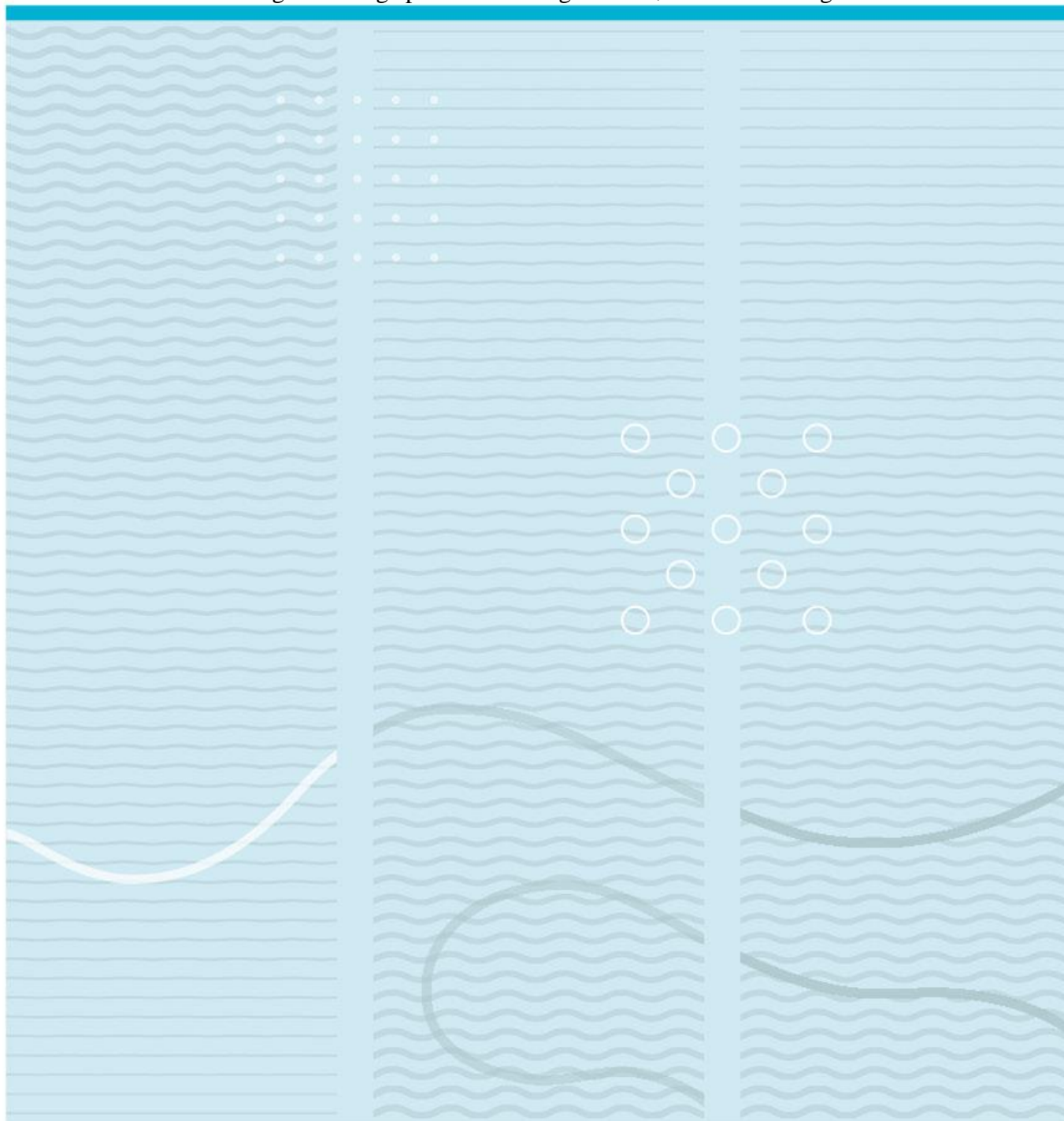


Thanh Phan-Foss

Å forstå ufrivillig skolefravær blant unge med angst: Perspektivene til de berørte.

En kvalitativ studie av unge med angstproblematikk og deres møte med ufrivillig skolefravær.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Thanh Phan-Foss

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tittel:

Når angst møter ufrivillig skolefravær. - En kvalitativ studie av unge med angstproblematikk og deres møte med ufrivillig skolefravær.

Begrunn for valg av tema:

Gjennom min rolle som miljøterapeut for barn og unge innen psykisk helse, har jeg fått et inngående innblikk i den angstproblematikk og ufrivillige skolefravær som mange unge sliter med. Som lærer har jeg fått et nytt perspektiv på dette feltet, og min avhandling tar sikte på å beskrive informantenes erfaringer og historier om deres opplevelser av angst og ufrivillig skolefravær. Avhandlingen er skrevet under rammene til det longitudinelle forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark». Prosjektet har til hensikt å følge ungdom som er rekruttert fra videregående skole og NAV over en periode på 10 år, fra 2013 til 2023. Prosjektet har besluttet å fortsette i ytterligere 10 år.

Problemstilling:

Mastergradsavhandlingen har som formål å beskrive informantenes beskrivelser, opplevelser og erfaringer i forhold til angstproblematikk og skolefravær. Den sentrale problemstillingen som adresseres i avhandlingen er følgende: *Hva kan vi lære av historier til unge med angstproblematikk om ufrivillig skolefravær?*

Metode:

Denne studien har en kvalitativ tilnærming. Datainnsamlingen har fulgt samme metode for alle deltakerne i prosjektet, og består av ustrukturerte intervjuer og baserer seg på en indirekte tilnærming med etnografisk design. Intervjuene har blitt behandlet som deltakende observasjon i etterkant, og har tatt form av samtaler med ungdommene. Gjennom denne tilnærmingen har vi forsøkt å fange opp det som er viktigst for ungdommene i deres historier. Avhandlingen baserer seg på tre utvalgte intervjuer og tilhørende oppfølgingsintervjuer, som er utført av meg, i tillegg til en mengde datamateriale som har blitt samlet inn av andre forskere som har deltatt i ungSA-prosjektet.

Resultat:

Datamaterialet til denne mastergradsavhandlingen består av tidligere intervjuer utført av andre forskere i perioden 2013-2018, i tillegg til intervjuene som jeg selv utførte med informantene. Hensikten med avhandlingen er å beskrive informantenes historier og deres opplevelser knyttet til angstproblematikk og ufrivillig skolefravær. Funnene gir et komplekst bilde av informantenes beskrivelser og opplevelser av angstproblematikk og ufrivillig skolefravær. Informantene beskriver opplevelser i skolesammenheng som kan indikere at angsten har en fysisk manifestasjon. Faktorer som unngåelse av ubehagelige situasjoner, rollespill, konsentrasjonsvansker, søvnproblemer og lavt selvbilde fremkommer i funnene og kan indikere angstproblematikk. Mobbing, ekskludering, isolasjon, ensomhet, utfordrende klassemiljø og overgang fra barneskole til ungdomsskole og ungdomsskole til videregående skole er blant årsakene som informantene beskriver og som kan være årsaker til ufrivillig skolefravær. Avhandlingen diskuterer funnene i lys av teori og forskning og søker å forstå historiene som informantene har delt med forskeren.

