg fortalte om mitt interessefelt fra start, vil det stride med forskningsprosjektets linjer. Det ble viktig for meg å forholde meg nøytral

og godta at intervjuet jeg utførte kanskje ikke ble aktuelt å bruke i min studie. Dette ble tilfelle i et av intervjuene, da informanten der ikke snakket om gaming.

Forskningsprosjektets ukentlige møter åpnet opp for å drøfte etiske dilemmaer i datainnsamlingsprosessen i plenum. Hvordan jeg burde ordlegge seg når jeg kontaktet informantene ble drøftet. Hvor mye informasjon jeg skulle gi over telefon måtte vurderes fortløpende etter hva jeg merket informanten trengte. Der man fikk et nølende svar fra informanten, ble det drøftet hvordan jeg på best mulig måte kunne prøve å beholde informanten samtidig som jeg overholdt informantens rett til å trekke seg. Før intervjuet skulle jeg alltid gi informanten informasjonsskriv og anonymiseringsrutinene både skriftlig og muntlig. Det ble reflektere rundt om informanten fikk tilstrekkelig informasjon både før og etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

UngSA-prosjektets informanter befinner seg eller kan befinne seg i en sårbar gruppe. Det er bevisst hentet inn unge voksne som allerede har skoleavbrudd og ungdommer som befinner seg på programfag med en høy andel skoleavbrudd. Forskerne i prosjektet må være ekstra bevisste på etiske dilemmaer rundt det å intervju mennesker (Hornbæk Frostholm, 2019). I tillegg krevde den indirekte intervjuformen at jeg var oppmerksom på hvilke etiske dilemmaer en slik metode kunne føre til (Lund & Kjeldahl, 2019). Metoden forsøker å skape en uformell setting og legger opp til en lyttende samtale for å få mest mulig innblikk i informantens liv. Det å ha noen som lytter oppmerksomt når man forteller sin historie kan føre til det Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) kaller kvasiterapeutiske relasjoner. Dette gjelder særlig personlige intervjuer som gjentas flere ganger, slik intervjuene i UngSA-prosjektet. Jeg er ikke en utdannet terapeut ergo ble refleksjoner rundt hvor langt jeg kunne gå i mine undersøkelser og når jeg måtte stoppe for å bevare informantens intimsfære viktig. Da jeg leste igjennom de tidligere intervjuene kom det frem at noe kritisk hadde skjedd mellom den ene informanten og hans stefar. Jeg tok derfor et bevisst valg på å ikke nevne stefaren under intervjuet, da informanten ikke nevnte han på eget initiativ. Valget mitt førte til at prosjektet ikke fikk innblikk i en kanskje viktig historie, men jeg vurderte belastningen som for stor, dersom jeg styrte han i retningen av å gjenoppleve tidligere traumatiske hendelser. NESHS retningslinjer handler om at jeg har «ansvar for at deltakerne unngår alvorlig skade eller andre belastninger som følge av forskningen» (Høgheim, 2020, s. 90). Her fikk jeg kjenne på dilemmaet mellom å få tak i så rike fortellinger som mulig for å styrke funnene, og det å skjerme informanten fra belastninger.

Selv om jeg strebet etter å møte informanten som et likeverdig subjekt, måtte jeg reflektere over og anerkjenne det asymmetrisk maktforhold mellom meg og informanten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) påpeker flere punkter det er viktig å være klar over. Selv om den indirekte metoden forsøker å skape en samtale, var det jeg som stilte spørsmålene og som fikk innsikt i informantens liv. Jeg oppmuntret informanten til å fortsette med temaer jeg på bakgrunn av min forforståelse hadde mulighet til å oppfatte. Det var også jeg som avsluttet samtalen. Samtalen var heller ikke et mål i seg selv, men et middel jeg skulle bruke i mitt arbeid. Dersom jeg ikke var ærlig angående intensjonene rundt spørsmålene, kunne samtalen bli sett på som en manipulerende dialog. Etter intervjuet var det jeg som tolket samtalen og valgte hvilke funn jeg ønsket skulle bli rapportert.

Da jeg gjorde om lydfilen til tekst, dukker det opp særlig to etiske dilemmaer. Det ene var å anonymisere på en god måte. Men hva var en god måte? På den ene siden om jeg fjernet for mye av konteksten ble det vanskelig å lese transkriberingen. Der informanten fortalte om to forskjellige vennerelasjoner og jeg gav dem navnene venn 1 og venn 2 vil det bli umulig å vite om de samme vennene blir nevnt i senere intervjuer. Det ble også utfordrende og finne koblingen mellom vennerelasjoner i de gamle intervjuer. På den andre siden blir det viktig å ivareta konfidensialiteten både til informanten og tredjeparter slik det er påpekt i godkjenningen fra NSD (vedlegg 1). Et annet etiskdilemma knyttet til transkribering handlet om å ivareta integriteten til informanten i skriftlig form. Det var utfordrende å overføre den muntlige strukturen i en samtale til en skriftlig form. En setning som i muntligform hørtes sammenhengende ut, kan i skriftlig form virke oppstykket. Dette var jeg bevisst på da jeg valgte ut sitater i denne oppgaven (Malterud, 2017, s. 78).

3.5 Tilnærming og tolking av data

Studiens hensikt var å lete etter deler i dataene som kunne utvide og utfordre min forståelse av en gamers livsverden. Jeg gikk åpent inn i dataene samtidig som jeg lette etter delene knyttet til gaming. Deretter så jeg på delene i lys av helheten i intervjuene og søkte etter overaskende data. En slik tilnærming av datamaterialet kalles en abduktiv tilnærming (Høgheim, 2020, s. 209). Abduktiv tilnærming kan sees på som en mellomting mellom induktiv, datadreven analyse, og deduktiv, teoridreven analyse. Det vil si at man hele tiden beveger seg mellom teori og dataene i en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 184). Det teoretiske grunnlaget i denne studien ble utviklet underveis i analysearbeidet og i samspill med samtaler med veileder og andre deltakere i forskningsprosjektet. Det teoretiske rammeverket la grunnlag for hvilket perspektiv jeg hadde i den avsluttende analysen av datamaterialet (Malterud, 2017, s. 47).

3.5.1 Narrativ analyse

Kvalitativ analyse er en målrettet prosess fra problemstilling til resultater (Malterud, 2017, s. 90). Kvalitativ forskning der man bruker intervju som metode, består av en nærhet til informantene og dataene man samler inn (Thagaard, 2018, s. 16). Følgelig begynte analyse arbeidet allerede under intervjusituasjonen, når jeg skrev erindringsnotat, når jeg transkriberte og når jeg leste tilgjengelig materiale fra tidligere intervjuer. Hvilken analyse metode man bruker er avhengig av hvilken kunnskap man ønsker (Malterud, 2017, s. 91). Denne studien vektlegger informantenes egne stemmer ved å se på deres fortellinger om erfaringer med gaming. Fortellingene står ikke alene, men sees i lys av helheten rundt livsfortellingene. Følgelig ble narrativ analyse hensiktsmessig i min oppgave.

Narrativ analyse beskriver Riessman (2008, s. 11) som “a family of methods for interpreting texts that have in common a storied form”. Bruner (2003, s. 14-15 og 31) ser på sammenhengen mellom hvordan mennesker setter sammen erfaringer og hvordan de tolker egne liv. Narrativene viser at mennesker har en forventning før noe skjer, samtidig har man en forklaring på hva som skjer. Når handlinger avviker fra kulturelle normer og regler, bidrar narrativene til å skape en forklaring og en forståelse rundt slike handlinger. Dette kaller Bruner for å binde sammen det alminnelige og det eksepsjonelle. Narrativ analyse la til rette for at jeg kunne utforske meningsinnholdet. Samtidig var det essensielt og ivareta helhetsforståelsen i datamaterialet (Malterud, 2017, s. 142-143). Et intervju, der informanten får stor frihet og god tid til å fortelle om egne livserfaringer, vil gi et godt grunnlag for en narrativ analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Den indirekte metoden åpnet opp for at informantene ble fortellere på egne premisser og med eget språk (Moshuus & Eide, 2016). En narrativ analyse av mine data hentet inn via den indirekte metoden åpnet opp for å svare på problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Malterud (2017, s. 93) trekker frem narrativ analyse som en god måte å analysere langsgående data på, slik som datamaterialet i denne studien. Malterud (2011) sier: «narrativer forstås som en måte vi mennesker bringer orden og mening inn i en verden av konstant forandring når vi reflekterer over våre egne liv» (s.99-100). Ved å analysere strukturen og rekkefølgen i narrativene, åpnet det opp for å forsøke å forstå hvordan informantene tolker egen livsverden og seg selv. Narrativene kan gi et viktig perspektiv på informantens selvoppfatning og identitet (Malterud, 2011, s. 100).

Jeg tok utgangspunkt i Murrays (2008, s. 120) to faser i narrativ analyse. Den første fasen er en deskriptiv fase der jeg gikk i dybden på tekstene og startet å kode. Den andre fasen er en tolkende fase der jeg bruke teori for å tolke teksten. Jeg startet med å transkribere utførte intervjuer, for

deretter å lage korte sammendrag av de tretten intervjuene med tilhørende erindringsnotat. Deretter utarbeidet jeg en kronologisk tidslinje til de fire informantene med vekt på familieforhold, vennsrelasjoner og utdanningsløp. I narrativ analyse bør man se på de ulike erfaringene i informantenes liv i en kronologisk rekkefølge (Creswell & Poth, 2018, s. 198). Tidslinjen laget en ramme der de ulike narrative kunne sees i lys av helheten. Selv om ønsket var å gå åpent inn i datamaterialet, var det nødvendig med avgrensninger da datamaterialet var omfattende. Først ble alt om gaming kodet i NVivo via TSD. Jeg ble overrasket over hvor få fortellinger informantene hadde om gleden rundt det å spille, og hvor mange fortellinger som handlet om et kjedelig liv og få mestringsopplevelser i utdanningsløpet.

Etter drøfting med veileder og deltakere i prosjektet, ble det søkt etter teori som ville gjøre det mulig å analysere dataene fra et nytt perspektiv; hvordan reaksjoner i ulike kontekster har vært med på å forme informantenes fortellinger. Her ser man hvordan narrativ analyse er en aktiv prosess der jeg ble påvirket av dataene, samtidig som jeg var med på å påvirke prosessen når jeg beveget meg inn i den neste fasen; den fortolkende fasen. I den fortolkende fasen ble datamaterialet analysert og kodet på nytt, ut fra de teoretiske perspektivene. Hvordan informantene strukturerer narrative og hvilke vendepunkter de vektlegger i fortellingene ble analysert etter beste evne.

3.5.2 Hermeneutikk

Kjernen i hermeneutiske prosesser er å forsøke å forstå eller tolke noe. Gjennom prosessen søker en mening. (Kvarv, 2021, s. 83). Først tolket man teologiske skrifter, deretter utviklet det seg til å prøve å finne en dypere forståelse av forfatteren bak ulike tekster. Her vekslet man mellom å fortolke helheten og delene i teksten. Delene i teksten blir først forståelig når man ser dem sammen med helheten av teksten. Samtidig får man en forståelse av helheten fordi man forstår delene. Denne vekselvirkningen kalles for den hermeneutiske sirkel eller spiral. Spiralen symboliserer hvordan man stadig utvikler bredere kunnskap ved å tolke en tekst på denne måten. (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Gadamer videreutvikler hermeneutikken og argumenterer for at ingen forskning kan være fordomsfri og objektiv. Forskningen vil alltid bli påvirket av de erfaringene og den kunnskapen forskeren har til enhver tid. Dette kaller Gadamer for forforståelse. Det vil si at forforståelsen alltid vil prege en fortolkning, samtidig er det umulig å forstå noe uten en forforståelse. Gadamer utvider betydningen av den hermeneutiske sirkelen til ved å legge vekt på vekselvirkningen mellom det å tolke delene i teksten for så å legge denne kunnskapen til vår egen referanseramme. Om man har en åpen og empatisk holdning overfor det som er nytt og annerledes, vil forforståelsen blir bredere og man kan tolke delene i teksten på et dypere plan og igjen utvikle

seg. Dette kaller Gadamer for horisont sammensmeltning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189-190; Kvarv, 2021, s. 89-92). Gadamer argumenterer for at mennesker er historiske vesener som vil tolke ut fra egen kontekst og egen forforståelse. Med andre ord er det umulig å tolke uten forutsetninger, og historien vil aldri bli ferdig tolket (Kvarv, 2021, s. 92-94). I henhold til denne oppgaven ble vekselvirkningen mellom helhet og del en sentral tilnærming til studiens funn, både gjennom narrativ analyse og hvordan jeg tolket funnene med bakgrunn i min forforståelse.

3.5.3 Min forforståelse

Hvilken forforståelse man har før undersøkelsen settes i gang vil påvirke prosessen. Forforståelsen består av både hva en selv har erfart og hvilken kunnskap man har om temaet (Kvarv, 2021, s. 157). I emnet; uformelle læreprosesser i barne- og ungdomskulturen, ble jeg introdusert for gaming og sosiale medier i ungdomskulturen. Forskningsresultatene til Ito et al. (2010) ble trukket frem. Basert på en stor case studie på tvers av stater i USA, deler forskere fra 28 universiteter inn gamere i tre kategorier. Kategoriene tar utgangspunkt i interessene og vennsrelasjonene til deltakerne, og deles inn i “hanging out, messing around, and geeking out” og viser til hvor utbredt gaming er. Jeg er mamma til to barn på 8 og 9 år, og ser at digitale medier er en stor del av deres hverdag. Når barna mine gamer ser jeg en genuin glede og et samspill dem imellom, og er ikke overbevist om at gaming er like negativt som jeg i utgangspunktet har trodd. Jeg må derfor være klar over min fascinasjon rundt gaming og hvordan en slik forforståelse kan påvirke min analyse.

Studien bygger på et sosialkonstruktivistisk grunnsyn der jeg anerkjenner at min rolle medvirker i alle ledd i prosessen. I tillegg er forforståelsen til Gadamer (Kleven & Hjordemaal, 2018) et viktig bidrag. Min forforståelse var med å tolke hvilken mening informantene la i fortellingene de delte. Uansett hvor nøytral jeg prøvde å være, påvirket forforståelsen i stor grad. Derfor har det vært viktig å drøfte funnene mine underveis med veileder og andre deltakere i forskningsprosjektet, slik at jeg var åpen for å finne data som kunne utvide min forforståelse. Tidlig i analysearbeidet mitt så jeg at informantene nevner fellesskap og tilhørighet som grunner til hvorfor de gamer. De har komplekse beskrivelser av risikofaktorer i livet deres, og jeg stiller meg kritisk til å møte en gamer med en innstilling om at gaming er problemet. Kvalitative undersøkelser er en dynamisk prosess der problemstilling, tolking av data og formidling av resultater hele tiden er i forandring med hverandre (Kvarv, 2021, s. 157)

3.6 Kvalitet

Denne studien bygger på kvalitativ forskning der det er essensielt å se forskningsresultatene opp mot pålitelighets- og gyldighetskriterier, slik at man kan reflektere over oppgavens kvalitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 27).

3.6.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitetsspørsmål er knyttet til utførelsen av studien, om den er pålitelig og tillitsvekkende. I kvalitativ forskning handler det om å argumentere for reliabiliteten, istedenfor å se på repliserbarheten som er særlig knyttet til kvantitativ forskning. Argumentene styrkes ved å vise gjennomsiktighet knyttet til valg og utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 187). Jeg har derfor forsøkt å framstille forskningsprosessen så detaljert som mulig ved å beskrive metode, utvalg og avgjørelser gjennom hele prosjektet. Reliabilitet innenfor denne oppgaven handler i hovedsak om hvor gode beskrivelser jeg har klart å fremstille til leseren. De gjennomgående refleksjonene rundt etiske dilemmaer igjennom hele prosessen, er tatt med for å styrke studiens reliabilitet.

Et viktig tema i reliabiliteten er refleksjoner rundt transkriberingen. Malterud (2017, s. 77-78) påpeker at transkriberingen er en utskrift som har mistet flere viktige aspekt ved samhandlingen under selvet intervjuet. Selv om transkriberingen streber etter å gjengi talen så nøyaktig som mulig, vil transkriberingen være en indirekte gjengivelse og ikke en utskrift av «virkeligheten». Nonverbal kommunikasjon er en informasjonskilde som går tapt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) påpeker hvordan transkriberinger kan tolkes ulikt, basert på valgene forfatterne har tatt når de har utført oppgaven. I UngSA prosjektet har deltakerne tilgang til lydfilene, og jeg kunne høre på intervjuet om noe er uklart i transkriberingene. Selv om det optimale er å ha utført intervjuene selv, gav tilgangen til lydopptakene et bedre utgangspunkt enn bare transkriberingene. Erindringsnotatene gav også støtte når jeg analyserte transkriberingene.