Abstract

Title:

When anxiety meets involuntary school absence. - A qualitative study of youth with anxiety problems and their encounters with involuntary school absence.

Background for the choice of topic:

Through my role as an environmental therapist for children and youth in mental health, I have gained a deep insight into the anxiety problems and involuntary school absences that many young people struggle with. As a teacher, I have gained a new perspective on this field, and my thesis aims to describe the informants' experiences and stories about their experiences of anxiety and involuntary school absence. The thesis is written under the framework of the longitudinal research project "Youth, completion and school dropouts in Telemark". The project aims to follow young people recruited from high school and NAV over a period of 10 years, from 2013 to 2023. The project has decided to continue for another 10 years.

Issue:

The purpose of the master's thesis is to describe the informants' descriptions, experiences and experiences related to anxiety problems and school absence. The central issue addressed in the thesis is as follows: "What can we learn from the stories of young people with anxiety issues about involuntary school absences?"

Method:

This study has a qualitative approach. The data collection has followed the same method for all participants in the project, consisting of unstructured interviews and based on an indirect approach with ethnographic design. The interviews have been treated as participant observation afterwards and have taken the form of conversations with the youth. Through this approach, we have attempted to capture what is most important to young people in their stories. The thesis is based on three selected interviews and corresponding follow-up interviews, conducted by myself, in addition to a substantial amount of data material collected by other researchers who have participated in the ungSA-project.

Results:

The data material for this master's thesis consists of previous interviews conducted by other researchers in the period 2013-2018, in addition to the interviews I conducted with the informants. The purpose of the thesis is to describe the informants' stories and their experiences related to anxiety problems and involuntary school absence. The findings provide a complex picture of the informants' descriptions and experiences of anxiety problems and involuntary school absence. The informants describe experiences in a school context that may indicate that anxiety has a physical manifestation. Factors such as avoidance of uncomfortable situations, role-playing, concentration difficulties, sleep problems, and low self-esteem emerge in the findings and may indicate anxiety problems. Bullying, exclusion, isolation, loneliness, challenging classroom environments, and transitions from elementary school to middle school and middle school to high school are among the reasons that the informants describe and may be causes of involuntary school absence. The thesis discusses the findings in light of theory and research and seeks to understand the stories that the informants have shared with the researcher.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	6
Forord	8
1 Innledning	9
1.1.1 Om UNGsa-prosjektet	11
1.1.2 Avgrensning	11
1.1.3 Presentasjon av problemstilling	12
1.1.4 Aktualitet.....	12
1.1.5 Forforståelse.....	13
1.1.6 Avhandlingens struktur.....	14
2 Teori	16
2.1.1 Definisjon av skolevegring	16
2.1.2 Ulike begreper om «skolefravær».....	17
2.1.3 Er «skolevegring» et hensiktsmessig begrep?	18
2.1.4 Er ufrivillig skolefravær et mer hensiktsmessig begrep?.....	19
2.2 Angstproblematikk.....	20
2.2.1 Ulike typer angst.....	20
2.3 Forhold mellom angst og skolefravær	23
3 Metode	24
3.1.1 Kvalitativ tilnærming	24
3.1.2 Hermeneutikk.....	25
3.1.3 Etnografisk design	26
3.1.4 The indirect approach	27
3.1.5 Sekundær analyse.....	28
3.2 Forarbeid	29
3.2.1 Utvalg av data	29
3.2.2 Kontaktetablering og endelig utvalg.....	29
3.2.3 Forberedelser før intervju	30
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene	30
3.3 Etterarbeid.....	31
3.3.1 Transkribering.....	31

3.4	Forskningsetiske krav	32
3.4.1	Informert samtykke.....	32
3.4.2	Konfidensialitet.....	33
3.4.3	Kritisk blikk til egen forskning.....	34
3.5	Vitenskapelig krav	35
3.5.1	Reliabilitet.....	35
3.5.2	Validitet.....	36
3.5.3	Intersubjektivitet	36
4	Analyse og funn.....	38
4.1	Analyse	39
4.1.1	Presentasjon av informantene	39
4.1.2	Hva forteller informantene om skolefraværsproblematikken?	39
4.1.3	Hva forteller unge med angstproblematikk om ufrivillig skolefravær?.....	42
4.2	Drøfting.....	45
4.2.1	Informantenes fortellinger om angstproblematikk.....	46
4.2.2	Hva forteller unge med angstproblematikk om ufrivillig skolefravær?.....	48
4.3	Konklusjon	52
4.4	Avsluttende ord:.....	53
	Referanser/litteraturliste	55
	Vedlegg.....	57

Forord

Arbeidet med avhandlingen har vært både lærerikt og spennende, men også utfordrende. Jeg er takknemlig for å ha hatt muligheten til å delta i ungSA-prosjektet og fordype meg i et viktig og interessant tema. Den kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom arbeidet med avhandlingen vil være til stor nytte for meg i min fremtidige karriere som lærer. Å fullføre denne oppgaven gir meg en følelse av tilfredshet og takknemlighet for alt jeg har lært.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min veileder, Thomas Tjelta, for hans raske, konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger. Han har også hjulpet meg å holde motet oppe, vist forståelse og støttet meg gjennom vanskelige perioder. Jeg vil også takke Heidi, min sjef, for korrekturlesing.

Jeg ønsker også å takke min kjære familie og min kones familie. Dere har vært fantastiske med å stille opp som barnevakt og støtte meg når jeg har hatt behov for det.

En spesiell takk går til min kone, Tone, som har støttet meg og vært tålmodig gjennom hele prosessen. Hun har heiet på meg og gjort det lettere for meg å kombinere livet som småbarnsfar og masterstudent. Til slutt vil jeg takke mine to sønner, som er min inspirasjon i livet.

Tønsberg, 15. Mai 2023

Thanh Phan-Foss

1 Innledning

Det foreligger flere norske studier som har til hensikt å måle andelen ungdommer som rapporterer om psykiske plager over et lengre tidsrom. En rapport fra Ungdata viser at norske ungdommer stort sett har det bra etter to år med pandemi. Likevel rapporteres det at mange av utfordringene ungdommene opplevde før og under pandemien, som ensomhet, mobbing og psykiske helseproblemer, fortsatt er like utbredt etter at pandemien var over (Bakken, 2022, s. 2-3).

Resultatene av undersøkelsen viser at jenter generelt opplever flere psykiske helseplager enn gutter, og at andelen som rapporterer om mange plager øker for begge kjønn. For jenter i 2022, var det en andel på 29 prosent av de på ungdomsskolen og 11 prosent av de på videregående skole som rapporterte om et høyt nivå av psykiske helseplager. Disse andelene har hatt en moderat økning i perioden fra 2010 til 2022. Gutter rapporterte en andel på 23 prosent på ungdomsskolen og 8 prosent på videregående skole i år 2022, ifølge undersøkelsen (Bakken, 2022, s. 35). En annen studie, utført av Ung-HUNT i Trøndelag, avdekker en høy forekomst av psykiske helseplager blant jenter på både ungdomsskolen og videregående skole, med en økning fra 21 prosent i perioden 1995-1997 til 45 prosent i perioden 2017-2019. Til sammenligning viser studien at gutter økte fra 10 prosent i perioden 1995-1997 til 17 prosent i perioden 2017-2019 (Rangul & Kvaløy, 2020, sitert i Bang et al., 2023).

I denne avhandlingen har jeg begrenset omfanget av studien og fokusert på angstproblematikken blant unge mennesker. Angst er en hyppig forekommende psykisk lidelse som påvirker omtrent en fjerdedel av befolkningen i Norge i løpet av livet. Resultater fra internasjonale undersøkelser viser også at angstlidelser er den mest prevalente formen for psykisk lidelse i samfunnet (Mykletun et al., 2009). Flere fagpersoner hevder at angstlidelser er en av de mest utbredte psykiske lidelsene i barndommen, og at den ofte ikke blir oppdaget og behandlet (Carpenter et al., 2016; Havik, 2018; Surén et al., 2018). I tidligere undersøkelser viste det at forekomsten av angstlidelser blant norsk barn og unge i alderen 4-14 år er mellom 1,5 prosent og 5,3 prosent (Bøe et al., 2021; Heiervang et al., 2007; Steinsbekk et al., 2022; Wichstrøm et al., 2012, sitert i Bang et al., 2022). Til sammenligning viser den internasjonale forekomsten av angstlidelser blant barn og unge under 18 år rundt 5,2 prosent (Barican et al., 2022, sitert i Bang et al., 2022). Forfatterne av en artikkel i et psykologisk fagtidsskrift hevder at psykiske lidelser er den hyppigste årsaken til uførhet blant unge individer i alderen 18 til 29 år. De understreker betydningen av forebyggende tiltak og behandling av slike lidelser (Bråten et al., 2023).

Tross økende oppmerksomhet rundt psykiske helseplager de siste årene, er det viktig å anerkjenne at økningen kan ha stagnert eller flatet ut de siste årene. Imidlertid er det en annen bekymring som

gjelder ungdoms forhold til skolen. Siden 2015 har stadig færre trivdes på skolen, og det rapporteres om økende antall elever som skulker skolen (Bakken, 2022, s. 3).

I løpet av de siste årene har Ungdata-undersøkelsene spurt ungdommer om faktorer som de anser som en byrde i livet. I følge den nyeste Ungdata-undersøkelsen er det en betydelig andel av jentene på henholdsvis 10. trinn og VG3 som oppgir at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet, med en andel på henholdsvis 71 prosent og 78 prosent. I forhold til resultatene fra 2020, var det en liten økning i andelen jentene som rapporterte stress fra skolearbeidet, med en andel på 69 prosent og 75 prosent (Bakken, 2020, 2022). En bemerkelsesverdig faktor som fremkommer av resultatene, er den reduserte trivselen blant elever på ungdomsskolen og videregående skole, både for jenter og gutter, fra perioden 2010 til 2022. Samtidig viser resultatene en økning i andelen elever som ofte gruer seg til å gå på skolen i samme tidsramme (Bakken, 2022, s. 19).

Angstproblematikk og skolefravær er to store utfordringer som mange ungdommer står overfor i dagens samfunn. Angst er en vanlig psykisk lidelse blant ungdommer, og det kan ha alvorlige konsekvenser for deres liv og trivsel, spesielt når det kommer til deres skolegang. Forskning viser at angstrelatert skolefravær kan føre til akademisk fall, økt risiko for frafall fra skolen, og begrensninger i sosial interaksjon (Kogan et al., 2005, Tramontina et al., 2001, US Census Bureau, 2005, sitert i Kearney, 2008, s. 452). Individuelt sett kan skolefravær ha en negativ innvirkning på barn og ungdoms emosjonelle, sosiale og faglige utvikling. På kort sikt kan det føre til dårligere skoleprestasjoner enn forventet, mindre følelse av mestring, stress, sosial isolasjon, familieproblemer og -konflikter. På lang sikt kan det resultere i frafall fra videregående opplæring, manglende utdanning, økonomiske vanskeligheter, angst og depresjon. Når man ser på det fra et samfunnsperspektiv, kan barn og ungdom med skolefraværproblemer ende opp som uføretrygdede, og i ytterste konsekvens kan skolefraværproblematikk føre til radikaliserings, rusmisbruk og ungdomskriminalitet (Kearney, 2008, sitert i Havik, 2018, s. 44). Psykiske lidelser blir av Verdens helseorganisasjon (WHO) ansett som den fremste årsaken til uførhet blant ungdom og utgjør en betydelig helseutfordring i vår tid (WHO, sitert i Eide, 2022, s. 53). Det er derfor viktig å forstå hvordan ungdommer som sliter med angst og skolefravær opplever sin situasjon og hvordan de kan støttes på best mulig måte med mål om økt tilstedeværelse.

Målet med denne masteroppgaven er å beskrive og gjengi informantenes fortellinger om deres opplevelser med angst og skolefravær. Ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode har jeg intervjuet og samlet inn fortellinger fra informanter som sliter med angst og skolefravær, og jeg har ønsket å fokusere på deres opplevelser og erfaringer på en grundig måte. Gjennom å belyse

informantenes erfaringer og fortellinger i dybden, kan denne studien gi innsikt i hvordan ungdommene selv håndterer angst og skolefravær, og dette kan føre til bedre forståelse og økt kunnskap om denne gruppen.

Denne studien har relevans for både forskningsfeltet og praksisfeltet. Forskningen vil bidra til økt kunnskap om hvordan angst og skolefravær påvirker ungdommers liv og trivsel. Praksisfeltet vil kunne dra nytte av innsikten fra denne studien for å utvikle og tilpasse tiltak og tilbud som er tilpasset ungdommenes behov og ønsker.

Denne masteroppgaven består av flere deler. Først vil jeg presentere en grundig gjennomgang av relevant teori og tidligere forskning på angstproblematikk og skolefravær. Deretter vil jeg beskrive min forskningsmetode og datainnsamling. Videre vil jeg presentere og diskutere resultatene av mine intervjuer med informantene som har deltatt i studien. Til slutt vil jeg diskutere funnene mine i lys av teori og tidligere forskning.

1.1.1 Om UNGsa-prosjektet

Mitt prosjekt er en del av det longitudinelle forskningsprosjektet "Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark". Målet med prosjektet er å følge ungdommer over en periode på 10 år, med fokus på skolegjennomføring og skoleavbrudd. Forskningsprosjektet er kvalitativt og basert på intervjuer, hvor målet er å bruke ungdommenes personlige historier for å analysere faktorer som kan påvirke skolegjennomføring og skoleavbrudd. Prosjektet startet i 2013 og vil fortsette i 10 år til.