Kleven og Hjordemaal (2018) knytter reliabilitet til «påliteligheten i målingen av de enkelte personene ved målingstidspunktet» (s.100). Her måtte jeg se på hvilke tilfeldigheter som hadde hatt en innvirkning på kunnskapen jeg fikk tilgang på. Langsgående data, der en informant er blitt intervjuet flere ganger over en tidsperiode, var med på å svekke slike feilkilder. Langsgående data og longitudinelle studier har også noen begrensninger. En av utfordringene er at informanter faller fra underveis (Bryman, 2016, s. 59). En annen er at det er utfordrende for mennesker å snakke om nederlag og følgelig blir det de informantene med flest utfordringer det blir vanskeligst å få tak i.

Dette var en utfordring jeg støtte på underveis. De som stiller opp til intervju forteller ofte om oppturer istedenfor om nederlag.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet gjennom hele oppgaven viser forståelse for at kunnskap blir produsert gjennom interaksjoner, og har vært av stor betydning for utviklingen av funnene. En og samme hendelse kan forstås og fortelles på utallige måter (Malterud, 2017, s. 142). Det er med andre ord subjektets forståelse her og nå, preget av konteksten den fortelles i, jeg har fått innblikk i. Studien var ikke ute etter å finne «fakta», men informantens egen forståelse av verden. Videre førte det sosialkonstruktivistisk perspektivet til en forståelse av hvilken innvirkning jeg hadde på studien, særlig når jeg tolket funnene. Det vil si at ethvert forsøk på å få frem informantenes forståelse og mening, alltid blir forskjellig fra forsker til forsker (Creswell & Creswell, 2018, s. 24; Creswell & Poth, 2018, s. 8). Når det er flere forskere som deltar i studien kan det være med på å styrke reliabiliteten i forhold til tolking av funn (Thagaard, 2018, s.188). Derfor har forskerfellesskapet i prosjektet vært en viktig faktor, slik at jeg har hatt muligheter til å få kritiske vurderinger og andre tolkingsperspektiver på studiens funn.

Tjora (2021, s. 259) ser på hvordan man koder funnene og hvordan man trekker inn et teoretisk rammeverk som en del av reliabilitetsspørsmålene. Derfor har jeg gjennom metoddelen forsøkt å beskrive prosessene så detaljert som mulig, slik at leseren kan stille seg kritisk til datagenereringsmetoden og teoretiske innspill i analysen. Det teoretiske ståstedet viser til perspektivet som er blitt brukt under tolkingen av dataene. Da er man over på studiens validitet.

3.6.2 Validitet (troverdighet)

Validitet er knyttet til spørsmål om gyldigheten av funnenes tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Når man utfører intervjuforskning er validering en kontinuerlig prosess som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, slik som de etiske refleksjonene. Denne studien har i stor grad sett på hvordan interaksjoner mellom mennesker har påvirket livene til informantene. Det var med en slik grunnforståelse de ulike teoriene om selvoppfattelse ble hentet inn, og som ligger til grunn i tolkingen av informantenes fortellinger. Det ble hentet inn forskning som støttet opp de ulike funnene, for å styrke validiteten (Thagaard, 2018, s. 191). Det ble viktig med refleksjoner rundt eget ståsted og hvordan jeg tolket fortellingene til informanten (Creswell & Poth, 2018, s. 73).

Validitet henger sammen med hvilken grad av sannhet, høy eller lav, det er i konklusjonene i forskningen. Det handler om «å erkjenne styrker og svakheter ved egen forskning og å kjenne til

eventuelle forbehold man må ta i slutningene man trekker» (Høgheim, 2020, s. 80-81). Troverdigheten knytter seg til spørsmålet: måler man det man tror man måler? Johannessen et al. (2016) sier det slik: «validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (s. 232). Denne studien ønsket å se på hva informantene forteller om eget liv i lys av gaming. Når man bruker narrativ analyse, stiller det høye krav til refleksivitet og overveielse knyttet til validitet. Analysen kan gi en god beskrivelse av et livsløp, men jeg måtte reflektere rundt hvordan jeg innhenter denne type kunnskap (Malterud, 2017, s. 142). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) påpeker at målet med et kvalitativt forskningsintervju er å hente frem informantenes opplevelser av verden. Informantenes subjektive erfaringer står i sentrum. De peker videre på at det er bra å ha et ustrukturert intervju når man er ute etter ny kunnskap. Som nevnt tidligere er den indirekte metoden en form for ustrukturert intervju og la til rette for at informantene ble fortellerne. Følgelig fikk jeg tilgang på fortellinger knyttet til informantenes liv, som igjen styrket validiteten. Det jeg måtte være bevisst på var at relasjonen i et slikt intervju baserer seg på et subjekt-subjekt-forhold, og hadde en innvirkning på innsamlingen og tolkingen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 16). De langsgåendedataene var med på å hente inn rike beskrivelser fortalt i forskjellige kontekster, og interaksjonen skjedde ofte med ulike intervjuere fra gang til gang. Dette ble en styrke i det narrative designet, og videre en positiv innvirkning på validiteten.

Forskerfellesskapet spilte en viktig rolle i valideringen av studien. De har vært støttespillere som har hjulpet meg å undersøke feilkilder og hvordan oppgaven på best mulig måte fremlegger funnens pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 279).

Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 233). Dette er en studie basert på et strategisk utvalg og ikke et representativt utvalg, og vil derfor ikke knytte seg til generaliserbarhet (Malterud, 2017, s. 66). De fyldige beskrivelsene av konteksten i denne studien kan legge grunnlaget for å vurdere hvilke kontekster resultatene er gyldige i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 145). Studie baserer seg på fire informantenes livsfortellinger og viser til et mangfold og en kompleksitet i en gamers liv. Selv om man kan se noen likhetstrekk, skal man være forsiktig med å trekke konklusjoner til hvilken overførbarhet denne kunnskapen har.

4 Framstilling av funn

Her presenteres studiens analyse. Prosessen tar utgangspunkt i narrativ analyse slik beskrevet i metodedelene, og presenteres som både meningsinnhold samtidig som helheten i dataen vektlegges (Malterud, 2017). Dette innebærer at tematikken rundt guttenes erfaring med gaming, rammes inn av guttenes erfaringer fra livet som helhet, med tyngdepunkt i deres utdanningsløp. Underveis i prosessen ble jeg overrasket over hvor lite de fortalte om gaming som en positiv fritidsaktivitet. Dette ønsket jeg å undersøke nærmere og utviklet tre forskningsspørsmål for å analysere tematikken. Forskningsspørsmålene er som følger; Hva forteller guttene om gaming? Hva forteller guttene om reaksjoner fra andre på deres gaming? Hva forteller guttene om erfaringer i utdanningsløpet? Målsettingen er at forskningsspørsmålene kan belyse guttenes egne stemmer og svare på problemstillingen:

Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om sine liv, i lys av gaming?

4.1 Introduksjon av informantene

De fire guttene har fått følgende fiktive navn: Jacob, William, Liam og Oliver. Guttene er mellom 16 år og 26 år ved intervju tidspunktene, og kan betegnes som unge voksne. Alle guttene startet utdanningsløpet, etter grunnskolen, på yrkesfaglige linjer. I dag står to av guttene utenfor arbeidslivet. Jacob søker etter lærlingplass og Liam har avbrutt utdanningsløpet på grunn av helsemessige utfordringer. Oliver er snart ferdig med lærlingtiden og William har to faste deltidsjobber.

Guttene forteller om ulike oppvekstvilkår. Jacob er enebarn og har bodd sammen med begge foreldrene gjennom hele oppveksten. De andre foreldrene skilte seg da guttene var mellom fem og ni år gamle. Guttene har bodd sammen med mor og søsken, enten i en annen by eller et annet land enn faren. Alle fire guttene forteller om utfordrende relasjoner til ulike personer i sitt liv, slik som foreldre, ste-fedre, lærere og medelever. Flere av fortellingene handler om ulike former for mobbing, ensomhet, ustabile familieforhold og lærevansker. William forteller om rusmiljø og det å være en rebell.

Tabell 1

Informant	Antall intervjuer	Alder intervjuene	Utdanningsløp
Jacob	3	16, 18 og 20 år	Startet på kokk og servitør linja. Gikk videre på IKT-servicefag. Nå mottar han stønad fra NAV samtidig søker han etter lærlingplass innen IT.
William	2	18 og 23 år	Startet på Teknologi- og industrifag (TIP). Ikke fullført utdannelsen. Har mottatt stønad fra NAV. Har nå to deltids jobber med fast ansettelse.
Oliver	3	22, 24 og 26 år	Startet på TIP. Tatt IKT-servicefag. Mottatt stønad fra NAV. Har nå fire måneder igjen av en lærlingtid innen IT. Har blitt lovet fast ansettelse.
Liam	4	16, 17, 21 og 24 år	Startet på restaurant og matfag VG1. Gikk videre på media og kommunikasjon. Startet på barnehagelærerutdanningen. Mottar nå stønad fra NAV på grunn av helsemessige utfordringer.

4.2 Hva forteller guttene om gaming?

Her vil funnene presenteres i tre underkategorier; en fritidsaktivitet, gaming: hvordan det startet, hvor mye og hvorfor og en sosial aktivitet.

4.2.1 En fritidsaktivitet

Den indirekte metoden starter vanligvis med å spørre informanten hva han driver med på fritiden. Gjennomgående i alle intervjuene nevner guttene at de spiller dataspill. Ingen av guttene utdyper hva aktiviteten innebærer. Jacob blir intervjuet i midten av august og beskriver hva han har gjort i sommer slik:

«Gjort så lite som mulig [pause]. Det tror jeg faktisk stemmer ganske bra, jeg har gjort veldig lite i sommer. Jeg har vært hjemme, jeg har vært på et par fester med venner – det er vel det mest spennende som har skjedd. Veldig mye dataspill».

Når William får spørsmål om hva han driver med på fritiden svarer han:

«Nei si det, bare surra, spiller, er med venner og kjæresten. Det er det».

Sitatene fremstiller gaming som en aktivitet uten mye verdi. Når de skal beskrive hva de har gjort brukes frasene «*det er det*» og «*veldig lite*». En slik tolkning forsterkes av de to siste informantene. Oliver sier spill er en stor del av fritiden hans. Han ser på livet som kjedelig på mange måter, da det består av spill, se på serier og ta det rolig. Videre forteller han:

«Men jeg trives godt med det, sånn som jeg har det nå foreløpig, hobbyene mine og sånt. Prøver jo å utvide litt, og nå som jeg får bedre råd så kan jeg jo prøve meg på noen nye hobbyer og se om jeg liker noe mer [enn gaming]».

Når Liam blir spurt om hva han brenner for svarer han:

«Hadde du spurt vennene mine, så er det vel spilling [ler høyt]. Ja det er det jeg er mest interessert i, akkurat nå i alle fall. Men veit ikke seinere».

Igjen blir gaming fremstilt som noe uten stor betydning. Oliver karakteriserer livet som kjedelig, til tross for at han selv trives med å game. I tillegg beskriver han gaming som en hobby han trenger å bytte ut med noe annet. Dette ser man igjen hos Liam. Selv om han er mest interessert i å spille nå, så vet han ikke om dette er noe han kommer til å fortsette med senere. Alle disse fortellingene kommer tidlig i intervjuet, før intervjueren har fått utviklet en relasjon til guttene. Utover i intervjuene, når intervjueren viser interesse for deres aktivitet og legger til rette for at de kan fortelle om erfaringer på egne premisser, kommer det frem flere fortellinger knyttet til gaming.

4.2.2 Gaming; hvordan det startet, hvor mye og hvorfor

Ifølge guttenes fortellinger er dataspill en aktivitet som opptar mye av deres fritid. Alle guttene forteller at de har hatt en type spillkonsoll fra de var barn. Tre av guttene fikk spillkonsoll i gave da de var mellom tre og seks år gamle. Alle guttene spiller mest online-spill sammen med venner. Når de spiller, bruker de forskjellige plattformer for å kommunisere med hverandre. Plattformene gjør det mulig å kommunisere med hverandre både med og uten video samtidig som de spiller. Alle guttene har unike historier om hvordan de kom inn i gamingverden, og vil derfor bli presentert hver for seg.

Jacob

Jacob forteller at hans møte med gamingverden startet for alvor da han fikk tildelt en pc på grunn av en dysleksidiagnose. Da fikk han tilgang på internett, og fikk lov til å holde på med dataen så lenge han ønsket. Han karakteriserer seg selv som teknofrik, og bygger egen datamaskin, servere og spiller mye. Han bruker 80% av tiden utenfor skolen på data og de siste 20% til å lese bøker. For

Jacob handler gaming om å komme inn i en annen verden enn hans egen hverdag som han karakteriserer som «*ikke særlig spennende*». Hverdagen kan han unnslippe ved å gå inn i gamingverden:

«Hvis jeg ikke har lyst til å gjøre det [hverdagsrutinene] hver dag da, så kan jeg sette meg ned, fyre opp et spill og sitte der. Så istedenfor å være meg, som sitter hjemme og kjeder meg, så kan jeg være en graverobber som prøver å finne skatten. Jeg kan være en helt annen person».

Jacob forteller at han kommer kjapt opp i høyeste nivå på flere spill. Når intervjueren gav positive tilbakemeldinger på hans ferdigheter, sier han at mange er bedre enn han. Når han spiller på lag med venner presiserer han at han ikke er god, og tar på seg en rolle av mindre betydning.

«Noen av de er ganske gode. Jeg er ikke særlig god (...) Jeg er bare den som tåler mye. Det betyr at jeg bare går der, hei se på meg, også angriper alle andre meg også kommer resten av vennene mine og går inn å wiper alt sammen».

William

William begynte å spille mer da han var rundt 13 år for å komme seg ut av et miljø der han drev med hasj og amfetamin. Hasjen hjalp han å tenke på det positive i livet, istedenfor det negative. Nå erstatter han hasjen med gaming. Å spille karakteriserer han som morsomt, og en verden der han kan late som om han er en annen person. Et eksempel han trekker frem er å snakke med en rar aksent for at andre skal tro han er fra et annet land.

Her ser man at William, i likhet med Jacob, liker å innta en annen rolle enn de har offline.

Oliver

Olivers fortellinger beskriver en gutt som driver mye med data. Hvorfor han begynte å spille da han var mellom syv og åtte år uttrykker han slik:

«Det hjalp meg jo veldig emosjonelt og mentalt på en måte. Og bare slappe av og fokusere på noe annet (...) det hjalp meg jo egentlig veldig på en måte å ta tankene fra de negative tinga da».

Sitatet synliggjør at det var en bakenforliggende årsak til hvorfor Oliver begynte å spille. Oliver synes også det er gøy å løse detaljer rundt et nytt prosjekt, sette opp nye ting og «*leke seg litt*». Slik har han holdt på med data hele livet. Han beskriver hva han liker med data slik:

«Jeg føler at jeg alltid har hatt en god sans for det på en måte da, alltid forstått meg på datamaskiner. Jeg kan sette meg ned med noe jeg aldri har sett før på en datamaskin, og så tar det ikke lange tida før jeg på en måte skjønner logikken og sånn i det. Og jeg synes det er veldig morsomt. Det er veldig givende sånn sett».

Oliver forteller han ser en rar logikk i systemene både innenfor språk og data. Systemet har han prøvd å forklare til andre, uten hell. Ifølge sitatet over er data noe Oliver mestrer, men den andre fortellingen viser at det er få som forstår seg på den type kunnskap Oliver har. Han bruker begrepene «*leke seg litt*» noe som kan tolkes dit hen at han ikke ser på dataferdighetene som verdifull kunnskap, men knytter det til lek. En annen tolkning kan være at å drive med data er morsomt, som igjen knyttes til det å leke. Selv om han sier gjentatte ganger at data er noe han forstår og har gjort hele livet, knytter han ikke disse ferdighetene sammen med noe verdifullt. En slik tolkning forsterkes da Oliver definerer seg selv som «*en datafyr og en nerd*», men ikke den kule nerden som er blitt populær de siste åra:

«gamere og nerd og sånn, det er jo de siste par åra blitt sett på som den nye stilen og vært kult da, men jeg kler meg ikke som en nerd med sånne store briller ikke sant. Det er liksom stilen som er blitt populær. Jeg er, jeg er bare sånn basement nerd som de kaller det».

Liam

Når Liam snakker om gaming forteller han om en hverdag der han kommer hjem og setter av to timer til lekser før han spiller. Han gjør alltid skolerelaterte oppgaver før han spiller. Det er noe han nevner flere ganger. Liam, på lik linje med William, har ingen fortellinger der han definerer seg selv som en datafyr eller en nerd. Men i en fortelling angående rådgivningen han fikk på ungdomsskolen forteller han at han ønsket å bli spurt om hva han likte:

«Hva liker du å gjøre på fritida for eksempel, litt mere meg da. Ikke bare hva jeg liker på skolen».