Min avhandling bygger på data fra intervjuer med informanter som ble rekruttert til prosjektet, i tillegg til intervjuer jeg selv har utført. To av informantene ble rekruttert fra første året på videregående skole, mens den tredje informanten ble rekruttert fra NAV etter å ha avbrutt skolegangen. Dette prosjektet skiller seg fra andre forskningsprosjekter om skoleavbrudd ved å ha fokus på informantenes personlige historier. Informantene har i stor grad fått bestemme selv hvilke historier de ønsker å dele, og som de mener er viktige for dem. Dette har gitt prosjektet tilgang til subjektive opplevelser som kan relateres til skole og faktorer som påvirker deres skolehverdag.

1.1.2 Avgrensning

Skolefravær representerer en kompleks problemstilling som omfatter mange aspekter, og det er derfor nødvendig å foreta noen avgrensninger og presiseringer. Det eksisterer en rekke begreper og definisjoner som beskriver skolefravær. Skolefravær kan være enten udokumentert eller ugyldig,

dokumentert eller gyldig, kortvarig eller langvarig etc. (Havik, 2018, s. 24). Imidlertid fokuserer denne avhandlingen på skolefravær som ikke er dokumentert, det vil si fravær uten "tillatelse" fra foresatte eller skolemyndighetene. Dette valget er begrunnet i at det er relativt lite skrevet om dette temaet i norskspråklig faglitteratur, og at det er utført begrenset pedagogisk og psykologisk fagutvikling på dette feltet, spesielt når det gjelder angstproblematikk.

1.1.3 Presentasjon av problemstilling

I denne avhandlingen har det vært en sentral målsetting å analysere informantenes personlige fortellinger og erfaringer med ufrivillig skolefravær og angstproblematikk. Ved å utforske deres opplevelser og fortellinger, har jeg forsøkt å identifisere faktorer som kan påvirke deres møte med disse utfordringene. For å oppnå dette formålet, har jeg formulert følgende problemstilling: *"Hva kan vi lære av historiene til unge med angstproblematikk om ufrivillig skolefravær?"*.

Jeg ønsker å fremheve at det primære fokuset i avhandlingen ligger på informantenes personlige fortellinger, og deres subjektive opplevelser og vurderinger i denne sammenhengen. Dette betyr at jeg legger vekt på deres egen tolkning av sine opplevelser, og deres valg av hva som er relevant og viktig i deres fortellinger.

1.1.4 Aktualitet

Begrepet «skolevegring» nevnes for første gang i en artikkel i Dagbladet i 1960, «Tilfellene av skolevegring er tallrike blant pubertetsbarna. Og antallet synes å øke fra år til år!» (Hagemann, 1960, sitert i Brochmann et al., 2022, s. 65). I Norge i 1960-tallet og fram til slutten av 90-tallet ble skolevegring som fenomen beskrevet som del av et atferdsmønster hos problembarn fra belastede hjem og miljøer. I avisene var problematisk atferd som rus, vold og omsorgssvikt, sammen med skulk stort sett sidestilt med skolevegring. Det var ikke før i begynnelsen av 2000-tallet at skolevegring som fenomen skiftet fokuset fra å gi foreldrene skylden for sitt skolevegrende barn, til å sidestille foreldrene som ofre på lik linje med sitt barn med skolevegringsproblematikk. Fra å ha fokuset på barnas problematiske atferd som forårsaket skolevegring, til å ha fokuset på barnas utfordringer med psykisk helse generelt (Brochmann et al., 2022, s. 71-75). Samfunnets måte å forstå skolevegring på har endret seg flere ganger gjennom årene. Hvordan forholder vi oss til skolevegrere i dag?

I løpet av de siste par årene har det vært en økt oppmerksomhet rundt fenomenet «skolevegring» blant både fagpersoner og mediene. I en publikasjon av Borchmann og Madsen, blir det rapportert om eksistensen av Facebook-grupper dedikert til å diskutere skolevegring, med foreldre og fagpersoner som medlemmer. Disse gruppene kan karakteriseres ved at de plasserer ansvaret for barnas skolevegringsproblematikk hos skolen. De siste årenes mediedekning av skolevegring har presentert et lignende bilde, nemlig at de fleste tilfellene av skolevegring har røtter i skolesituasjonen (2022, s. 79). Barneadvokatene Eidsvold og Totland meddeler denne holdningen i en debatt i Aftenposten 2019, hvor de påstår at skolen på generelt grunnlag har lett å fraskrive seg ansvaret og dytter ansvaret over på andre, som vanligvis innebærer barnas foreldre (Eidsvold & Totland, 2019). Et annet eksempel fra NRK om skolevegring der NRK la frem fire saker som omhandlet barn og skolevegring, hvor inngangen til første sak var: «Foreldre til barn med skolevegring blir ofte meldt til barnevernet» (Andersen, 2021). I disse sakene er det skolen som melder til barnevernet. Kort fortalt kan det oppfattes som skolen og hjelpeinstanser som PPT og BUP blir stilt til ansvar, både av Facebook-forumene og i medieoppslagene (Brochmann et al., 2022). Trude Havik fastslår at det er lite forskning på skolens rolle når det gjelder skolevegringsproblematikk, og skriver videre at det er konsensus om at faktorer i skolen som oppleves belastende for barn og unge kan være utløsende og forsterke problemene (Pilkington & Piersel, 1991; Shilvock, 2010, sitert i Havik, 2018, s. 75).

I min avhandling har jeg valgt å anvende termen "ufrivillig skolefravær", og begrunnelsen for dette valget vil bli presentert i teoridelen. Begrepet «skolevegring» blir anvendt når det siteres fra kilder.

1.1.5 Forforståelse

Forforståelse refererer til forskerens personlige livserfaringer, som kan inkludere dagliglivserfaringer, erfaringer fra studier og yrkeserfaringer, og hvordan disse faktorene kan påvirke forskningens utfall. Det handler om å være oppmerksom på ens egne meninger, kunnskap, erfaringer og fordommer som man tar med seg inn i forskningen, både før og under studiet (Neumann & Neumann, 2012, s. 26). Forskeren kan utnytte denne forforståelsen til sin fordel ved å forstå aktørene og deres handlinger bedre, og ved å tolke meningene bak handlingene på en mer hensiktsmessig måte (Grønmo, 2016, s. 393).

I dette prosjektet har refleksjon over min egen forforståelse vært sentralt. Min ni års erfaring som miljøterapeut på voksen psykiatrien, samt min erfaring med å jobbe med barn og unge innen psykisk helsefeltet, har gitt meg innsikt og kunnskap i problemstillingen knyttet til ufrivillig

skolefravær og angstproblematikk. I min tidligere jobb som miljøterapeut i en institusjon for barn og unge, fokuserte jeg blant annet på barn og unges fortellinger og opplevelser i møte med utfordringer som gjorde det vanskelig å komme seg til skolen. Jeg har erfaring fra både ambulerende arbeid og arbeid på en døgninstitusjon, hvor jeg samarbeidet med andre instanser som var tilknyttet ungdommene. Min interesse for temaet ble vekket i forbindelse med et samarbeid med ungLOS (en lavterskel tverrfaglig samarbeid som bistår ungdommer i å fullføre ungdomsskolen) rundt barn og unge tilknyttet institusjonen jeg jobbet ved. Derfor ønsket jeg å forske på fenomenet ufrivillig skolefravær og angstproblematikk.

I april 2022 byttet jeg jobb og er nå lærer på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dette gir meg et nytt perspektiv i møte med elever som har ufrivillig skolefravær, fra et lærerperspektiv. Utvalget i denne studien består av en sårbar gruppe som er valgt ut på grunnlag av at de har nevnt nøkkelord som blant annet angst og skolefravær i sine intervjuer.

I møte med informantene har jeg hatt som mål å være mest mulig åpen og interessert i det de ønsker å dele. Jeg benyttet en indirekte tilnærming basert på en etnografisk intervjumetode, noe som var lærerikt, men også utfordrende. Jeg var oppmerksom på at min begrensede kunnskap og erfaring rundt metodene kunne gjøre at jeg fokuserte for mye på at informantene skulle få dele det de ønsket å dele, og at jeg dermed glemte å stille oppfølgingsspørsmål når jeg hadde sjansen. Jeg følte at jeg ikke hadde nok hold på første intervju, og gjennomførte derfor et andre intervju med informantene. Dette gikk bedre, og jeg opplevde at jeg var mer tilstede og lyttet mer aktivt.

Før prosjektet hadde jeg en del tanker om temaet som skulle undersøkes, basert på kunnskap og erfaringer jeg hadde opparbeidet meg gjennom praksis og yrkesliv. Som forsker var det av betydning for meg å unngå at min forforståelse dominere mitt møte med informantene.

Informantenes egne historier skulle stå i sentrum, og perspektivet skulle være på her og nå, ikke på tidligere erfaringer.

1.1.6 Avhandlingens struktur

Denne avhandlingen er bygd opp med 4 hovedkapitler.

I første kapittel av min avhandling presenterer jeg mitt prosjekt og samarbeidet med ungSA-prosjektet for å etablere rammene rundt prosjektet. Deretter presenterer jeg problemstillingen for

prosjektet og begrunner hvorfor dette temaet er aktuelt. Til slutt argumenterer jeg for betydningen av min egen forforståelse og dens betydning i dette arbeidet.

I kapittel to presenteres nøkkelbegreper og deres definisjoner. Jeg gir en begrunnelse for valget av begrepet "ufrivillig skolefravær" i denne avhandlingen. Videre presenterer jeg relevant teori og forskning knyttet til temaet, og undersøker forholdet mellom ufrivillig skolefravær og angst. Hensikten med dette kapittelet er å gi leseren et godt grunnlag for å forstå analysen som blir gjort senere i avhandlingen.

I kapittel tre presenteres forskningsdesignet, som omfatter en omfattende diskusjon om metodologiske valg, praktiske forberedelser, gjennomføring og etterarbeid av prosjektet. En særlig vektlegging av de etiske aspektene i forskningsprosjektet og oppfyllelsen av vitenskapelige krav som sikrer dets legitimitet er også grundig gjennomgått i dette kapitlet. Målet med dette kapittelet er å gi leseren en grundig forståelse av metodene som har blitt brukt i prosjektet, samt en refleksjon over de metodologiske utfordringene som har oppstått.

I kapittel fire presenteres resultatene av den empiriske undersøkelsen i forskningsprosjektet og en analyse av disse funnene i sammenheng med sentrale teoretiske elementer fra tidligere kapitler. Informantene blir presentert og deres fortellinger får stor plass for å gi leseren en dypere forståelse av deres historier og erfaringer. Kapittelet fokuserer på å undersøke sammenhenger og årsaker mellom informantenes angst og skolefravær. Det er viktig å merke seg at kapittelet ikke har som mål å presentere generaliserbare konklusjoner, men heller å gi innsikt i informantenes erfaringer og historier rundt tematikken.

Til slutt i avhandlingen vil det bli presentert en konklusjon, etterfulgt av noen avsluttende betraktninger.

2 Teori

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere relevant teori og forskning knyttet til problemstillingen om ufrivillig skolefravær og angstproblematikk. Målet er å gi en bredere forståelse av temaet og bidra til å belyse avhandlingens problemstilling. Sentrale begreper knyttet til ufrivillig skolefravær vil bli presentert og begrunnelsen for valget av begrepet "ufrivillig skolefravær" vil bli gjort rede for. Videre vil jeg presentere ulike typer angstlidelser og hvordan disse kan være knyttet til ufrivillig skolefravær. Målet er å gi en dypere innsikt i tematikken og skape en solid teoretisk basis for analysen som vil bli presentert senere i avhandlingen.

2.1.1 Definisjon av skolevegring

Når det refereres til "skolevegring" i faglitteraturen, kan det være ulike definisjoner av hva dette begrepet faktisk innebærer. Noen forskere og fagpersoner kan for eksempel definere det som at eleven unngår å gå på skolen på grunn av frykt eller angst, mens andre kan inkludere ulike typer av fravær som skyldes psykiske eller fysiske problemer. Det er derfor viktig å forstå at det er ulike perspektiver og definisjoner på skolevegring, og at forskning på området ofte tar hensyn til disse ulike definisjonene for å kunne gi en mer helhetlig forståelse av fenomenet.

Professor Christopher Kearney anses som den mest fremtredende internasjonale forskeren på skolevegring. Han baserer skolevegring som definisjon på hvor mye ubegrunnet fravær en elev skal ha før det kan anses som bekymringsfullt. Videre påpeker Kearney & Silverman at elever med skolevegringsatferd er elever som har vansker med å bli på skolen hele dagen, og at vegringsatferden mot å gå på skolen er elevmotivert (Kearney, 2008; Kearney & Silverman, 1995). Ingul, Havik og Heynes definisjon på skolevegring har noen likheter som Kearney og Silverman (Ingul et al., 2019). Trude Havik deler Kearneys definisjon, men understreker videre at elevmotivert fravær skyldes emosjonelle plager knyttet til faglige og sosiale forhold på skolen (Havik et al., 2014).

En annen definisjon beskriver skolevegring der eleven innehar så mye emosjonelt ubehag at eleven har utfordringer med å møte opp på skolen. King & Bernstein trekker fram angst og depresjon som de mest fremtredende knyttet til emosjonelt ubehag. De understreker at dette er elever som vil gå på skolen, men ubehaget tar så mye plass at de ikke klarer å møte opp. Foreldrene vet at disse eleven er hjemme fra skolen, men foreldrene makter ikke å få elevene på skolen da det emosjonelle ubehaget er for sterk (King & Bernstein, 2001).

I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i King & Bernsteins definisjon på skolevegring, da den gir en beskrivelse av fravær som skyldes emosjonelt ubehag. Jeg har valgt å benytte denne definisjonen fordi den anerkjenner den emosjonelle komponenten ved skolevegring, som er sentralt for temaet i avhandlingen. Med andre ord, denne definisjonen er mer relevant og egnet for å beskrive og forklare fenomenet som blir undersøkt i avhandlingen.