Liam bruker begrepene «*mere meg da*» når han refererer til det han driver med på fritiden, nemlig gaming. Dette kan indikere at gaming og data ser han på som en stor del av seg selv, men velger enten bevisst eller ubevisst å fortelle historien angående eget liv uten å definere seg selv i denne kategorien.

4.2.3 En sosial aktivitet

For William, Oliver og Liam er gaming en sosial aktivitet. De har fått nye venner i forskjellige land,

og holder kontakten med venner som flytter gjennom gaming. Liam sier mange tror gaming er asosialt, noe han er uenig i:

«Han [gameren] sitter jo hjemme og spiller liksom, og da kan de tenke at han sitter aleine og spiller da. Men han sitter jo på rommet sitt, men sitter og snakker med fire fem andre folk som gjør akkurat det samme. Da får de en sånn sammenhengs følelse. At dere driver med noe sammen, dere spiller sammen. Dere ser de samme tingene, eller liksom opplever det samme da, selv om man ikke er i samme rom».

Sitatet kan sees i sammenheng med Liams fortellingene om spill som en sosial arena. Han spiller sammen med venner og kjæreste. De er en liten gruppe som stadig finner nye spill de ønsker å spille sammen. Liam forteller at moren hans ikke forstår hvor sosialt gaming er og at det å game er noe han gjør med vennene. Dette har ført til gjentatte konflikter og har påvirket forholdet mellom dem. Liam er frustrert over at han ikke klarer å få moren til å forstå hvor viktig spillarenaen er for han. Uten gamingen vil Liam være uten venner. Han sier: *«da vil jeg være på utsiden».*

Jacob forteller at han ikke er sosial. Han uttrykker det slik:

«Jeg er ikke særlig sosial. Men hvis du mener med sosial at jeg tar også løper bort til noen og slår dem med et balltre eller tar pengene og så løper min vei igjen [refererer til hva han gjør i et spill], joda».

Sitatet til Jacob kan sees i sammenheng med andre fortellinger. Jacob forteller han ikke er flink til å snakke med andre mennesker, særlig når det blir flere enn to til tre stykker. Når han skal snakke høyt foran andre begynner han å stamme og sier han høres ut som en *«mental retard»*. Derfor liker han å sitte hjemme å lese eller spille dataspill. Fortellingene til Jacob viser at det å passe inn i fysiske sosiale settinger har vært en utfordring for han. Dette er kontekster han har mindre erfaringer i og kontekster han unngår. Jacob knytter det å være sosial, sammen med det å være fysisk til stede. Jacob sier i sitatet over at gaming ikke er sosialt, men fortellingene hans indikerer at det er i gaming verden han treffer vennene. Når han sluttet på påbygg, angret han fordi det ble veldig kjedelig og ensomt:

«Hva skal jeg gjøre nå da? Setter på pc`n, kan spille med vennene mine da. Nei vent de er på skolen. Tja så sitter du der og spiller aleine da, også blir det litt kjedelig å bare sitte der helt aleine».

Det kan virke som at det er hva de legger i begrepet *sosial* som er opphavet til uenigheten, og at alle fire guttene er sammen med vennene i gamingverden.

4.3 Hva forteller guttene om reaksjoner fra andre på deres gaming?

Gjennom intervjuene kommer det frem ulike fortellinger knyttet til hvordan voksne reagerer når de gamer.

4.3.1 Normbrytende atferd

I det ene erindringsnotatet står det at Liam strålte opp i ansiktet når intervjueren ble engasjert i hans store hobby, nemlig å spille. Da intervjueren sa gamingen var interessant, utbryter han: *«det sier ikke mamma»*. Jacob forteller at eldre personer vanligvis ikke er interessert i å høre om dataspill. Han beskriver det slik:

«Vanligvis når jeg nevner data og sånt, og det er en eldre person, så er det bare sånn her; å ja er de dataspilla dine igjen ja. Og jeg bare; ja det er de dataspilla mine igjen».

Guttene forteller at de ofte får høre at de bør komme seg ut istedenfor å sitte inne og spille hele tiden. William tror det er en vanlig reaksjon fra voksne. William forteller han holder kontakt med venner via gaming. Da påpeker intervjueren at spilling kan være noe fornuftig å holde på med samtidig som man prater. William svarer først at han ikke vet om spilling er fornuftig, men etter en pause ombestemmer han seg og sier at noen synes kanskje spille ikke er fornuftig, men at han synes det iallfall. Dette kan tolkes dit hen at hvilke reaksjoner man får fra de voksne kan ha en innvirkning på hvordan man selv forteller om en aktivitet. De voksne har hatt en innvirkning også på Olivers fortellinger om hva han og vennene gjorde på fritiden da de var yngre, utenom å spille:

«Vi lekte jo forså vidt bare som vanlig unger da egentlig, bare gikk i skogen (...) Det var ganske vanlig leking når det først på en måte var ute og sånn da».

Oliver bruker begrepene *«vanlige unger»* og *«vanlig leking»* når han refererer til barn som leker ute i skogen istedenfor å game. Liam har fått de samme reaksjonene om å gå ut, eller i alle fall se på tv istedenfor å spille. Liam forstår ikke hvorfor det å se på tv skal være bedre enn å spille:

«Jeg tenker, det er jo bedre å spille da enn å se tv. Da [når man spiller] er man faktisk aktiv istedenfor å bare sitte å se på noe som er skrevet ferdig, for eksempel en serie eller noe. Du får jo ikke endret serien».

Sitatet synliggjør Liams refleksjoner rundt gaming, og konkluderer med at gaming er en positiv aktivitet, der han kan bidra aktivt. Refleksjonene har utviklet seg i et senere intervju etter at en lærer kalte han for dataspillavhengig. Reaksjonen fra læreren kom etter at Liam ønsket å kutte ut programfagene og kun fortsette med fellesfagene. Liam reflekterte rundt om han er dataspillavhengig eller ikke:

«Han [læreren] sa at jeg vet det sikkert ikke selv. Jeg innser det kanskje ikke. Ikke enda. Så sa han at det kanskje var et problem jeg måtte jobbe med. Så jeg tenkte litt over det først. Så fant jeg ut at å spille er som å lese en bok. Bare at du kan forandre historien mens du går igjennom den, du er ikke der som en passiv tilskuer. Du er med på å forandre alt, du er med på å bestemme. Så du skriver den neste sida. Du blir gitt tema og stedet, men du bestemmer hvordan du skal gå igjennom».

Liam trekker paralleller mellom det å se tv og det å spille når moren reagerer negativt på spillingen hans. Når læreren kommer med negative reaksjoner, finner han paralleller mellom det å lese en bok og det å spille. Dette kan tolkes dit hen at han finner legitime aktiviteter og ikke bare sidestiller gamingen, men forteller hvorfor gaming er bedre. Han sier selv at han har vært innblandet i store diskusjoner der andre mener gaming er bortkastet tid og avhengighetsskapende. Da Liam ble kalt dataspillavhengig følte seg urettferdig behandlet da flere av vennene hans spilte mer og ikke ble kalt dataspillavhengig fordi de fortsatte med programfagene.

Fortellingene om reaksjoner fra samfunnet, kan tolkes i sammenheng med hvordan guttene oppfatter fritidsaktiviteten som mindre betydningsfylt. En slik tolkning blir bekreftet når Jacob blir spurt om å definere historien om seg selv. Han sier historien hans egentlig er ganske kjedelig. Historiene til de sosiale som gjør fysiske handlinger sammen, er mye mer interessant å høre på enn hans erfaringer. Han bare våkner, sover, spiser, gamer og går på skole. Selv foretrekke han å spille, men tror ikke andre synes det er interessant å høre om. Gang på gang prøver intervjueren å få Jacob til å utdype mer. Til slutt ender det opp med at Jacob svarer:

«Jeg mener, det kan hende jeg bare har fått det for meg at å spille dataspill er en ting som er kjedelig».

Guttenes fortellinger kan tolkes dit at reaksjonene til samfunnet har ført til at de selv tror andre, særlig voksne, synes gaming er kjedelig. Liam har fått tilbakemeldinger om at gaming kan være avhengighetsskapende. Det å game sees på som en normbrytende aktivitet de bør bytte ut med andre aktiviteter slik som utelek og se på tv.

4.4 Hva forteller guttene om erfaringer i utdanningsløpet?

Gjennomgående i intervjuene forteller guttene om et trøblete utdanningsløp. Flere av dem har ikke kommet inn på utdanningslinjer de ønsket å komme inn på, og andre har ikke søkt på linjer de ønsket fordi de trodde de ikke kom inn.

4.4.1 Trøblete utdanningsløp

Jacob

Skolearenaen har vært utfordrende for Jacob. Allerede på barneskolen begynte Jacob å skulke mye. Han sa han var syk hjemme og kunne være borte fra skolen i flere uker av gangen. Jacob forteller om en skolehverdag bestående av mobbing og utenforskap, et sted hvor han ikke passet inn. Relasjonene til medelevene beskriver han slik:

«Jeg var ikke særlig likt av klassen fra første til tiende. Alle sammen var bare sånn her sport og sånn. Og jeg var bare sånn her bøker. Og så var det sånn her; fuck deg. Så da var jeg sånn bare; okei. Så ja, jeg har lært og ikke like mennesker ved at mennesker ikke liker meg».

Relasjonene til flere voksne var også utfordrende. Han forteller at ei lærer på ungdomsskolen ikke likte han og kompisen hans. Jacob beskriver de andre som «*normale elever som drev med sport*», mens de to var «*liksom ganske merkelige og sånn nerdete*». Kompisene pleide å snike seg vekk til biblioteket mens de andre «*vanlige elevene*» spilte fotball. Jacob synes det er rart at læreren ikke likte dem. De satt jo og leste. Han tror hun ikke likte dem fordi de var spesielle, og likte bøker som Harry Potter og Ringenes Herre. Da Jacob begynte på videregående fikk han igjen beskjed om at han ikke passer inn, denne gangen fra voksne personer. Veilederne ved yrkespraksisplassen fortalte at Jacob ikke passet til servitør yrket, og på skolen var det en lærer som fortalte Jacob rett ut at han var merkelig og ikke passet inn. Man ser at fortellingene til Jacob om utdanningsløpet bygger på reaksjoner han har fått av samfunnet. Jacob bruker ordet «*vanlige elever*» for å beskrive de som spiller fotball, på lik linje som Oliver beskrev barn som lekte ute som «*vanlige*». Reaksjonene Jacob har fått handler om at han ikke passer inn, at ingen liker han og at de interessene han har ikke er verdifulle. Til og med lesevanene hans er irrelevante. Dette kan tolkes dit hen at Jacob mangler tro på egne ferdigheter. En slik tolkning forsterkes når Jacob forteller at han og kompisen er smarte på forskjellige måter. Kompisen er skolesmart. Han selv har stor kapasitet til å huske mange ting, men de tingene han husker er ikke nyttig kunnskap.

«Han [kompisen] vet alt som læreren vil ta også spørre om, som matte og naturfag. Jeg er den som vet unyttig informasjon. Jeg husker masse sånne random ting for eksempel; egget kom før høna fordi egget var en mutasjon fra en fugl. Så en fugl la egget».

Jacob startet på kokk og servitør linja fordi han hadde en drøm om å flytte til England og starte egen pub. Da han fikk beskjed om at servitøryrket ikke passet for han, søke han IKT isteden. Da kommer det fram at han egentlig ville gå media og kommunikasjon, men han søkte ikke fordi han trodde han ikke kom inn.

William

William kaller seg selv for en rebell, og havnet som 13-14 åring i et rusmiljø. William forteller at han var lite motivert på ungdomsskolen og skulket mye. Dette gikk utover karakterene hans og han forteller det var kun flaks at han kom inn på videregående. William ønsket å ta media og kommunikasjon for å bli grafisk designer, men kom inn på sistevalget; TIP. William drømmer om å få studiekompetanse slik at han kan søke om studielån for å gå på en folkehøgskole rettet mot gaming, men han fullfører ikke utdanningen. Etterpå vil han inn i militæret, men får avslag. William begrunner avslaget med: *«man må nesten være perfekt for å komme inn».*

William er den av guttene som forteller minst om utdanningsløpet. Han er 18 år og mottar stønad fra NAV første gang han blir intervjuet. Han befinner seg med andre ord i en svært sårbar posisjon i livet. Han har opplevd å bryte samfunnets lover og regler og har fått ruskontakt i politiet. I et indirekte intervju følger man temaene informantene ønsker å snakke om. Om William har valgt å unnlate å snakke om barneskolen eller om han følte at det var irrelevant informasjon kommer ikke frem i intervjuene. Det som kommer frem, er at han har hatt en del motgang og ikke hatt mulighet til å følge det ønskede utdanningsløpet.

Oliver

Oliver forteller om en trøblete skolehverdag allerede fra småtrinnet på barneskolen. Han gikk på medisiner som gjorde han lett aggressiv og sint. Dette førte til at han alltid fikk skylda når noe skjedde. Han klarte ikke å forsvare seg ordentlig og *«gikk dermed i rødt»*. Atferden hans førte til at Oliver ble sett på som *«trøbbel-skaperen»*. Da han flyttet til Tyskland i 3.klasse, forandret det seg fort. Han fikk gode karakterer og gode relasjoner til lærerne. Han følte endelig at noen brydde seg. Han beskriver det slik:

«I løpet av det første året så var det egentlig helt slutt. Så det som skulle til var at noen av lærerne brydde seg».

Oliver flyttet tilbake til Norge i 8.klasse. Da fikk han igjen dårlige relasjoner til lærerne, noe som påvirket motivasjonen og karakterene hans i stor grad. Han kom, ifølge han selv, kun inn på sistevalget (TIP) på videregående skole fordi han hadde dårlige karakterer. På VG2 kom han inn på IKT. Deretter gikk han påbygg. Oliver interesserer seg for språk og kan flere språk flytende. Han forteller at han har veldig lyst til å få generell studiekompetanse sånn at han kan studere språk og kultur i Japan, men at det ikke går siden han har strøket i to fag. Oliver forteller han aldri har hatt en klar forestilling om hva han ønsker å bli. Han er god på data siden han har gjort «*datating*» hele livet, så det lette valget ville være å gå i den retningen. I det siste intervjuet er han IT-lærling og forteller om den gang han mottok stønad fra NAV. Da følte han seg «*ubrukelig og usynlig*»:

«Man føler seg ganske usynlig og bare sånn; hva kan jeg gjøre? Kan jeg bli til noen ting? Men jeg visste jo at jeg hadde mye IT eller datakunnskaper jeg kunne komme med, bare jeg hadde sjansen».

Liam

Liam forteller at de tre første årene på barneskolen var bra. Etter foreldrene skilte seg flyttet de mange ganger frem til midten av 8.klasse. I denne perioden likte han seg ikke på skolen. Liam forteller om en tøff tid etter at foreldrene skilte seg. Da ble han mer fokusert på det som skjedde hjemme enn på skolearbeidet. På skolen var det mye krangling og uvennskap. Han var aldri sammen med de «*kule elevene siden de spilte fotball*». Liam forteller at han hater fotball og at han ikke husker mye fra barneskolen fordi det har han «*fortrengt*».

Da han begynte på ungdomsskolen, forandret alt seg. Han fikk kjæreste og to gode venner, samtidig stabiliserte det seg hjemme. Han fikk interesse for matlaging når han hadde mat og helse, og ble rådet til å søke restaurant og matfaglinja. Det første året ønsket Liam å bli baker eller institusjonskokk. I begynnelsen av andre året fant han ut at det å lage mat var mer en hobby og ikke den karrieren han ønsket. Han skiftet derfor retning til media og kommunikasjon året etter. Etter å ha fullført med et snitt på 4,9 søkte han på høgskoleutdanning som sosionom. Her kom han akkurat ikke inn. Når han mottok stønad fra NAV, prøvde han å jobbe i barnehage. Det trivdes han med og startet på barnehageutdanningen. I siste intervju forteller Liam at han måtte ta permisjon fra studiene av helsemessige årsaker, og tror han har mistet plassen siden det har gått for lang tid. Nå holder Liam på å flytte nærmere familien i håp om å få en ny start.