I neste avsnitt diskuteres det om begrepet «skolevegring» er et hensiktsmessig begrep å bruke for å beskrive denne type problematikk. Selv om det er enighet om at elever som har utfordringer med å møte opp på skolen på grunn av emosjonelle utfordringer eller andre årsaker, og som behøver assistanse og støtte for å kunne fullføre skolegangen, kan det eksistere uenighet rundt passende terminologi og hvorvidt begrepet "skolevegring" er tilstrekkelig beskrivende eller hensiktsmessig. Noen argumenterer for at begrepet skolevegring kan være stigmatiserende og at det kan bidra til å mistolke årsakene bak elevenes utfordringer med å møte opp på skolen. Andre mener at begrepet er nyttig for å identifisere elever som trenger ekstra støtte og oppfølging fra skolen og samfunnet for å takle sine utfordringer. Jeg vil se nærmere på disse argumentene og vurdere hva som kan være den beste tilnærmingen til å hjelpe elever som sliter med å møte opp på skolen.

2.1.2 Ulike begreper om «skolefravær».

Fagfolk diskuterer hvilke begreper som egner seg best å bruke når det gjelder barn og unge som har utfordringer med skolefravær, samt hvordan begrepet skal operasjonaliseres og defineres i forskning (Andreassen, 2020). Begreper som brukes i litteraturen om skolefravær er, frafall, bortvalg, skolevegringsatferd, skulk, skolenekting, skoleutstøting, skolevegring, skolefobi og skoleangst. De mest anvendte begrepene for skolefravær internasjonalt er school refusal, dropout, truancy og absenteeism (Havik, 2018). Definisjonen av skolefravær er utfordrende fordi skolevegring i seg selv ikke er en diagnose, men et symptom. Samtidig kan skolevegring ofte være forbundet med flere diagnoser innen angstspekteret og nevroutviklingsforstyrrelser (Olsen & Holmen, 2018).

Kearneys definisjon på skolevegring er enkel men samtidig bred og favner det meste uavhengig av vansker, diagnose eller kontekst (ibid). Andreassen mener at begrepet «skolevegring» fanger opp elever som vegrer seg for å gå eller være på skolen, og som foreløpig ikke har utviklet fravær. Videre mener Andreassen at begrepet ikke legger noen føringer på årsaken til vegring, og i likhet med Kearney poengterer hun at det alltid vil være voksne som må gjøre noe selv om det er barnet som vegrer seg (Andreassen, 2020; Kearney, 2008).

Skolevegring er trolig det begrepet som de fleste kjenner seg til både i forskningen og i samfunnet generelt. I litteraturer finnes det imidlertid mange begreper som brukes for å beskrive skolefravær, og det kan være utfordrende å definere og avgrense disse begrepene. For å fokusere på problematikken rundt fravær har jeg i denne sammenhengen valgt å begrense meg til begrepene skolevegring og ufrivillig skolefravær.

2.1.3 Er «skolevegring» et hensiktsmessig begrep?

I en artikkel publisert i Tidsskrift for Norsk Psykologforening, diskuterer psykolog Parvin Shaffi bekymringene som er forbundet med anvendelsen av uttrykket "skolevegring" i førstelinje- og spesialisthelsetjenestene som betegnelse på elever med enten kort- eller langvarig fravær fra skolen. Shaffi argumenterer for at begrepet kan bli fremstilt som en psykiatrisk tilstand som hører hjemme innenfor psykisk helsevern, og at dette kan føre til en ansvarsfraskrivelse på det pedagogiske, psykologiske og samfunnsmessige planet. Videre advarer han om at bruk av begrepet kan indikere at barnet er aktøren og årsaken til skolevegringen, og at dette kan undergrave betydningen av andre faktorer som kan bidra til atferdsmønsteret. Shaffis artikkel påpeker viktigheten av å være kritisk til bruken av begreper i psykisk helse og pedagogisk forskning, og å ta hensyn til de komplekse samspillene mellom individuelle, sosiale og kulturelle faktorer som kan bidra til skolefravær (Shaafi, 2020).

Spesialpedagogene Maila Inkeri Olsen og Lene Holmen støtter Shaffis tilnærming til begrepet skolevegring. De påpeker at ordet «vegring» kan skape inntrykk av at eleven motsetter seg å delta på skolen eller forsøker å unnsnippe ansvar, noe som kan føre til at både barnet og deres familie opplever stigmatisering. De fremhever også at begrepet «skolevegring" kan legge til rette for en individfokusert tilnærming til problemet (Olsen & Holmen, 2018).

I en nylig artikkel i Tønsberg blad beskrives hvordan Tønsberg kommune har tatt i bruk begrepet «skolefraværsteam» som erstatning for «skolevegringsteam». Psykologen Tina Nordbotten Skårdal forklarer at begrepet «skolevegring» er blitt kritisert for å legge ansvaret for fraværet på eleven. Dette stemmer overens med Shaffis synspunkt om at begrepet kan føre til en ansvarsfraskrivelse på det pedagogiske, psykologiske og samfunnsmessige planet. Skårdal påpeker at begrepet kan bidra til å fremstille eleven som problemet, og at løsningen dermed blir å hjelpe eleven slik at problemet forsvinner. Dette kan føre til en stigmatisering av eleven og deres familie, og samtidig undergrave andre faktorer som kan være forårsakende til skolefraværet (Skårdal, 2020). Amundsen og kolleger tar dette videre og poengterer at eleven ikke skal klandres eller holdes ansvarlig for skolefraværsproblematikk, men at det er skolen som bør ha ansvaret. De argumenterer for at

skolefravær ikke skal sees som et bevisst valg eleven har tatt, men heller som en konsekvens av at eleven opplever skolen som et utrygt sted. Ved å ta ansvar for å skape et trygt og inkluderende miljø på skolen, kan skolen bidra til å redusere skolefravær og øke elevenes trivsel og læring (Amundsen et al., 2022).

I dette avsnittet blir begrepet "skolevegring" diskutert i forhold til dets hensiktsmessighet for å beskrive en elevs skolefraværproblematikk. I neste avsnitt vil jeg presentere begrepet "ufrivillig skolefravær" og argumentere for hvorfor jeg har valgt dette begrepet i stedet for "skolevegring".