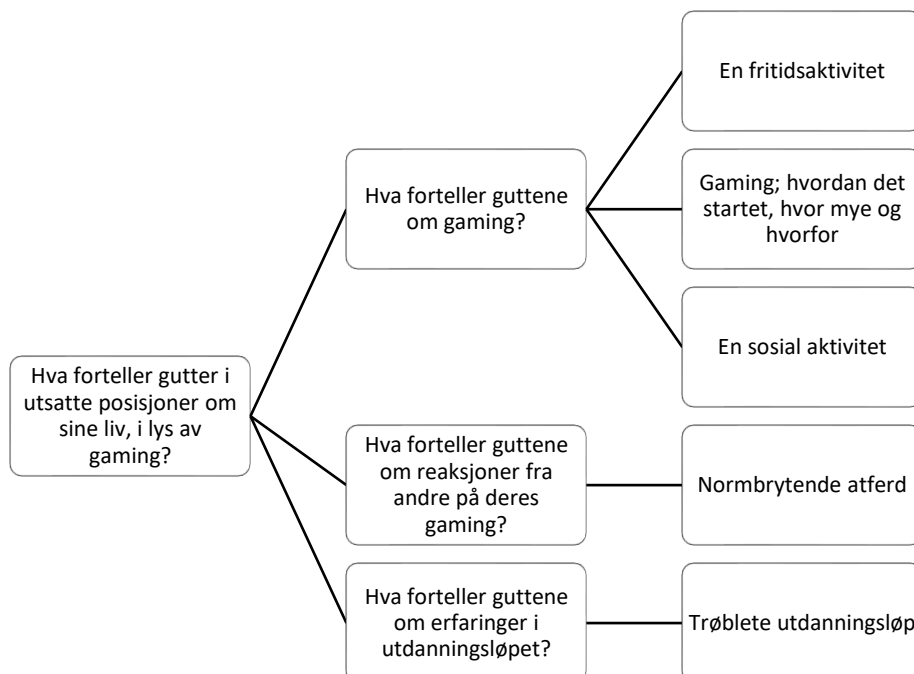
Liam drømmer om et fint hus, kone, barn og kanskje en hund eller en katt, og tjene gjennomsnittlig. Han har opplevd å falle på utsiden, og forteller at flere av vennene og brødrene hans har falt på utsiden. Hvilken jobb han ønsker seg er ikke like viktig som det å få en jobb:

«jeg har lyst å inn der det ikke er så mye konkurranse. Ikke der det er for mange ledige plasser heller, men plass nok i alle fall».

4.5 Oppsummering analyse

Johannessen et al. (2018, s. 22) sier «en analyse er en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål». Hvilke spørsmål jeg stilte når jeg tolket dataene har påvirket hva jeg har fokusert på. Når man fokuserer på noe innebærer det at annen informasjon blir ekskludert. Analysen har tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: 1) Hva forteller guttene om gaming? 2) Hva forteller guttene om reaksjoner fra andre på deres gaming? 3) Hva forteller guttene om erfaringer i utdanningsløpet? Det første spørsmålet førte til tre funn; en fritidsaktivitet, gaming: hvordan det startet, hvor mye og hvorfor og en sosial aktivitet. Spørsmål to førte til funnet normbrytende atferd, og det tredje spørsmålet viste et trøblete utdanningsløp.

Figur 1



4.6 Etiske dilemmaer knyttet til funn

De etiske dilemmaene rundt fremlegg av funn har først og fremst handlet om anonymisering av informantene. Hovedprioriteringen har vært å ta vare på deres anonymitet og integritet. Det er viktig å respektere privatlivet til informantene og ikke rapportere skadelige funn (Creswell & Poth, 2018, s. 55). Informantene har derfor fått nye fiktive navn. Sitatene, presentert i funn delen, er i tillegg gjort om til en fungerende skriftlig form. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at «usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer» (s. 214).

En ulempe ved den indirekte metoden kan være at man ikke får spurt om fenomenet gaming dersom ikke informantene selv velger å trekke det frem. Funnene i denne studien viser at informantene i liten grad åpner opp for å snakke om gaming, da de ikke tror voksne er interessert i å høre om dette. Dette handler om validitet, men nevnes her for å underbygge at dette er noe jeg først registrerte etter at jeg hadde analysert.

De etiske kravene handler om hvordan den vitenskapelige kvaliteten er på funnene som legges frem. Funnene bør være så nøyaktig og representativt som mulig (Creswell & Poth, 2018, s. 56; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Derfor er det forsøkt etter beste evne å bruke informantenes egne begreper når jeg gjengir fortellingene deres. Når jeg tolker kommer dette eksplisitt frem gjennom presiseringer om tolkninger. Analysen tar utgangspunkt i informantenes egne forståelser av sitt liv. De etiske dilemmaene oppstår når jeg skal tolke og presentere mine tolkninger av informantenes forståelser (Thagaard, 2018, s. 147). Man bør reflektere rundt hvor stor grad intervjupersonene skal få delta i tolkingen av deres fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I denne studien har det ikke vært et tema om informantene skal være med på denne prosessen. Derfor har det vært viktig med jevnlig møter og refleksjoner i forskerfellesskapet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 113). Det finnes etiske dilemmaer knyttet til forholdet mellom teori og data. Informantene i denne studien har ikke hatt en innflytelse på hvilke teorier jeg har brukt i analyseprosessen. Teorien er valgt på bakgrunn av drøftinger med veileder, forskere i UngSA, min egen faglige forankring og min egen tolkning av funnene. Det er derfor viktig å reflektere rundt muligheten for at informantene føler at egen situasjon blir satt inn i en annen forståelseskontekst enn de selv opplever, og hvilke konsekvenser det kan medføre (Thagaard, 2018, s. 196).

5 Diskusjon

Forskningsspørsmålene var en støtte i analysen og la grunnlaget for den kommende drøftingen. Det som trer frem i analysen er hvordan erfaringer og reaksjoner fra samfunnet, har påvirket både utdanningsløpet til informantene og deres fortellinger om gaming. For å kunne tolke guttenes fortellinger om gaming fordrer den narrative studien å se dem i lys av helheten i intervjuene. Videre ble studiens funn sett i lys av det teoretiske rammeverket; gaming, frafall i videregående opplæring i et kunnskapssamfunn og utvikling av selvet. Fortolkningsrammen er basert på et sosialkonstruktivistisk perspektiv med hovedvekt på hvordan selvet utvikles i relasjoner med andre. Funnene kan ikke sees på som isolerte kategorier, og vil derfor blir drøftet ut ifra tre hoveddeler som bygger på sitater fra empirien og en fjerde og avsluttende drøftingsdel. Delene svare på problemstillingen:

Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om sine liv, i lys av gaming?

5.1 «Det kan hende jeg bare har fått det for meg at å spille dataspill er en ting som voksne synes er kjedelig»

Funnene viser at alle guttene i studien startet med gaming da de var barn. Det å spille dataspill er noe de gjør mye på fritiden. Flere av guttenes fortellinger er om voksne som synes gaming er uinteressant. Videre dreier fortellingene seg om hvordan voksne synes guttene burde gjøre noe annet enn å game. Ofte handler reaksjonene om å gå ut å leke istedenfor å sitte inne og spille. Ifølge guttene er slike reaksjoner helt normalt atferd fra de voksne. I det følgende blir det drøftet i hvilken grad samfunnets perspektiver på gaming, kan ha hatt en innvirkning på guttenes fortellinger om gaming som en fritidsaktivitet, i lys av Meads speilingsteori. Ifølge Mead (1943a) vil reaksjonene fra samfunnet, «den generaliserte andre», bli internalisert i hvert enkelt individ. Reaksjonene blir til tankene individet har om seg selv. Reaksjonene blir en del av den sosialskapte kjernen Mead kaller MEG, og vil påvirke hvordan guttene reflekterer over seg selv som et objekt som igjen vil påvirke den handlende kjernen JEG.

Holdningen til gaming, fra de voksnes side, vil bli belyst ut fra to perspektiver. Det ene handler om frykten for digitale medier slik påpekt i innledningen (Jæger, 2015). Her argumenteres det for at media fremstiller gaming som en risiko mot emosjonell utvikling, sosial kompetanse og fysiske ferdigheter. Aarsand (2018) er av samme oppfatning og indikerer at drøftinger rundt gaming ofte har et problematisk og risikofylt perspektiv. I en kunnskapsoversikt over dataspill og velvære,

tilkjennegis det at forskning angående dataspill ofte er blitt knyttet sammen med negative effekter, slik som dårlige akademisk utførelse, aggresjon og asosial atferd (Reer & Quandt, 2020, s. 2). Som en motsetning ser samfunnet på uteaktiviteter som utviklingsfremmende aktiviteter (Aarsand, 2018). Funnene viser at holdningene nevnt over er blitt til en del av guttenes selv. De forteller at gaming ikke er sidestilt med uteaktiviteter. Guttene er vant til å høre at de bør gå ut å leke. Oliver beskriver det slik: *«Vi lekte jo forså vidt bare som vanlig unger da egentlig, bare gikk i skogen (...)* *Det var ganske vanlig leking når det først på en måte var ute og sånn da»*. Her kommer det frem hvordan samfunnets reaksjoner har hatt en innvirkning på tankene til Oliver. For Oliver er det å leke ute, en form for *«vanlig lek»* som *«vanlige unger»* holder på med. Flere av guttene har lignende fortellinger. Jacob forteller om *«normale elever som driver med sport»* og Liam forteller om *«de kule guttene som spiller fotball»*. Fortellingene kommer i forbindelse med hvordan guttene beskriver deres fritidsinteresser, og kan gi grunnlag for å tolke at guttene mener gaming er en normbrytende aktivitet. En viktig del av Meads teori (1934c) er at individer kan kun reflektere over seg selv og egne handlinger ut ifra de reaksjonene man har erfart i relasjoner med andre. Uten en positiv respons fra samfunnet blir det, i lys av Mead, umulig å fremstille gaming som noe positivt. Guttenes refleksjoner om seg selv vil bli påvirket av hva dem opplever i de sosiale handlingene innenfor den kulturen de lever i. I det guttene velger å game er det den handlende kjernen JEG som utfører handlingen. Når de får negative tilbakemelding, fører dette til en refleksjon av hva man selv har gjort i fortid og blir til en del av MEG. Guttenes fortellinger indikerer ikke kun at det er atferden, det å game, som er normbrytende. De plasserer seg selv i en annen kategori enn de *«vanlige»* barna. Et slikt syn blir forsterket når for eksempel Oliver sier samfunnet de siste årene har løftet fram det å være en nerd og en gamer som noe mer positivt, men istedenfor å putte seg selv i den aksepterte kategorien, henter han frem en ny kategori: *«basementnerd»*.

Forskning angående uteaktiviteter, slik som organiserte fritidsinteresser knyttet til idrett, har en annen fremtreden enn forskning vedrørende gaming. Sletten et al. (2015) viser hvordan forskning med henblikk på skoleprestasjoner i lys av gaming, ofte sees i relasjon til konkurrerende tidsbruk. Et slikt perspektiv finner de svært sjeldent i forskning som ser på sammenhengen mellom idrett og skoleprestasjoner. De store undersøkelsene til Medietilsynet (2020a, 2020b) retter spørsmålene til hvor mye tid man bruker på dataspill og hvor ofte det oppstår konflikter rundt tidsbruken. Dataspillavhengighets diagnosen i ICD-11 innebærer både et tidsaspekt og negative konsekvenser slik som konflikter i hjemmet og dårlige akademiske resultater (Medietilsynet, 2019). Tidsbruken og konflikter rundt gaming kommer tydelig fram i Liams fortellinger. Da han ønsket å slutte med programfagene på VG2 sa en av lærerne at han trodde Liam var dataspillavhengig. Dette var ikke

en formell diagnose, men fortellingene løftes frem for å vise hvordan samfunnets reaksjoner kan ha påvirket Liams fortellinger. Liam forteller eksplisitt i flere intervjuer at han alltid gjør lekser før han gamer. Fortellingen kan tolkes på flere måter. I lys av Bruner (2003) skaper fortellinger en forklaring og en forståelse rundt atferd som avviker fra kulturelle normer og regler. Liam har blitt fortalt at han spiller for mye og er i stadig konflikter med både læreren og moren. Ved å fortelle at han først gjør lekser, følger samfunnets normer, kan det være med på å rettferdiggjøre gamingen. Liam binder sammen det alminnelige og det eksepsjonelle for å skape en forklaring og en forståelse vedrørende gaming (Bruner, 2003). En slik innramming av gaming rettferdiggjør gaming som en aktivitet både ovenfor Liam selv og for mottakeren. Ser man på Liams fortelling ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Creswell & Creswell, 2018), tilpasser Liam fortellingen i henhold til hvem han snakker med. Intervjuet handler om gjennomføring og frafall i skolen, derfor vektlegger Liam skoleprestasjoner i større grad enn gaming. Funnene kan, ut ifra disse perspektivene, vise at Liam er klar over hvilke forventninger samfunnet har til gaming, tidsbruk og hva som er akseptert. Dette er i tråd med Aarsands (2018) forskning som konkluderer med at de som spiller overtar normene fra samfunnet. Informantene i Aarsands studie kom med lignende uttalelser som guttene i denne studien. De sa at det å game var noe de hadde holdt på med før og antydte at de ikke spilte i like stor grad nå. Informantene presiserte at de ikke spilte for lenge eller for mye. Her ser man hvordan reaksjoner fra «den generaliserte andre» har vært med på å forme selvet (Mead, 1934b), og hvordan utviklingen av selvet er en prosess som igjen er en del av samfunnet (Mead, 1934a). Det finnes en felles underliggende holdning i samfunnet om at gaming er unyttig bruk av tid, og at gaming er en aktivitet som er mindre meningsfullt enn uteaktiviteter og kan føre til negative konsekvenser. Holdningen er blitt integrert inn i guttene og kommer til syne i måten de forteller om gaming på.

Videre ytrer Liestøl (2005) at voksne ofte ønsker at barna driver med en aktivitet som er kompetansecfremmende. Da er man over på et annet perspektiv på hvorfor voksne reagerer negativt på gaming. Perspektivet kan sees i forbindelse med hvordan dagens samfunn er bygget opp. Kravene til høyere utdanning har økt, arbeidsmarkedet har endret seg og samfunnet har utviklet seg til et kunnskapssamfunn. Det å ikke lykkes på skolen sees på som en stor trussel mot det å ikke mestre i samfunnet senere i livet (Frønes, 2017). Rosa (2014) fastslår at det er konkurranse og profitt som påvirker nåtidens sosiale drivkraft. Samfunn er gjennomsyret av tankesettet angående det å være konkurransedyktig på alle mulige områder. Madsen (2018) indikerer at i et slikt samfunn vil risikoen for å tape og presset om å prestere være til stede hele tiden. Samfunnet har gått fra å være orientert rundt posisjon til å handle om prestasjon. Følgelig kan det bli viktig for foreldre og

lærere å guide barn og unge inn i aktiviteter de tror er kompetansefremmende. Når den overordnede holdningen er at gaming ikke oppfyller kriteriet, blir gaming en aktivitet de ønsker at barn og unge helst skal unngå. Her ser man hvordan kulturen man er født inn i, «den generaliserte andre», påvirker væremåten og selvet til alle individene som lever i den, og hvordan holdninger overføres fra generasjon til generasjon i en viss grad. Guttenes fortellinger viser hvordan holdningen om gaming, som noe mindre betydningsfullt, har blitt overført fra samfunnet til dem selv. Holdningen kommer frem i måten de forteller om fritidsaktiviteten på. «*Det er det*» og «*veldig lite*» er begreper de bruker når de forteller om fritiden. To av guttene sier gaming er noe de ikke skal fortsette med. Guttenes fortellinger viser hvordan de har internalisert samfunnets holdninger om at gaming ikke er verdt å nevne. «Den generaliserte andre» har med andre ord påvirket MEG, til å oppfatte ens egen fritidsinteresse som verdiløs.

For å få en dypere forståelse av fortellingene om gaming som en fritidsaktivitet, kan man se på en større helhet ved å trekke inn fortellingene angående guttenes liv. Her forteller samtlige av guttene at de har et kjedelig liv. I lys av Meads (1934c) teori, kan man si at «den generaliserte andre» både har påvirket guttenes syn på eget liv og fritidsaktivitet. Gaming er kjedelig følgelig er livet dere kjedelig. En annen forklaring på slike beskrivelser kan sees i sammenheng med sosialkonstruktivismen og hvem det er guttene forteller historien til. Noen av intervjuene er utført av voksne. Følgelig kan forklaringen på hvorfor man får presentert fortellingene på en slik måte, være relatert til intervjusituasjonen og den voksnes rolle. En slik forklaring underbygges for eksempel i en av Jacobs fortellinger: «*Jeg mener, det kan hende jeg bare har fått det for meg at å spille dataspill er en ting som voksne synes er kjedelig*». På den andre siden er flere av intervjuene utført av studenter som var nærmere i guttenes alder, noe som svekker en slik tolkning da de ikke har fått andre på andre perspektiver angående gaming som en fritidsaktivitet. Rosas (2014) tese kan tolke fortellingene i et annet lys. Han trekker frem at prestasjonssamfunnet fastslår at et godt liv er et liv bestående av rike erfaringer og unike evner, og følgelig blir det viktig å belyse dette for å fremlegge seg selv som konkurransedyktig. I et slikt samfunn er det ikke behov å fortelle om temaer man gjentatte ganger har erfart har liten betydning.

5.2 «Man føler seg ganske usynlig og bare sånn; Hva kan jeg gjøre? Hva kan jeg bli?»

Frønes (2017) påpeker at marginalisering i skolen er en risikofaktor for å bli marginalisert på andre arenaer og senere i livet. Funnene peker på et trøblete utdanningsløp hos alle guttene, noe som indikerer at de er i utsatte posisjoner. Drøftingen over viser hvordan ulike erfaringer knyttet til

reaksjoner på gaming har hatt en innvirkning på guttenes fortellinger når det gjelder gaming. I en narrativstudie er det viktig å kombinere delene med en større helhet (Malterud, 2017). Videre vil guttenes fortellinger knyttet til utdanningsløpet bli belyst. Målet er å få et større innblikk i livene deres og selvets utvikling i samspill med konteksten. Fortellingene blir drøftet i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori (SDT). Selvbestemmelsesteorien trekker frem tre grunnleggende sosiale faktorer som kan støtte eller hindre et individs utvikling (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000b). Guttenes fortellinger vil bli delt inn i faktorene tilhørighet, kompetanse og autonomi. Inndelingen er kunstig da fortellingene kan inneholde flere av faktorene.

Tilhørighet

Funnen viser at guttene erfarte flere utfordringer i skolekonteksten. Jacob for eksempel, skulket ofte flere uker i strekk. Han forteller ikke eksplisitt hvorfor han skulket, men fortellingene viser at skolen var en arena der Jacob var på utsiden. Jacob beskriver seg selv som «*ganske merkelig og nerdete*» og medelever som «*vanlige elever*». Han opplever å ikke bli likt fordi han er spesiell. I SDT (Deci & Ryan, 2002; Manger & Wormnes, 2015) handler tilhørighet om mellommenneskelig engasjement og følelsen av å være betydningsfull i et fellesskap. Når opplevelsen av tilhørighet er oppfylt, har man tro på å få hjelp og støtte når det trengs, og den indre trangene til å knytte emosjonelle bånd til andre er tilfredsstillt. Et slikt perspektiv er i tråd med Bowlbys (1994) begrep tilknytning, og hvordan han bruker Ainsworths begrep en sikker base. Trygg tilknytning fører til at man vet at omsorgspersoner støtter når man møter utfordringer i ukjente situasjoner, og gir nærhet når det trengs. Jacobs fortellinger innebærer få støttepersoner i skolekonteksten. Han beskriver seg selv som «*merkelig*» og medelever som «*vanlige*». Han er med andre ord ikke en del av fellesskapet, og opplevelsen av tilhørighet er svak.

Fortellingene til Liam og Oliver bekrefter det samme, men er ikke like gjennomtrengende i hele utdanningsløpet. Liam har «*fortrengt*» barneskolen, men beskriver ungdomsskolen som «*et hyggelig sted*». Det skjer et skifte i tilhørigheten i skolekonteksten. Her ser man en vending i fortellingene til Liam, fra utfordrende vennskap på barneskolen til venner og kjæreste på ungdomsskolen. Ifølge McAdams (1993) skaper man en opplevelse av sammenheng mellom ulike erfaringer når man gjenforteller et narrativ. Det sosiale fellesskapet fremstår som det meningsbærende i fortellingene til Liam. Vennsksapsrelasjonene skaper opplevelsen av tilhørighet når han går på ungdomsskolen. Liam konstruerer forståelse rundt erfaringene han har hatt i skolekonteksten rundt det å være en del av en vennegjeng (Bruner, 1990). Det finnes også meningsbærende elementer og vendepunkter i Oliviers fortellinger relatert til lærer-relasjoner. Først

var han «*trøbbel-skaperen*», for så å befinne seg i en klasse der han følte lærerne brukte tid på han og brydde seg. De gode lærer-relasjonene førte til at han ikke ble sett på som et problem for fellesskapet noe mer. Med andre ord knyttet Oliver emosjonelle bånd med lærerne og opplevelsen av tilhørighet ble sterkere. Fortellingene kan tolkes i retningen av at Oliver utviklet en trygg tilknytning til lærerne. En slik tolkning forsterkes av hans fortellinger om at han begynte å få gode karakterer, siden trygg tilknytning er en forutsetning for å lære. Et slikt perspektiv blir bekreftet når Oliver forteller at motivasjonen for skolen ble redusert og karakterene ble dårligere da han på nytt opplevde dårlige relasjoner med lærerne på ungdomsskolen. I lys av selvbestemmelsesteorien ser man at følelsen av tilhørighet har en innvirkning på opplevelsen av kompetanse (Manger & Wormnes, 2015), som er neste faktor.

Kompetanse

Ifølge SDT handler kompetanse om tro på egne ferdigheter. Det er ikke ferdigheten i seg selv, men følelsen man får etter gjentatte erfaringer der man føler seg sett og mestrer gitte oppgaver. Når man har tro på egne ferdigheter, vil man oppsøke nye utfordringer (Deci & Ryan, 2002; Manger & Wormnes, 2015). Funnene peker på flere utfordringer knyttet til guttenes tro på egen mestring. Her blir fortellingene til Jacob og Oliver trukket eksplisitt frem.

I avsnittet over blir det påpekt at Jacob har en svak følelse av tilhørighet i skolekonteksten. Videre forteller han at leseferdighetene hans ikke er bra nok siden han leser feil bøker. Han beskriver seg selv som ikke skolesmart. Med andre ord mangler Jacob tro på egen mestring. Ifølge SDT må man ha en følelse av tilhørighet for å utvikle kompetanse (Manger & Wormnes, 2015). Når man ser Jacobs fortellinger i lys av Meads speilingsteori, ser man hvordan gjentatte erfaringer med å ikke mestre og ikke tilhøre et fellesskap er blitt til en del av Jacobs MEG. Når Jacob reflekterer over egne handlinger, ser på seg selv fra «den generaliserte andres» perspektiv, opplever Jacob seg selv som en gutt uten kompetanse (Mead, 1934a). Dette bekreftes ytterligere når Jacob forteller at han ikke er særlig god i dataspill, og kun tar på seg en rolle som tåler mye. Om rollen er selvvalgt eller en han har fått utdelt, kommer ikke fram i fortellingen. At hans rolle er mindreverdige, er basert på Jacobs perspektiv. Det finnes ingen opplysninger om hva lagkameratene faktisk mener. De kan se på rollen som verdifull og viktig for å vinne. Det som er fremtredende er hvordan Jacob, til og med i en kontekst der han bruker mye tid, har liten tro på egen mestring. Når Jacob forteller at han klarer å komme opp til høyeste level på spill, indikerer det at spill er noe han mestrer. Jacobs fortellinger viser at han ikke er av samme oppfatning når han sier det er mange bedre spillere enn han. Mangel på kompetanse befinner seg med andre ord på tvers av arenaer i Jacobs fortellinger.

Oliver kan flere språk flytende og sier han skjønner seg på logikken i datamaskiner. Å holde på med datamaskiner er både gøy og givende. Videre forteller Oliver at han tror han ser en rar logikk i systemene innenfor både språk og data. Oliver har følgelig en viss tro på egen mestring innen språk og data. Handlingene innenfor data er også basert på en integrert ytre motivasjon eller en indre motivasjon, da han refererer til oppgavene som gøy og givende. Aktiviteten er med andre ord lystbetont og består av en tilfredsstillende grad av autonome og meningsfulle valg (Ryan & Deci, 2002a). Videre forteller Oliver at han har prøvd å fortelle andre at han ser en slik logikk i språk og data, men ingen andre har forstått hva han mener. Deci og Ryan (2002) påpeker at for å oppnå en følelse av kompetanse må man erfare gjentatte bekræftelser og føle seg sett og forstått i sosiale interaksjoner. Her ser man sammenhengen mellom usikkerheten Oliver viser til egne ferdigheter når han kaller seg for «*basementnerd*» nevnt i kapittel 5.1. Oliver ser på dataaktivitetene som verdifulle i seg selv, noe gøy han mestrer. Skolekonteksten har ikke klart å overføre ferdighetene til en aktivitet med instrumentell verdi. I lys av Mead, ser man at reaksjonene fra «den generaliserte andre» har blitt til en del av Olivers MEG (Mead, 1934a). Negative reaksjoner fra «den generaliserte andre» fører til en negativ forståelse av seg selv og egen ferdighet.

Autonomi

Fortellingene vedrørende guttenes valg av studieretninger vil bli sett i lys av faktoren autonomi. Autonomi handler om innflytelse og medvirkning innenfor et fellesskap. En følelse av autonomi oppstår når man kan ta egne valg basert på egne verdier og interesser (Deci & Ryan, 2002, Manger & Wormnes, 2015, Seland, 2020).

Funnene peker på at guttene i svært liten grad har valgt den første utdanningslinja ut ifra en autonom følelse. William og Oliver kommer ikke inn på det de ønsker på grunn av dårlige karakterer, Jacob søker ikke på det han ønsker fordi han tror han ikke kommer inn og Liam følger rådgiverens råd basert på hvilke fag Liam liker på skolen. I Liams fortellinger kommer det frem at han skulle ønske rådgiveren hadde spurt han om hva han likte å gjøre på fritiden; «*hva som er mere meg da*». Fortellingene til guttene er basert på stadig nye drømmer etter hvert som de møter hindringer i utdanningsløpet. Fortellingen gjør det mulig for guttene å strukturere livet og gi erfaringene de har opplevd en form for mening (Bruner, 1990). Liam forteller at alt han drømmer om er et fint hus, kone, barn og kanskje en hund eller en katt, og tjene gjennomsnittlig. Han har opplevd å falle på utsiden, og flere av vennene og brødrene hans har falt på utsiden. Hvilken jobb han ønsker er ikke like viktig som bare det å få en jobb: «*jeg har lyst å inn der det ikke er så mye*

konkurransen. Ikke der det er for mange ledige plasser heller, men plass nok i alle fall». Bruner (2003) fastslår at hvordan man setter sammen erfaringer påvirker hvordan man tolker egne liv. Liams fortellinger viser hvordan erfaringene er med på å forme forventningene han har til fremtiden.

Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at selvet består av en prosess og utvikles i negativ eller positiv retning basert på sosiale faktorer i miljøet. Ulike kontekster vil variere i forhold til hvordan de grunnleggende behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet, blir ivaretatt (Manger & Wormnes, 2015). På den ene siden er det lite realistisk å tro at alle kontekster til enhver tid kan fungere optimalt. På den andre siden burde utdanningssystemet være en arena der målet er å legge til rette for å støtte barn og unge til å bli selvbestemmende mennesker. Formålsparagrafen til opplæringsloven (1998) påpeker: «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 utforskartronge». Når de grunnleggende behovene er tilfredsstillt vil det støtte den medfødte driven i mennesker og opprettholde de nysgjerrige og undersøkende ferdighetene, slik det presiseres i loven at er en av de overordnede målene med dagens utdanning.

Reegård og Rogstad (2016) sier at debattene rundt frafall i videregående skole legger ansvaret over på elevene istedenfor å se på utdanningssystemets inkluderende og ekskluderende egenskaper. Videre hevder de at det å føle seg usynlig og ensom er en risikofaktor knyttet til skoleavbrudd. Jacobs fortellinger handler om en slik gutt. Han har aldri vært en del av fellesskapet. Kombinasjonen mellom å ikke mestre og ikke føle seg som en del av fellesskapet er knyttet sammen med skoleavbrudd (Reegård & Rogstad, 2016). En slik kombinasjon kommer frem i Olivers fortellinger relatert til den gang han mottok stønad fra Nav: «*Man føler seg ganske usynlig og bare sånn; hva kan jeg gjøre? Kan jeg bli til noen ting? Men jeg visste jo at jeg hadde mye IT eller datakunnskaper jeg kunne komme med, bare jeg hadde sjansen*». Sitatet viser hvordan tilhørighet, kompetanse og autonomi uteblir. Det å være usynlig å ikke tilhøre et fellesskap blir et resultat av å ikke få vist egen kompetanse og på den måten få mulighet til å velge en karrierer ut ifra egne verdier og interesser. Det samme ser man i Williams fortelling når han får avslag i militæret: «*man må nesten være perfekt for å komme inn*». Fortellingene underbygger Manger og Wormnes (2015) sine antagelser om at manglende tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene kan føre til stress og frustrasjon. Videre vil fortellinger vedrørende gamingkonteksten og utviklingen av selvet som en sosial prosess bli drøftet.

5.3 «De spiller sammen. De ser de samme tingene, eller liksom opplever det samme da, selv om man ikke er i samme rom».

Hvordan guttene fremstiller dataspill som en sosial arena der de treffer og holder kontakt med venner, er fremtredende i funnene. Et slikt funn er i tråd med Domahidi et al. (2018) sin forskning som løfter frem dataspill som en arena der gamere møter venner og hvor de kan utvikle nye vennskap. Liams fortellinger legger særlig vekt på det sosiale. Han er frustrert over at andre, særlig moren, ikke forstår hvor viktig spillarenaen er for han. Uten gamingen er Liam på utsiden. Det sosiale aspektet beskriver han slik: *«Han sitter jo på rommet sitt, men sitter og snakker med fire fem andre folk som gjør akkurat det samme. Da får de en sånn sammenhengs følelse. At de driver med noe sammen, de spiller sammen. De ser de samme tingene, eller liksom opplever det samme da, selv om man ikke er i samme rom»*. Sitatet synliggjør hvordan det å være en del av et fellesskap er av stor betydning. Kowert og Oldmeadows (2015) funn underbygger et slikt perspektiv. De finner at online dataspill kan gi spillerne en følelse av tilhørighet og kan spille en viktig rolle i henhold til Bowlbys (1994) begrep tilknytning. Alle mennesker har behov for å være sammen med andre mennesker, og føle man er en del av et fellesskap. Fortellingene til guttene peker på at det er tilhørigheten og fellesskapet som er kjernene i hvorfor de spiller.

Liam er, som tidligere nevnt, den av guttene som sier eksplisitt at han er blitt stemplet som dataspillavhengig. Ifølge Mead (1934a) vil en slik respons føre til at Liam overtar holdningen. Til tross for det ser man en annen vri i Liams fortellinger. Han beskriver det slik: *«så jeg tenkte litt over det først. Så fant jeg ut at å spille er som å lese en bok. Bare at du kan forandre historien mens du går igjennom den, du er ikke der som en passiv tilskuer. Du er med på å forandre alt, du er med på å bestemme. Så du skriver den neste sida. Du blir gitt tema og stedet, men du bestemmer hvordan du skal gå igjennom»*. Liam sammenligner også det å spille med det å se på tv, på lik linje med Gees (2012) beskrivelse av gaming. Gamere er produktive og innovative deltakere, mens tv seere konsumerer, observerer og gjengir. Når man ser på en større helhet av Liams fortellinger, får man innblikk i hvor meningsfullt vennskap er for Liam. Følelsen av tilhørighet og det å ikke være på utsiden er blitt til en stor del av Liams MEG. Det er vennskaps erfaringene som er det meningsbærende i Liams fortellinger og som utgjør en stor del av den sosialt skapte kjernen MEG. Dette fører til positive fortellinger knyttet til gaming generelt og ikke til gaming som noe avhengighetsskapende. Jæger (2015) stiller seg spørrende til hvorfor unges digitale bruk ikke knyttes til underholdningsverdi og glede, på lik linje som for eksempel voksne som ser på tv. Et slikt perspektiv ser man igjen hos Liam.

Alle guttene beskriver livene som kjedelige. Gamingverden åpner opp for at de kan unnslippe den kjedelige hverdagen, og legger til rette for å kunne innta en annen rolle med andre gjøremål, utfordringer og begrensninger (Liestøl, 2005). Jacob, for eksempel, beskriver det å unnslippe hverdagen: «*Hvis jeg ikke har lyst til å gjøre det [hverdagsrutinene] hver dag da, så kan jeg sette meg ned, fyre opp et spill og sitte der. Så istedenfor å være meg, som sitter hjemme og kjeder meg, så kan jeg være en graverobber som prøver å finne skatten. Jeg kan være en helt annen person*». Sitatet gjenspeiler dataspill som noe gøy og givende, slik flere forskninger angir (Bowman et al., 2015; Ryan et al., 2006). For de som liker å spille dataspill, kan spillene føre til redusert stress, ved at spillerne opplever kontroll i den virtuelle verden og setter til side følelsen av hjelpeløshet offline (Ferguson & Ruede, referert i Markey et al., 2020). Dette kommer tydelig frem i Jacobs fortellinger angående utfordringer i sosiale kontekster. Når han skal snakke høyt foran noen, begynner han å stamme og sier han høres ut som en «*mental retard*». Derfor liker han å sitte hjemme å lese eller spille dataspill. Kowert et al. (2014) hevder at for personer med færre sosiale erfaringer «offline», kan dataspill være en arena der de har muligheten til å utvikle samspill med andre uten å være redd for å ikke mestre slik de erfarer i ansikt til ansikt interaksjoner.