2.1.4 Er ufrivillig skolefravær et mer hensiktsmessig begrep?

Begrepet "ufrivillig skolefravær" har nylig blitt viet økt oppmerksomhet, til tross for usikkerhet om dets opprinnelse. Det synes å være først og fremst medlemmer av en lukket Facebook-gruppe som har tatt i bruk begrepet. Til tross for at begrepet er relativt nytt, har det allerede blitt omtalt i nyere medieoppslag, inkludert NRK og Statped's nettsted. Det er åpenbart at "skolevegring" og "ufrivillig skolefravær" brukes om hverandre som begrep, og tillegges samme innhold. Forskjellen ligger primært i begrepene. Anton Birioukov har skrevet om voluntary/involuntary absenteeism, som direkte oversatt betyr frivillig/ufrivillig fravær. Birioukov fremhever at frivillig fravær angår en elevs motivasjon for å delta på skolen, og at dette kan påvirkes av faktorer som stress, angst, spenning, manglende samhørighet, dårlig kommunikasjon, gruppenormer og mellommenneskelige relasjoner. Dersom skolemiljøet oppfattes som truende, avvisende eller forbundet med svikt, kan en elev velge å ikke delta. Fraværet er vanligvis under elevens kontroll, tilfeldig, kortvarig og betraktes som ugyldig fravær, og dette konseptet minner om det som i litteraturen betegnes som skulking. På den annen side beskriver ufrivillig fravær en situasjon hvor eleven ikke kan møte opp på skolen på grunn av faktorer som er utenfor deres kontroll, og dette fraværet varer ofte over lengre tid (Birioukov, 2016; Driver & Watson, 1989; Steers & Rhodes, 1978). Både begrepet "involuntary absenteeism" og "ufrivillig skolefravær" fokuserer på årsakene til fraværet, og at elevene ikke er ansvarlige for å være fraværende. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt å bruke begrepet "ufrivillig skolefravær" i min avhandling.

I denne avhandlingen vil begrepet "ufrivillig skolefravær" bli brukt i tråd med definisjonen til King & Bernstein, da denne tar hensyn til den emosjonelle komponenten ved fraværet. Ufrivillig skolefravær refererer til når en elev ikke møter opp på skolen på grunn av emosjonelle utfordringer, som for eksempel angst, depresjon eller andre psykiske lidelser. Ved å bruke begrepet "ufrivillig

skolefravær", vil jeg rette fokus mot de emosjonelle utfordringene som hindrer elevene i å delta i skolegangen, og som kan få alvorlige konsekvenser for deres liv og fremtid.

2.2 Angstproblematikk

I dette avsnittet av avhandlingen vil jeg gi en grundig introduksjon til begrepet angst, etterfulgt av en mer detaljert beskrivelse av forskjellige former for angstlidelser senere i teksten.

Alle mennesker kjenner en viss grad av frykt og redsel, og hos barn er det normalt å kjenne på disse følelsene spesielt i møte med det som er ukjent. Man kan først stille en diagnose når disse følelsene blir så sterke at det går utover deres funksjon hjemme, på skolen eller blant venner (Surén et al., 2018). Barn med angstproblematikk føler ofte på ensomhet og er sosial tilbaketrukkne. Ved å ta i bruk ulike strategier unngår de situasjoner som er ubehagelige og som oppleves stressende. De har en tendens å overtenke situasjoner, som ved å bekymre seg over farer som kan skje i framtiden. Når oppmerksomheten deres blir belastet med stadige tanker på fare, fører dette til at visse kognitive funksjoner blir svekket, som hukommelse, oppmerksomhet, tale og språk. Når disse bekymringene får blomstre over tid, vil somatiske symptomer forekomme (Mash & Wolfe, 2013, sitert i Lie, 2021). Disse somatiske symptomene kan være hodepine, magevondt og pustevansker (Havik, 2018).

2.2.1 Ulike typer angst

Ifølge Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening (NABPF) er generalisert angstlidelse, sosial fobi og separasjonsangstlidelse blant de mest utbredte angstlidelsene hos barn og ungdom (Skirbekk, 2019). I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for de nevnte angstlidelsene, i tillegg til affektive lidelser og panikkangstlidelse.

Affektive lidelser: *Affektive lidelser* (Mood disorders) er stemningslidelse som finnes i ulike grader, fra nedstemthet ved depresjon til oppstemthet ved en manisk tilstand. For barn og unge kan dette bety at de eksempelvis kan oppleve en overdreven ulykkelighet, eller at de balanserer fra dyp tristhet til sterk glede. Deres følelsesmessige tilstander er ofte dårlig regulerte og kan oppleves ekstreme (Mash & Wolfe, 2013, sitert i Lie, 2021). Barn og unge kan uttrykke sin nedstemthet med raseri, irritasjon, fiendtlighet, trøtthet, gråt, hodepine, magesmerter, vektproblemer, passivitet eller rastløshet, søvnforstyrrelser og tydelige humørsvingninger. De har ofte vansker med å ta beslutninger, er likegyldige og slappe. De kan ha svekket konsentrasjon og manglende interesse for det de tidligere har likt. De har en tendens å trekke seg unna sosiale sammenkomster, har lav

selvfølelse og har utfordringer med stor skyldfølelse (Csöti, 2003, Gjørum & Ellertsen, 2002, Grøholt et al., 2015, Manzoni, 2007, sitert i Lie, 2021). Blant risikofaktorene som kan føre til utvikling av depresjon og angst hos barn og unge, kan nevnes høy komorbiditet, negative livssituasjoner, lavt psykososialt funksjonsnivå i familien, samt genetiske forhold, for eksempel foreldres egen tilstedeværelse av psykiske lidelser (Ek & Eriksson, 2013).

Separasjonsangstlidelse (SAD – Separation anxiety disorders): Separasjonsangstlidelse går ut på barns frykt fra å bli skilt fra barnets omsorgspersoner. Barn og unge kan kjenne på en overdreven frykt ved det å være alene hjemme eller i andre omgivelser uten omsorgspersonene. Det er vanlig for barn mellom 4-5 år å ha separasjonsangst, spesielt det å bli atskilt fra foreldrene. For eldre barn med separasjonsangst kan det dreie seg om ønsket å oppleve trygghetsfølelsen som det var etter en langtidssykdom eller f.eks. krisesituasjoner i hjemmet. SAD kan påvirke de i hverdagssituasjoner som det å være alene i et rom, sove alene, løpe ærend eller f.eks. det å gå på skole. Kjennetegner ved SAD kan være hodesmerter, magesmerter, kvalme og hyppige mareritt. Over tid kan barn med SAD bli apatiske og deprimerte, og trekker seg stadig mer tilbake. De kan ha overdrevne fantasier om sykdom, ulykke, kidnapping eller å bli fysisk skadet (Mash & Wolfe, 2013, sitert i Lie, 2021)

Panikkangstlidelse: *Panikkangstlidelse* kjennetegnes av ulike fysiske og psykiske symptomer som oppstår uten forvarsel og uten noen eksplisitt trussel eller fare (Mash & Wolfe, 2013, sitert i Lie, 2021). Fysiske symptomer kan være stigende kvalme, frysninger eller varme, svimmelhet, kortpustethet, nummenhet, hjertebank, rask pusting, svetting, oppkast, følelse av å bli kvalt og stort behov for å urinere (Csöti, 2003, Grøholt et al., 2015, sitert i Lie, 2021). Psykiske symptomer kan være at man svever eller er utenfor sin egen kropp, at man får en uvirkelighetsfølelse av det som skjer rundt seg, man kan få følelsen av at man holder på å dø (Håkonsen, 2013, sitert i Lie, 2021).