Guttenes fortellinger i forbindelse med hvorfor de gamer inneholder både kompetanse, autonomi og i stor grad tilhørighet. Gamingverden representerer en kontekst som i større grad ivaretar de grunnleggende behovene enn det utdanningskonteksten gjør. Ivaretagelse av behovene viser at guttene i større grad opprettholder en aktiv og engasjerende holdning (Ryan & Deci, 2000b). Gaming er en lystbetont aktivitet drevet fremover av en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Przybylski et al. (2010) poengterer at konteksten i dataspill er lagt til rette for å tilfredsstille spilleres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Stadig nye utfordringer i samsvar med utvikling av nye evner, forskjellige valg i spillene og mulighet til interaksjoner med andre spillere. Flere studier kommer frem til lignende konklusjon (Przybylski et al., 2009; Ryan et al., 2006; Tamborini et al., 2010).

Etter å ha presentert guttenes fortellinger vedrørende hvorfor de spiller, vil det nå handle om fortellingene deres med henblikk på hvorfor de startet å spille. Jacobs fortellinger indikerer at han startet å game for å få en følelse av tilhørighet, da dette er en stor mangel i hans liv. For Liam handler det også om tilhørighet, men i form av å bli en del av en vennegjeng som gamer sammen. Uten gamingen er han på utsiden igjen. William forteller at gaming var en vei ut av et rusmiljø og Oliver vektlegger en flukt fra en vanskelig barndom. Han beskriver hvorfor han startet med å game da han var mellom syv og åtte år slik: «*Det hjalp meg jo veldig emosjonelt og mentalt på en måte.*

Og bare slappe av og fokusere på noe annet (...) det hjalp meg jo egentlig veldig på en måte å ta tankene fra de negative tinga da. Hinchman og Hinchman (1997) hevder alle narrativer er meningsfulle og skapes i en sosial setting. Olivers fortelling kan, ut ifra et slikt perspektiv, sees i lys av hvordan han forteller om andre kontekster da han var på denne alderen. Dette er en tid da han ble stemplet som «trøbbel-skaperen» og en tid der han forteller om utfordringer med temperamentet. Han får alltid skylda og føler seg urettferdig behandlet. Gamingverden blir på den måten en flukt fra en utfordrende hverdag. Det er altså en bakenforliggende faktor, knyttet til mangel på en eller flere av de grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien, som kommer frem i fortellingene om hvorfor guttene begynte å game. Ifølge SDT er mennesker født med en indre handlekraft til å søke utvikling (Seland, 2020). Forutsetningen for å fremme den indre handlekraften er at miljøet legger til rette for at behovene blir tilfredsstilt i en viss grad.

5.4 Avsluttende drøfting

Spesialpedagogens overordnede mål er å fremme «lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne» (Tangen, 2012, s.17) knyttet til marginaliseringstruede grupper. En del av spesialpedagogens oppgaver er å tilrettelegge for mestringserfaringer i ulike identitetsskapende kontekster, slik som fritidskonteksten. Fritidsarenaen er særegen for ungdom og er ofte basert på det å føle seg som en del av et fellesskap slik påpekt i kapittel 5.3. Rieger et al. (2014) hevder det er mer givende å spille dataspill enn å se passivt på tv, fordi spillene legger til rette for opplevelsen av “flow”. Sweetser og Wyeth Reer (referert i, Reer og Quandt, 2020, s. 6) trekker frem forskning som indikerer at gamere oppnår tilstanden “flow” ved at de får umiddelbar respons på deres innputt, samtidig øker spillet utfordringene etter hvert som gamerne utvikler nye ferdigheter. I en slik kontekst befinner guttene seg på fritiden. Csikszentmihalyi (2008) trekker frem fritiden som en arena der man kan oppnå “flow”, der fortid, nåtid og fremtid smelter sammen. Det er i denne mentale tilstanden man har indre motivasjon og en genuin opplevelse av fritid. Man er en aktiv del av omgivelsen og føler man har kontroll. Sagt med andre ord føler man seg autonom og har mulighet til å ta egne valg basert på indre motivasjon. Med et slikt perspektiv kan dataspill sees på som en verdifull aktivitet, slik Markey et al. (2020) konkluderer med i sin gjennomgang av nyere forskning om dataspill. Spesialpedagogen bør følgelig legge vekt på at fritidsaktiviteter kan ha en verdi i seg selv. Folkedal (2018) hevder at både emosjonell og kognitiv utvikling blir positivt påvirket når man får mulighet til å gjøre noe basert på frivillige valg ut ifra egne interesser og verdier. Dersom spesialpedagoger begynner å se på aktiviteter kun ut ifra et instrumentelt perspektiv, kan det få negative konsekvenser. WHO har bestemt at det å spille dataspill kan føre til en avhengighetsdiagnose (Medietilsynet, 2019). Kriteriene er at man velger å spille over andre ting

man burde gjøre, og man spiller til tross for negative konsekvenser som konflikter hjemme eller dårlige skoleprestasjoner. Guttenes fortellinger omhandler begge kriteriene. Peeters et al.(2019) finner i sin forskning at det å følge kriteriene til dataspillavhengighets diagnosen til DSM-5 kan føre til falske positive tilfeller, særlig hos gutter. Diagnosen i DSM-5 er noe annerledes enn den i ICD-11, men legger også vekt på punktene nevnt over. Poenget er ikke om guttene kommer inn under diagnosen. Målet er å påpeke at det er avgjørende hvilket kritisk perspektiv spesialpedagogen velger å ha på gaming. Har man kun fokus på tidsaspektet og konflikter eller åpner man opp for å se på kontekstene rundt gamerne? Denne studien viser hvor viktig guttenes egne stemmer er i debatten om gaming. Selv om guttene forteller om ulike grunner til hvorfor de startet å game, og til dels hvorfor de forblir i gamingkonteksten, så forteller helheten oss at det var utfordringer i livene deres før de begynte å bruke store deler av fritiden på å game. For å legge til rette for mestring blir det avgjørende å møte gamere med en forståelse for dataspillingens egenverdi.

En av utfordringene i guttenes liv er at de ikke klarer å se betydningen av egen mestring og autonome valg innenfor gamingkonteksten. Om man ser på helheten i fortellingene deres kan de gjennomgående negative reaksjonene ha vært av betydning. Mead (1934c) hevder man kan reflektere rundt erfaringer man tidligere har gjort og gjøre dem til en del av den sosiale skapte kjernen MEG. Når guttene ikke erfarer at «den generaliserte andre» eller enkelt personer anerkjenner den kunnskapen eller de autonome valgene de tar, vil dem følgelig ikke være i stand til å reflektere over slike ferdigheter i en positiv retning og overføre dem til andre kontekster slik som skolen.

Debattene om frafall knytter seg til ungdommene som skal velge utdanningsløp (Reegård & Rogstad, 2016), og hvor sårbare de som ikke mestrer skolen er for å bli marginalisert når de lever i et kunnskapssamfunn (Frønes, 2017). Olsen og Holmen (2018) sier man må ha en større bredde i frafallsdebattene. Guttenes fortellinger om stadig skiftninger i studieretninger kan sees i lys av Rosas (2014) teori om stadig økende akselerasjonsprosesser av samfunnet. Man følger ikke i fotsporene til tidligere generasjoner, men har utallige valg å velge mellom og skifter stadig retninger. Funnene i denne studien underbygger en slik påstand, da man ser at alle guttene forandrer retning minst en gang og har ingen klare ideer om hvilket yrket de ønsker å ende opp i. Videre hevder Rosas (2014) teori at det stadig økende tempoet i samfunnet fører mennesker inn i et «evig roterende hamsterhjul» der de er på jakt etter flest mulige opplevelser med en evig forsker trang. Et slikt syn blir støttet i Helsedirektoratets (2017) rapport; *stress og mestring*. Her påpekes det at dagens ungdom ikke tillater seg å slappe av, men er på stadig jakt etter å prestere og fremstå som

vellykket. Guttenes fortellinger underbygger ikke en slik påstand. Deres fortellinger handler ikke om «tidsklemma» der de prøver å fremme rike erfaringer og unike egenskaper. Moshuus og Eide (2016) sier at for å forstå marginalisering, må man forstå meningen bak handlingen. Videre hevder Moshuus og Eide at det er utfordrende å forske på marginaliserende ungdommer, da de ofte lever i hemmelige verdener det kan være vanskelig å få innblikk i. Dette ser man i kapittel 5.1 der guttenes fortellinger om gaming er begrenset, og knytter seg til at samfunnet ser på dataspill som kjedelig og bortkastet tid.

Malterud (2011) sier strukturen og rekkefølgen i fortellingene til guttene kan gi et innblikk i hvordan de tolker seg selv og verden de lever i. Ved å analysere fortellingene kan man få innblikk i guttenes selvoppfatning og identitet. I lys av Mead (1934a) ser man hvordan samfunnets reaksjoner har ført til en normovertakelse hos guttene. Fortellingene viser hvordan de beskriver livene som kjedelige og plasserer seg selv i andre kategorier enn andre jevnaldrende som befinner seg innenfor normen. Videre viser fortellingene hvordan guttene befinner seg i utsatte posisjoner. De faller fra i videregående opplæring og erfarer ulike utfordringer gjennom skoleløpet. I kapittel 5.2 ser man hvordan skolekonteksten, bestående av få opplevelser rundt autonomi, kompetanse og tilhørighet, har hemmet utviklingen av guttenes indre handlingskraft. De forteller ikke om et jag etter å prestere, men søker inn i en gamingensverden samfunnet ser på som problematisk. Funnene peker på at til tross for store motforestillinger fra samfunnet og at guttene selv beskriver gaming og livet som kjedelig, velger de å tilbringe mesteparten av fritiden i gamingkonteksten. Ergo står guttene i et spenn mellom det samfunnet ser på som akseptabelt og det å være en gamer. I lys av Meads speilingsteori burde de gjennomgående negative reaksjonene ført til at gamingverden var et sted de tilbragte mindre tid. Men i kapittel 5.3 ser man hvordan Liams erfaringer rundt det å føle seg betydningsfull i et fellesskap blir prioritert over negative reaksjoner fra samfunnet. Det sosiale aspektet er gjennomgående i de andre guttenes fortellinger også. Det å føle tilhørighet trumfer de negative reaksjonene, følgelig får erfaringer med tilhørighet størst plass i de sosiale kjernene MEG.

Både Mead og selvbestemmelsesteorien legger til grunn at selvet utvikles i en prosess med miljøet. Det blir opp til blant annet spesialpedagogen å tilrettelegge for et miljø som skaper en positiv utvikling. Denne studien viser hvor viktig det er å erfare kompetanse, autonomi og spesielt tilhørighet. Det å føle seg ekskludert fra et fellesskap over en lengre periode og på tvers av kontekster får en stor innvirkning på egen selvoppfatning og på hvordan man oppfatter samfunnet man lever i. Jacob beskriver det slik: *«Jeg har lært og ikke like mennesker, ved at mennesker ikke liker meg»*.

6 Avslutning

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var et ønske om å utvide og utfordre min forforståelse av en gamers livsverden, med utgangspunkt i problemstillingen:

Hva forteller gutter i utsatte posisjoner om sine liv, i lys av gaming?

Fortellingene til fire gutter er blitt hentet inn via intervjuer med en indirekte tilnærming og består av langsgående data der guttene er blitt intervjuet til sammen 13 ganger over et tidsspenn på åtte år. Metoden har gitt meg innblikk i guttenes livsfortellinger. Studien har sett på ulike samspill i livet til guttene og hvilke kontekster de har utspilt seg i (Estmark et al., 2005).

Før jeg startet studien var jeg kritisk til å se på gaming som et problem. Et slikt perspektiv er blitt forsterket i løpet av prosessen og vil vise seg i fremleggingen av studiens konklusjon.

6.1 Konklusjon

En spesialpedagog skal forstå barn og unges oppvekstvilkår og de utfordringene de har i hverdagen. Dette starter med å lytte. Med utgangspunkt i guttenes egne fortellinger har vi hørt dette: For det første har samfunnets holdninger og reaksjoner til gaming ført til en normovertakelse i form av at guttene fremstiller gaming og livet sitt som kjedelig. For det andre har konteksten i utdanningsløpet til guttene hvert et hinder for positiv utvikling av selvbestemmelse. For det tredje er gaming noe positivt for guttene. Følgelig blir det av stor betydning hvordan spesialpedagogen møter en gamer og tilrettelegger for kontekster som styrker alle barn og unges indre motivasjon til å utforske nye og ukjente terreng.

Styringsdokumenter fastslår at digitale verktøy skal være en støtte og en berikelse i det pedagogiske arbeidet, samtidig som det pedagogiske arbeidet skal støtte barn og unges utvikling av digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Når digitale verktøy blir sett på som læringsfremmende blir de ofte sett på som positive, mens ungdomsaktiviteter på nett blir sett på som problematisk og risikofylt (Aarsand, 2018). Denne studien underbygger Aarsands (2018) påstand om at uteaktiviteter og frilek blir sett på som noe positivt, samtidig som dataspill blir sett på som noe mindre meningsfylt. Prestasjonssamfunnet legger et press på barn og unge til å velge aktiviteter samfunnet ser på som betydningsfullt for utvikling i form av læring. Aktivitetene gjør en konkurransedyktig i samfunnet. Kan man ikke lære av det så har det ikke verdi. Voksne kan

unne seg å bruke fritiden på å se på tv og bruke digitale medier og knytte det til underholdningsverdi (Jæger, 2015). Frykten for at barn og unge skal bli marginalisert i skolen og følgelig være i risiko for sosial eksklusjon fører til et stadig økende press (Frønes, 2017; Hammer og Hyggen, 2013). Frykten for det ukjente får store konsekvenser for de som ser på gaming som en stor del av livet. Det paradoksale er at i et forsøk på å hindre eksklusjon er det nettopp en slik situasjon Jacob og Liam befinner seg i.

Fullføringsreformen (2020-2021) hevder det er viktig å ta bort snublesteiner og hindringer for at elever skal fullføre utdanningsløpet. Denne studien gir et innblikk i hvor viktig det er å anerkjenne barn og unges fritidsaktivitet slik at de får støtte i utviklingen av selvet i en positiv retning. Det som er gjennomgående i guttenes fortellinger er hvordan gamingverden er et sted der de møter venner og der de er en del av et fellesskap. Gamingverden blir en identitetsskapende kontekst guttene søker til for å få de grunnleggende behovene møtt. Folkedal (2018) hevder det er på fritiden ungdom orienterer seg og skaper mening i livet. Det er her de har mulighet til å vise jevnaldrende hvem de er, eller hvem de ønsker å være. På fritidsarenaer der man opplever å mestre, gjennom sosial støtte og mulighetene for å ta autonome valg, vil selvet utvikle seg i en positiv retning (Deci & Ryan, 1985).

Havik (2018) påpeker at gaming i seg selv ikke nødvendigvis er hovedårsaken til høyt skolefravær hos noen elever. Til tross for dette, påpeker hun at gaming kan være en opprettholdende faktor og følgelig bør ikke elevene game når de er hjemme i skoletiden. Funnene i denne studien viser at det å ta vekk gamingen nødvendigvis ikke vil løse utfordringene. Samfunnet bør først legge til rette for kontekster der barn og unge får tilfredsstillende behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Deretter bør samfunnet være nysgjerrige og åpne for å lytte til barn og unges fortellinger. Liestøl (2005) indikerer at det er voksne autoritetspersoner med definisjonsmakt som har satt gaming i et negativt lys. Det er nå på tide at de 89% som forsker på gaming og som konkluderer med at dataspill ikke er en trussel mot samfunnets helse (Markey et al., 2020) får mer plass i media og når ut på flere arenaer slik at holdningen i samfunnet kan endres. Når samfunnets holdninger endres og reagerer positivt på gaming vil guttene få mulighet til å speile seg i de verbale og nonverbale gestene til «den generaliserte andre» og på den måten både se på seg selv og gaming som noe positivt (Mead, 1934a). Guttenes fortellinger om egne opplevelser om gaming viser hvor essensielt det er. Guttene har ulike grunner til at de startet med gaming. For Jacob ble det en flukt vekk fra en utfordrende skolehverdag der han følte han ikke passet inn. For William handlet det om å komme vekk fra et rusmiljø. Liam ble endelig en del av en vennegjeng og Oliver brukte spill som

emosjonell regulering. Fra guttenes perspektiv handlet gaming om noe positivt da de startet å game og handler fremdeles om noe viktig i dag: tilhørighet!

6.2 Implikasjoner for videre forskning

Mine funn viser hvordan samfunnets holdninger har en stor innvirkning på dagens barn og unge. Hvordan vi møter dem og anerkjenner deres erfaringer er med på å fremme eller hemme en positiv utvikling. Hvilken verdi gaming skal ha i samfunnet er en dagsaktuell debatt, spesielt med tanke på dataspillavhengighetsdiagnosen som tredde i kraft i begynnelsen av 2022. van Rooij et al. (2018) spør hvilke sosiale og psykiske helseutfordringer diagnosen vil føre til. En slik innfallsvinkel i videre forskning bør etterlyses. Videre viser funnene at vi trenger mer forskning knyttet til gameres egne stemmer. For å få til det må det en endring til i hvordan vi stiller spørsmål til gamere for å få tilgang på historiene deres. Vi trenger å legge vekk tidsaspektet og isteden være nysgjerrige og spørrende rundt hva gamerne opplever.

7 Referanser

- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-48). Cappelen Damm akademisk.
- Borderie, J. & Michinov, N. (2019). Identifying social forms of flow in multiuser video games. I R. Kowert & T. Quandt (Red.), *New perspectives on the social aspects of digital gaming : Multiplayer 2* (s. 32-45). Routledge.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base : Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Det lille forlag.
- Bowman, N. D., Kowert, R. & Cohen, E. (2015). When the ball stops, the fun stops too: The impact of social inclusion on video game enjoyment. *Computers in human behavior*, 53, 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.036>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *Making stories : Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, C. B. (2022). *Sosial selvoppfatning og livsmestring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017). Young peoples own stories about dropping out in Norway ; An indirect qualitative approach. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 11(2), 20-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.3182>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (4 utg., international student. utg.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Domahidi, E., Breuer, J., Kowert, R., Festl, R. & Quandt, T. (2018). A Longitudinal Analysis of Gaming- and Non-Gaming-Related Friendships and Social Support among Social Online Game Players. *Media psychology*, 21(2), 288-307. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1257393>
- Esmark, A., Bagge Laustsen, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (2005). Sosialkonstruktivistiske analysestrategier - En introduktion. I A. Esmark, C. Bagge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (Red.), *Sosialkonstruktivistiske analysestrategier* (s. 7-30). Roskilde Universitetsforlag.
- Folkedal, S. (2018). Brukermedvirkning for ungdom. I A. Midtsundstad, K. Kristiansen & D. Ofstad (Red.), *Fritid sammen med andre : Tilrettelagte fritidstjenester i endring* (s. 93-111). Fagbokforlet.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Frønes, I. (2004). Sosialisering, subjekt og samfunn : Mot en dialogisk forståelse av selv og sosialisering. I I. Frønes & T. S. Wetlesen (Red.), *Dialog, selv og samfunn* (s. 250-268). Abstrakt forlag.

- Frønes, I. (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet : Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s. 17-33). Cappelen Damm akademisk.
- Gee, J. P. (2012). Foreword. I C. Steinkuehler, K. Squire & S. Barab (Red.), *Games, learning, and society : Learning and meaning in the digital age* (s. xvii-xx). Cambridge University Press.
- Hammer, T. & Hyggen, C. (2013). Ung voksen - Risiko for marginalisering. I C. Hyggen & T. Hammer (Red.), *Ung voksen og utenfor : Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* (s. 13-27). Gyldendal akademisk.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor : Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *utdanningsforskning.no*, 14, 20-31. https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/?fbclid=IwAR0eIYUfsFW1n_3bYHLqoIhXpCNyp4ZA5ZkVm9B3B8aiK7tNoK0rxuflTdU
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Hinchman, L. P. & Hinchman, S. K. (1997). Introduction : Toward a definition of narrative. I L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (Red.), *Memory, identity, community : The idea of narrative in the human sciences* (s. xiii-xxxiii). State University of New York Press.
- Hornbæk Frostholt, P. (2019). Exploring young people's voices in ethnographic research: Remarks on the ethical implications of ethnographic interviews with marginalised young people. *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1(1), 59-65. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/article/view/558/660>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høiland, T., Winje, G. & Wølner, T. A. (2012). *Digital kompetanse : IKT på 1.-4. årstrinn*. Høyskoleforlaget.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martinez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. & Tripp, L. (Red.). (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out : Kids living and learning with new media*. The MIT Press.
- Jackson, K. & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVivo* (3. utg.). Sage.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jæger, H. (2015). Forord. I S. L. Johansen (Red.), *Barns liv og lek med medier* (s. 7-15). Cappelen Damm akademisk.
- Kartsanis, N. & Murzyn, E. (2016). *Me, My Game-Self, and Others: A Qualitative Exploration of the Game-Self*. International Conference on Interactive Technologies and Games, Nottingham, UK. <https://ieeexplore.ieee.org/document/7782511>
- King, D. L. (2018). Comment on the global gaming industry's statement on ICD-11 gaming disorder: A corporate strategy to disregard harm and deflect social responsibility? *Addiction*, 113(11), 2145-2146. <https://doi.org/10.1111/add.14388>
- Kjellemyr, I. (2015). *Vinner i idrett - vinner i skolen? En studie om hvordan unges deltakelse i idrett påvirker deres skoledeltakelse* [Masteravhandling, Høgskolen i Telemark]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438642>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Kokkersvold, E. (2010). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 93-112). Høgskolen i Akershus.
- Kowert, R., Domahidi, E. & Quandt, T. (2014). The Relationship Between Online Video Game Involvement and Gaming-Related Friendships Among Emotionally Sensitive Individuals. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(7).
<https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0656>
- Kowert, R. & Oldmeadow, J. A. (2015). Playing for social comfort: Online video game play as a social accommodator for the insecurely attached. *Computers in human behavior*, 53, 556-566. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.004>
- Kowert, R., Vogelgesang, J., Festl, R. & Quandt, T. (2015). Psychosocial causes and consequences of online video game play. *Computers in human behavior*, 45, 51-58.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.074>
- Kulsås, E. M. (2020). *Problematisk dataspilling: Psykiatrisk lidelse eller sykeliggjøring av normalatferd?* [Master, Universitetet i Oslo]. UIO: DUO vitenskap.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/84711>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Liestøl, E. (2005). Dataspill - Forspilt tid? I R. Säfvenbom (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst : Grunnbok i aktivitetsfag* (s. 187-200). Universitetsforlaget.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme : Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Lund, A. & Kjeldahl, A. (2019). The indirect approach - Refleksjon, kritikk og potentialer. *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1(1), 66-75.
<https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/article/view/559>
- MaCE. (u.å.). *MaCE, Marginalisation and Co- created Education*. Hentet 01.12.21 fra
<https://www.usn.no/english/research/projects/marginalisation-and-co-created-education-mace/>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon : Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Markey, P., M., Ferguson, C., J. & Hopkins, L., I. (2020). Video Game Play: Myths and benefits. *American journal of play*, 13(1), 87-106.
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8a888859-06bf-4d50-b5b1-2c35d25e74dd%40redis>
- Martoncik, M. & Loksa, J. (2016). Do World of Warcraft (MMORPG) players experience less loneliness and social anxiety in online world (virtual environment) than in real world (offline)? *Computers in human behavior*, 56, 127-134.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.035>
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by : Personal myths and the making of the self*. W. Morrow.
- Mead, G. H. (1934a). The "I" and the "Me". I C. W. Morris (Red.), *Mind, self, and society : From the standpoint of a social behaviorist* (s. 173-177). University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1934b). The self and the organism. I C. W. Morris (Red.), *Mind, self, and society : From the standpoint of a social behaviorist* (s. 135-143). University of Chicago Press.

- Mead, G. H. (1934c). Sosial attitudes and the physical world. I C. W. Morris (Red.), *Mind, self, and society : From the standpoint of a social behaviorist* (s. 178-185). University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1998). Samfunn som problem - Hvordan vi blir selv. I S. Vaage (Red.), *Å ta andres perspektiv : Grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg* (s. 39-62). Abstrakt forlag.
- Medietilsynet. (2017). *Fagfolk uenige om spill-avhengighet*.
<https://www.medietilsynet.no/nyheter/nyhetsarkiv/aktuelt-2017/spilltrobbel/>
- Medietilsynet. (2019). *Dataspillavhengighet er nå en offisiell diagnose*.
<https://www.medietilsynet.no/nyheter/nyhetsarkiv/aktuelt-2019/dataspillavhengighet-ny-diagnose/>
- Medietilsynet. (2020a). *Barn og medier 2020: En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2020b). *Foreldre og medier 2020 : En kartlegging av foreldres erfaringer med 1–17-åringers digitale medievaner*.
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-foreldre-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Meld. St. 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen – Med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Miller, V. (2011). *Understanding digital culture*. Sage.
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). The indirect approach: How to discover context when studying marginal youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1609406916656193>
- Murray, M. (2008). Narrative Psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology : A practical guide to research methods* (2. utg., s. 111-132). Sage.
- NOU 1991:4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. u.-o. f. Kirke-
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*.
<https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på : Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : Grunnskolen*. Pedlex.
- Peeters, M., Koning, I., Lemmens, J. & van Den Eijnden, R. (2019). Normative, passionate, or problematic? Identification of adolescent gamer subtypes over time. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(3), 574-585. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.55>
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S. & Ryan, R. M. (2010). A Motivational Model of Video Game Engagement. *Review of general psychology*, 14(2), 154-166.
<https://doi.org/10.1037/a0019440>
- Przybylski, A. K., Ryan, R. M. & Rigby, C. S. (2009). The Motivating Role of Violence in Video Games. *Pers Soc Psychol Bull*, 35(2), 243-259. <https://doi.org/10.1177/0146167208327216>
- Raith, L., Bignill, J., Stavropoulos, V., Millea, P., Allen, A., Stallman, H. M., Mason, J., De Regt, T., Wood, A. & Kannis-Dymand, L. (2021). Massively Multiplayer Online Games and Well-Being: A Systematic Literature Review. *Frontiers in psychology*, 12, 698799-698799.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.698799>

- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I J. Rogstad & K. Reegård (Red.), *De Frafalne : Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21). Gyldendal akademisk.
- Reer, F. & Quandt, T. (2020). Digital games and well-being : An overview. I R. Kowert (Red.), *Video Games and Well-being : Press start* (s. 1-21). Palgrave Macmillan.
- Rieger, D., Frischlich, L., Wulf, T., Bente, G. & Kneer, J. (2014). Eating ghosts: The underlying mechanisms of mood repair via interactive and noninteractive media. *Psychology of Popular Media Culture*. <https://doi.org/10.1037/ppm0000018>
- Riessman, C. (2012). Analysis of Personal Narratives. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research : The Complexity of the Craft* (s. 367-379).
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgjørelse og acceleration*. Hans Reitzel.
- Rumpf, H.-J., Achab, S., Billieux, J., Bowden-Jones, H., Carragher, N., Demetrovics, Z., Higuchi, S., King, D. L., Mann, K., Potenza, M., Saunders, J. B., Abbott, M., Ambekar, A., Aricak, O. T., Assanangkornchai, S., Bahar, N., Borges, G., Brand, M., Chan, E. M.-L., ... & Poznyak, V. (2018). Including gaming disorder in the ICD-11: The need to do so from a clinical and public health perspective: Commentary on: A weak scientific basis for gaming disorder: Let us err on the side of caution (van Rooij et al., 2018). *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 556-561. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.59>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/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. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-06X.55.1.68>
- Ryan, R. M., Rigby, C. S. & Przybylski, A. (2006). The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. *Motivation and emotion*, 30(4), 344-360. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring* (IS-2655). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis : En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Sikt. (u.å). *Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Hentet 01.12.21 fra <https://sikt.no/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO.
- Slotfeldt-Ellingsen, D. (2020). *Forskningsetikk : Yrkesetikk ved forskningsvirksomhet*. Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R. (2005a). Fritid, hva er det? I R. Säfvenbom (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst : Grunnbok i aktivitetsfag* (s. 27-42). Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R. (2005b). Fritiden som pedagogisk tumleplass i arbeidet med vanskeligstilte barn og unge. I R. Säfvenbom (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst : Grunnbok i aktivitetsfag* (s. 69-88). Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R. (2005c). Introduksjon. I R. Säfvenbom (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst : Grunnbok i aktivitetsfag* (s. 15-23). Universitetsforlaget.
- Tamborini, R., Bowman, N. D., Eden, A., Grizzard, M. & Organ, A. (2010). Defining media enjoyment as the satisfaction of intrinsic needs. *Journal of Communication*, 60(4), 758-777. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01513.x>

- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - En introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UngSA. (u.å.). *Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*. Hentet 01.12.21 fra <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/ungdom-gjennomforing-og-skoleavbrudd-i-telemark-ungsa>
- Universitetet i Sør-Øst Norge. (u.å.). *Master i pedagogikk*. Hentet 01.12.21 fra <https://www.usn.no/studier/master-i-pedagogikk/master-i-pedagogikk>
- Utdanning.no. (2022). *Norges utdanningssystem - Før og nå*. Utdanning.no. https://utdanning.no/tema/foreldre/norges_utdanningssystem_-_og_na
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- van Rooij, A. J., Ferguson, C. J., Colder Carras, M., Kardefelt-Winther, D., Shi, J., Aarseth, E., Bean, A. M., Helmersson Bergmark, K., Bruss, A., Coulson, M., Deleuze, J., Dullur, P., Dunkels, E., Edman, J., Etchells, P. J., Elson, M., Fiskaali, A., Granic, I., Jansz, J., ... & Przybylski, A. K. (2018). A weak scientific basis for gaming disorder: Let us err on the side of caution. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.19>
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Øiestad, G. (2021). *Hva er selvfølelse?* Gyldendal.
- Aarsand, P. (2018). Spilling til bekymring. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, dannelse og fellesskap : Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 59-80). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

17/06/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark

Referansenummer

706252

Registrert

05.06.2020 av Lindsey Grace Skogen - Lindsey.G.Skogen@usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Harald Moshuus, geir.moshuus@usn.no, tlf: 40044410

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.11.2013 - 31.12.2033

Status

17.06.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.06.2020 - Vurdert

BAKGRUNN

Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD 22.08.2013 (NSD sin ref: 35202) og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet.

05.06.2020 meldte prosjektleder inn en endring av prosjektet, endringen bestod av at en ønsket å gjennomføre en ny runde med datainnsamling og forlengelse av prosjektperioden fra 31.12.2023 til 31.12.2033.

VURDERING

Det er vår vurdering at behandlingen/hele prosjektet vil være i samsvar med den gjeldende personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.06.2020 med vedlegg.
Behandlingen kan fortsette.

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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, helse, seksuelle forhold/orientering og personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser frem til 31.12.2033.

LOVLIG GRUNNLAG FOR DE REGISTRERTE

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 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2).

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSONER

Ifølge meldeskjemaet kan det fremkomme noen opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner er familiemedlemmer, slektninger, venner, sosial omgangskrets, lærere, helsepersonell og kollegaer. Det kan også fremkomme særlige kategorier av personopplysninger og opplysninger om straffbare handlinger. Tredjepersoner vil kun være identifiserbar gjennom sin tilknytning til informant og lydopptaket. Fokuset i intervjuene vil ligge på informantenes og dens opplevelser. Det er NSD sin vurdering av personvernulempen for potensielle tredjepersoner kan reduseres betraktelig ved at intervjuene transkriberes og anonymiseres forløpende. Prosjektet har en allmenn interesse gjennom forskningsformål som er veid som høyere enn personvernulempen, gitt dette tiltaket.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Behandling av personopplysninger om tredjeperson foretas med bakgrunn i allmenn interesse. For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 9 nr. 2 bokstav j), jf. personopplysningsloven §§ 8 og 9.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 8, jf. § 11(1), jf. § 9.

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 og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og

berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle 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 om behandlingen 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.

TREDJEPERSONERS RETTIGHETER

Opplysninger om tredjepersoner fremkommer gjennom informantens subjektive fortelling, og er ikke samlet inn via tredjeperson selv. I prosjektet legges det vekt på informantens subjektive opplevelser og kontekst. Fordi det vil være u hensiktsmessig for prosjektet å informere evt tredjepersoner om prosjektet uten å påvirke datainnsamlingen finner NSD at det kan unntas fra informasjonsplikten etter art.14 nr.5 b)

Vi finner også at det kan gjøres unntak fra retten til innsyn, retting og begrensning, jf.

personopplysningsloven § 17 da behandling er nødvendig for forskningsformål og rettighetene sannsynligvis vil gjøre det umulig eller i alvorlig grad hindre formålene.

Vi finner at det kan gjøres fritak for retten til sletting da behandling er nødvendig for forskningsformål og sletting vil gjøre det umulig eller i alvorlig grad hindre formålene, jf. personvernforordningen art. 17 nr. 3 d)

Vi finner at det kan gjøres unntak fra retten til protest da behandlingen er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 21 nr. 6»

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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Taushetserklæring



Deres referanse:

Vår dato: 17.06.2021

Vår referanse: [Klikk her for å skrive inn tekst](#),

Tilgang til data

Jeg, VERONICA RØRRODUNG, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» (UngSA) grunnet deltakelse i prosjektet som student. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min bachelor- eller masteravhandling som skrives i prosjektet UngSA. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el.) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.


Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveisidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi prosjektmedlemmer beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:


Student


Veileder

www.usn.no



Postadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Postboks 235
3603 Kongsberg

Besøksadresse:
Universitetet i Sørøst-Norge
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

www.usn.no
Tlf: 31 00 80 00
postmottak@usn.no
Org. nr: 123 456 789

Vedlegg 3: TSD Selfservice

UiO University of Oslo

TSD Selfservice

Language

Project administration

p1803-ahmetd

p1803 idporten

Log out

Users and associated persons of project p1803:

Filter  

Person name ↕	User name ↕	E-mail ↕
Ahmet Dogan	p1803-ahmetd ✓	ahmet.dogan@usn.no
Astrid Bjøru	p1803-astridb ✓	astridbjoru@gmail.com
Berthe Marie Romfog	p1803-berthemr ✓	Berthemr93@gmail.com
Christine Vibe Langerud	p1803-christiv ✓	christinevibe@gmail.com
Geir Harald Moshuus	p1803-geirhm ✓	geir@moshuus.net
Kamilla Lærum Sandok	p1803-kamillals ✓	kamillasandok@hotmail.com
Kari Sofie Lidsheim	p1803-karisl ✓	kari_sofie@yahoo.com
Mari Trolldalen Bastøe	p1803-maritb ✓	mari.t.bastoe@usn.no
Marianne Vikanes	p1803-mariannv ✓	mariannevikanes@gmail.com
Susann Steinsvik	p1803-susanns ✓	susann96@msn.com
Trine Skjævestad Ask	p1803-task ✓	—
Veronica Rønning	p1803-veronibr ✓	vronning81@gmail.com

Contact information

E-mail: tsd-drift@usit.uio.no

Phone: 22 84 00 04

Responsible for this page.

Services for sensitive data (TSD)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark 2013 - 2033* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuer
- at anonymiserte opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes gjennom historier jeg forteller

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du fortsette å delta i forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark»?

Dette er et spørsmål til deg om å fortsette deltakelsen i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å fortsette våre intervjuer med deg. Du samtykket til å delta da vi først kontaktet ungdom i 2013/2014 som var i oppstarten av videregående skole eller som hadde avbrutt sin skolegang for kortere eller lengre tid. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsket derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten lærer vi om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Vi vil veldig gjerne få følge disse utdanningsfortellingene og oppveksterfaringene inn i deres voksenliv, for på den måten få et bredest mulig bilde av overgangsfortellingene fra ung til voksen. Dette tror vi er et viktig bidrag til vår felles forståelse av unge menneskers oppvekst i dag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet ledes av Geir H. Moshuus.

Forskningsprosjektet er tilknyttet forskningsgruppen Oppvekst og utdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge og er en fortsettelse av det opprinnelige prosjektet ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet samarbeider med flere offentlige instanser på lokalt og regionalt nivå og henter støtte fra ulike offentlige ordninger for finansiering av forskning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne til dette forskningsprosjektet er unge som i det tidligere prosjektet har vært kontaktet gjennom NAV-kontorer, Oppfølgingstjenesten og de videregående skolene i fylket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil, som tidligere, bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi vil være ute etter å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta digitale opptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lyddopptakene og de nedskrevne samtaler vil være tilgjengelige for prosjektgruppen som deltar som intervjuere og de databehandlerne som vil hjelpe oss å skrive ned opptakene.
- De digitale lyddopptakene vil deretter slettes og personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned.
- Prosjektgruppen består av doktorgrads- og masterstudenter i perioden hvor de skriver sine doktor- og mastergradsavhandlinger, deres veiledere og forskerne ansatt på universitetet som deltar i innsamlingen av intervjuene.
- Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil være mastergradsavhandlinger, vitenskapelige artikler, fagartikler og kronikker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2033. Da vil koblingsnøgkelen med navneliste ødelegges. Datamaterialet vil da være anonymt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge 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 USN ved:

- Prosjektleder Geir H. Moshuus på e-post geir.moshuus@usn.no eller telefon 35 57 54 43 eller 400 44 410.
- Vårt personvernombud Paal Are Solberg på e-post (personvernombud@usn.no) eller [telefon 35 57 50 53](tel:35575053).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Geir H. Moshuus

Sosialantropolog/dr.polit/ph.d/førsteamanuensis
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

UngSA og anonymitet

I UngSA anonymiserer vi opplysninger om deg når vi publiserer for eksempel artikler eller holder foredrag om prosjektet. Her er litt informasjon om hvordan vi anonymiserer:

- Vi bytter alltid ut navnet ditt med ett eller flere andre navn.
- Hvis du forteller om andre, for eksempel venner og foreldre, bytter vi alltid ut navnet deres. Hvis det for eksempel er relevant for en artikkel hva foreldrene dine driver med kan det anonymiseres slik: Om du forteller til oss at din far er sykepleier kan vi skrive at han jobber i helsevesenet eller at han har turnusarbeid. Hvis du forteller at din mor jobber på Kiwi så kan vi skrive vi at hun er ansatt i en butikk.
- Ofte bytter vi ut jobben din, studiet ditt eller linja du gikk på videregående med noe tilsvarende eller skriver for eksempel «hun gikk på yrkesfag». Dersom det i en artikkel for eksempel er viktig akkurat hvilken linje du gikk på, bytter vi ut enda mer av annen informasjon om deg.
- Vi pleier å bytte ut stedet/byen du bor i. Bor du i Skien kan vi for eksempel skrive at du bor i en mellomstor by på Østlandet. Dersom det er viktig i et funn at du bor nettopp i Skien passer vi på å anonymisere andre detaljer om deg enda mer for å holde deg anonym. Det samme gjøres med andre steder du har bodd.
- I informasjonsskrivet bes du skrive under på at «at anonymiserte opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes gjennom historier jeg forteller». Det høres litt rart ut. Hva mener vi egentlig da? Siden vi ikke endrer på selve innholdet i historier vi omtaler i forskningen, kan du kanskje gjenkjenne egne beskrivelser dersom du leser en av våre artikler. Det kan også hende at om vennen din leser den samme artikkelen, kan han eller hun kanskje forstå at det må være du som har fortalt historien det refereres til. Vennen var jo der når det skjedde.
- Vi har mange informanter i prosjektet og hører mange historier. Av og til får vi høre om så spesielle hendelser at de er umulig å publisere uten at noen vil skjønne hvem det er snakk om. Da lar vi være. Vi ønsker at du og resten av de som deltar i prosjektet skal føle seg trygge på at vi tenker oss godt om når vi bruker historier i vår forskning, og at vi alltid er opptatt av å beskytte deg og dine historier.
- Ditt bidrag er kjempeviktig! Gjennom UngSA har vi, studentene våre og de som jobber med barn og unge lært mye om ungdom og unge voksnes tilknytning til skole og arbeid.



Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark (UngSA)

Noen ungdommer fullfører videregående opplæring, mens andre med tilsynelatende like forutsetninger opplever avbrudd. Hvorfor er det slik? Dette forskningsprosjektet følger 74 unge i Telemark både i og utenfor videregående opplæring, studier og arbeid, gjennom 10 år, fra 2013-2023. NSD har gitt tillatelse til å forlenge prosjektet med ti nye år fram til 2033.

Forskningsprosjektets formål har vært å undersøke og belyse prosesser som er knyttet til skolegjennomføring og utdanningsavbrudd blant unge i Telemark. Etter den nye utvidelsen fram til 2033 vil vi også få kunnskap om deres videre livskarrierer og få en bredere forståelse av deres utdanningshistorier. Fokus er rettet mot deres fortellinger om hverdagsliv, sosiale relasjoner og samfunnsstrukturelle forhold. Ved å få deres fortellinger får vi et verdifullt innblikk i, og kunnskap om relasjoner og gjøremål over et lengre tidsrom. Dermed får vi tilgang til en annerledes historie om samfunnsutviklingen i en lokal kontekst.

Prosjektets kunnskapsgrunnlag

De unge som deltar i prosjektet er rekruttert fra NAV og fra yrkesfaglige linjer hvor det erfaringsvis er flere skoleavbrudd. Prosjektgruppa gjennomfører intervjuer med ulike intervaller. Noen informanter er intervjuet årlig, andre med lavere hyppighet. Intervjuene er individuelle, etnografiske og er supplert med feltnotater. Vi ønsker å engasjere de unge til samtale gjennom en indirekte tilnærming hvor både spørsmålene og svarene utvikles ut fra deres kontekst. I samtalen etterstrebes det å bruke de unges språk slik at deres narrativ kan tre frem (Moshuus & Eide, 2016). I tillegg til intervjuer er det gjort feltarbeid på to kurs i regi av NAV. Kursene er rettet mot ungdom og unge voksne som har opplevd skoleavbrudd eller søker jobb.

Studenter som medforskere

Prosjektet har masterstudenter fra institutt for pedagogikk, institutt for kultur, religion og samfunnsfag og institutt for helse-, sosial- og velferdsfag som medforskere. Så langt har prosjektet produsert i overkant av 20 masteravhandlinger. Det er også knyttet tre Ph.d-stipendiater til UngSA. Studentene kan selv velge tema for sin oppgave, ut fra prosjektets og studiets ramme. Studentene har gjennomført intervjuer og fått tilgang til å benytte seg av intervjuer gjennomført av andre i prosjektgruppen. Slik har studentene fått tilgang til et rikt datamateriale. Da prosjektet har en indirekte intervjuform, bestemmer ikke intervjueren hva samtalen vil dreie seg om alene. Det er ønskelig at informantene kan lede an i samtalen. Prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informanter har skrevet under på samtykkeerklæring. Studentene som deltar i prosjektet er innmeldt til NSD og har skrevet under på taushetserklæring. For å sikre informantenes sikkerhet er intervjuene anonymisert under transkribering.

Prosjektbeskrivelse av Marginalisation and Co-created Education

Marginalisation and Co-created Education (MaCE) er et Erasmus+prosjekt som ble påbegynt i 2018 og fullføres i 2021. Prosjektet er et samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge, University of Cumbria i England og Via University College i Danmark. Prosjektet søker å lære mer om skole og utdanning gjennom intervjuer med ungdom og unge voksne, samt trekke veksler på studentenes egne erfaringer med skolegang og eventuelt tidligere frafall fra videregående opplæring og høyere utdanning. Prosjektet har som delmål å utruste studenter i forskning gjennom et akademisk fellesskap preget av felles innsats. Studentene er deltakende aktører i gjennomføring av datainnsamling, og som medskapere i forståelsen av materiale.

Til sammen er det med 30 studenter som medforskere i prosjektet, hvorav 16 studerer ved Universitetet i Sørøst-Norge. Studentene som skriver bacheloroppgave tilknyttet prosjektet går på studiene grunnskolelærer og spesialpedagogikk. Det er også to masterutdanninger tilknyttet prosjektet, master i pedagogikk og master i forebyggende arbeid for barn og unge.

Som deltaker i prosjektet har studentene deltatt på undervisning og seminarer utover deres studieløp. På høstsemesteret ble det gjennomført fire økter med nettundervisning hvor studentene ble introdusert for teori og metode relevant for prosjektet og for gjennomføringen av datainnsamling. Studentene har deltatt på to ukelange seminarer om metode og analyse samt mindre samlinger på campus. Årlig arrangerer MaCE et analyseseminar, der studenter og forskere legger frem funn de har gjort i forskningen så langt i prosjektet.

Metoden som er benyttet i prosjektet er gjennomgående og er en samtalebasert intervjuform som kan karakteriseres som «indirekte» (Moshuus & Eide, 2016). Datamaterialet består av 46 intervjuer gjennomført av studenter og forskere i prosjektet. Informantene er ungdom og unge voksne i alderen 16-25 år som går på yrkesfaglige linjer med høyt frafall, har sluttet på skolen eller har tidligere skoleavbrudd, er unge arbeidsledige på kurs i regi av NAV, har kort botid i Norge eller av andre grunner har en usikker tilknytning til skole og arbeidsliv. Informantene er bosatt på Østlandet og det er spredning i kulturell bakgrunn. Informantene er rekruttert via prosjektets nettverk, og det er tilstrebet at ungdommene blir spurt om deltakelse av andre enn intervjueren selv.

Studentene som er med i prosjektet kan selv velge tema for sin oppgave, ut fra prosjektets og studiets ramme. Alle studenter i prosjektet har fått tilgang til å benytte seg av intervjuer gjennomført av andre i prosjektgruppen. Slik har studentene fått tilgang til et rikt datamateriale. Prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informanter har skrevet under på samtykkeerklæring. Studentene som deltar i prosjektet er innmeldt til NSD og har skrevet under på taushetserklæring. For å sikre informantenes sikkerhet er intervjuene anonymisert under transkriberingen.

Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd - UngSA

Tematisk intervjuguide

Denne temaguiden er inndelt i en innledning og åtte tema for samtalen vi ønsker å ha med deg.

Innledning om prosjektet, om anonymitet, om samtykke og muligheten til å trekke seg underveis, om bruk av lydopptaker.

Første tema

Her vil vi være opptatt av å finne fram til pågående samtaler du er ofte deltar i med dine omgivelser.

Her gjør vi bruk av populærkultur, aktuelle ungdomstema lokalt, forhold knyttet til stedet hvor vi møtes, sport og idrett lokalt og nasjonalt. Alle innfallsmåter er åpne her. Målet er å treffe på samtaler du er engasjert i før du møtte oss.

Det kan være fornuftig å gjøre research knyttet til hvert enkelt intervju om hvilke typer av samtaler/samtaletema som er aktuelle.

Andre tema

Her vil vi gjerne bli kjent med livshistorien din. Livshistorien inneholder gjerne en eller annen form for biografi og en tidslinje.

Tredje tema

Her handler det om hvordan du ser på framtiden.

Fjerde tema

Her handler det om lokalmiljøet og din tilhørighet

Femte tema

Her handler det om skolen. Om før og nå.

Sjette tema

Her handler det om bakgrunnshistorier, eller det bakteppe, du tenker deg er viktig for ditt liv.

Syvende tema

Her handler det om skolebruddet eller om din hverdag på skolen.

Attende tema

Her handler det om å oppsummere og samle trådene i samtalen. Her kan vi komme inn på detaljer og forhold som samtalen ikke har vært innom til nå.

Her er stikkord som vi kan komme til å spørre deg om i denne siste runden:

- Familie
- Venner
- Skoledeltakelse
- Arbeidsdeltakelse
- Mor og far
- Klassekamerater
- Lærere
- Andre voksne
- Bruk av data og mobiltelefon
- Bruk av sosiale medier
- Bøker hjemme
- Soverom
- Økonomi

Repetition

Repeat what was said,
with a questioning tone
Use the word the youth
are using.

...you were scared.
And leave it at that.

Listening



Quietness



Body

language

Be aware of having an
open communication

Perspectives

Youth, student, parents,
colleagues, leaders etc..



Questions

Ask open non-
judgmental questions

TIMEOUT



Meta-talk

a talk about the talk
(content and relationship)

Om det å skrive erindringsnotat

Et erindringsnotat er en viktig del av dette forskningsarbeidet. Både som del av datamaterialet og som nyttig informasjon foran hver ny intervjurunde.

Vi har satt opp noen punkter et slikt notat bør inneholde, men det er ikke tenkt at disse bør følges verken slavisk eller i akkurat den rekkefølgen det står her. Vi opplever gjerne at intervjuene arter seg forskjellig, og slik blir også erindringsnotatene forskjellige. Skriv det på din måte! Men ta en titt på listen under og sjekk at du har fått med viktig informasjon.

- 1) Tid, sted, fiktivt informantnavn, navn på intervjuer.
- 2) En beskrivelse av intervjuet
- 3) En beskrivelse av egen opplevelse av intervjuet
- 4) Er det nye momenter som kommer fram under disse temaene:
 - a. Familie (Bosituasjon, andre ting som er oppstått i familien?)
 - b. Skoleerfaringer (Hva gjør ungdommen nå? Linje? NAV? Tiltak?)
 - c. Interesser (Hva er ungdommen opptatt av på fritiden nå?)
 - d. Personlig historie
 - e. Framtidsplaner, drømmer
 - f. Annet (Er det noe vi bør merke oss, og ta hensyn til i neste runde?)

Husk at intervjuer først og fremst er samhandling, altså at det skjer noe mellom dere når dere møtes for å snakke sammen. Her er ytterligere noen sjekkpunkter som kan hjelpe dere når dere skriver notatet:

- Kroppsspråk
- Innhold i småprat før og etter
- Inntrykk du fikk underveis
- Forandringer i språk, intensitet
- Generelt inntrykk
- Hvordan var stedet dere var og hvordan påvirket det samtalen?
- Hva forteller påkledning om hvem du snakker med?
- Hva oppdaget du av personlig utstyr (mobil etc) og hva forteller det deg?
- Hvordan forløp kontaktetableringen med informant?
- Andre uforutsette ting?
- Kom det noen kommentarer uoppfordret etter at lydopptaker ble skrudd av?