Sosial angstlidelse: Sosial angstlidelse er den tredje vanligste psykiske helseutfordringen etter depresjon og rusmisbruk (Kessler et al., 2005, sitert i Leigh & Clark, 2018). Sosial angstlidelse defineres som en overdreven angst for sosiale situasjoner der en kan bli bedømt eller vurdert, og behovet for å unngå sånne situasjoner er sterkt. Barn og unge med sosial angstlidelse har en frykt for å bli avvist av andre, for å bli negativt evaluert og invadert (Milosevic & McCabe, 2015, sitert i Lie, 2021). Sosial angstlidelse er ikke uvanlig hos ungdom med ufrivillig skolefravær. Ingul og Nordahl fant ut i deres studie at elever med høyt skolefravær i videregående skole har mer sosial angst og panikkangst enn de med mindre fravær (2013). Det er ca. 65% av unge med ufrivillig skolefravær har sosial angstlidelse (Heyne et al., 2011). I en finsk studie kom de fram til at unge

med sosial angst hadde lavere karakterer sammenlignet med de som ikke har sosial angst, og sannsynligheten for skolefravall er også større (Ranta et al., 2009, Van Ameringen et al., 2003, sitert i Leigh & Clark, 2018). Barn og unge som har sosial angst vil helst unngå gruppeaktiviteter, de er urolige for prestasjoner og evner, kvier seg for å gå på skolen, de er selvbevisste og er perfeksjonister, er bekymret for hvordan de ser ut, de misliker sterkt å få oppmerksomheten på seg, har vansker med å snakke for andre, overtenker i sosiale situasjoner, bevisste over egen væremåte og søker trygghet (Lie, 2021). Sosial angst forekommer ofte i ung alder og hyppigst i alder mellom 14 og 16 år. Det å ha litt angst i enkelte sosiale settinger er noe de fleste av oss kjenner fra tid til annen, men dersom det blir slik at nervøsiteten er så fremtredende at det går utover den dagligdagse fungeringen, kan sosial angst settes som diagnose (Brochmann et al., 2022).

Generalisert angstlidelse (GAD – Generalized Anxiety Disorder): Mash & Wolfe påpeker at generalisert angstlidelse oppstår i løpet av barndommen, og forekommer i sen barndom eller tidlig i puberteten. Barn og unge med GAD opplever en abnormal bekymring og uro, ofte forårsaket av somatiske symptomer som rastløshet, irritasjon, søvnproblemer, muskelspenninger og mangel på konsentrasjon (2013, Grøholt et al., 2015, sitert i Lie, 2021, s. 31). De fleste er bekymret for noe, det er en vanlig handling som ofte forbindes med at noe kan skje i fremtiden. Men når bekymringen gir så mye uro at det går utover hverdagen, som f.eks. å gå på skolen, vil dette bidra til å hemme barnets utvikling og vil bli et hinder for å leve normalt (Havik, 2018).

Sosial angstlidelse (SAD) og generalisert angstlidelse (GAD) utgjør to adskilte angsttilstander, selv om det kan være en utfordring å differensiere mellom dem. SAD karakteriseres av en vedvarende, urimelig frykt eller bekymring som er knyttet til sosiale situasjoner og/eller spesifikke omgivelser, og som typisk gir opphav til unngåelse eller vedvarende opphold med signifikant lidelse. På den annen side er GAD kjennetegnet av overdreven, ukontrollerbar angst og bekymring for en rekke hendelser eller aktiviteter, inkludert sosiale og mellommenneskelige situasjoner og prestasjoner (Whitmore et al., 2014, s. 456-457). Studier har funnet en høy komorbiditet mellom GAD og SOC hos barn og ungdom. For eksempel fant Verduin og Kendall at 57% av 8-13 år gamle ungdommer med primær GAD hadde en komorbid diagnose SOC. Omvendt ble 31,2 % av de med primær SOC funnet å ha sekundær GAD (Verduin & Kendall, 2003, sitert i Whitmore et al., 2014, s. 456).

2.3 Forhold mellom angst og skolefravær

At elever ikke ønsker å gå på skolen fra tid til annen er helt naturlig, og det kan være utallige sammensatte grunner til det. En norsk studie viser at den vanligste årsaken som barn og unge oppgir for fravær fra skolen er «diffuse grunner» som litt vondt i hodet, litt kvalme, trøtthet og tretthet. Disse «diffuse plagene» går ofte under kategorien sykdom og blir oppgitt som gyldig fravær (Havik et al., 2015). Disse somatiske symptomene er ofte knyttet til ubehag ved situasjoner i skolehverdagen. Ingul (2018) påpeker at årsaken til ufrivillig skolefravær sjelden er den samme som opprettholder fraværet. En elev kan oppleve ubehag i form av fysiske symptomer, for eksempel «vondt i magen», som opprinnelig skyldes frykt for å delta i gymtimen på grunn av følelsen av å bli vurdert og sett. Imidlertid kan det være andre faktorer som tar over når ufrivillig skolefravær oppstår, og ubehaget med å delta i gymtimen blir mindre relevant. Kearney og hans kollegaer (2019) har fremhevet at skolefravær blant barn og unge kan bestå av både internaliserende faktorer, slik som angst, depresjon, trøtthet og somatiske plager, og eksternaliserende faktorer, som inkluderer utagering av indre spenninger og konflikter. Kearney mener at barn og unge kan ha utfordringer med å undertrykke bekymringer knyttet til angst, og å stoppe negative tanker, som de uttrykker gjennom skolefravær. Det må presiseres at ikke alle barn og unge med ufrivillig skolefravær har angst, og heller ikke alle elever med angst utvikler ufrivillig skolefravær. Men flere studier viser allikevel at det er en sammenheng mellom angstproblematikk og ufrivillig skolefravær (Egger et al., 2003; Havik et al., 2015; Kearney, 2018). I 2018 rapporterte NRK om en økning i antall elever med angst som trenger spesialskoler, hvor stress og press ble fremhevet som hovedårsakene bak denne trenden. Rektor Ellen Sverdrup ved LGA (Læring gjennom arbeid) uttalte at noen elever har gitt uttrykk for at de føler seg evaluert og vurdert, og at de opplever en manglende følelse av mestring og blir sammenlignet med andre elever som de oppfatter som bedre enn seg selv (Garfjeld, 2018). Den årlige ungdomsundersøkelsen Ungdata dokumenterer at en økende andel ungdommer sliter med psykiske helseplager. Stress, som følge av skolens krav og forventninger, har vist seg å være en av de viktigste faktorene som bidrar til utvikling av symptomer på psykiske helseplager blant ungdommer, ifølge undersøkelsen (Eriksen, 2017). En studie utført av professor Marie-Lisbet Amundsen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) avdekket at hele 35 prosent av barn som ikke klarer å fullføre skolegangen har en diagnose knyttet til angst. Dette tyder på at angst kan være en betydelig faktor i årsakene til ufullstendig skolegang og kan påvirke barns livsløp på en negativ måte (Amundsen et al., 2022).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten i mitt forskningsprosjekt. Målet er å gi leseren mulighet til å følge min valgte forskningssti og forstå grunnlaget for min tolkning av datamaterialet. Jeg vil først presentere mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, som er basert på hermeneutikk, og forklare hvordan det påvirker min forståelse og tolkning av dataene. Deretter vil jeg beskrive min metodiske tilnærming for å besvare problemstillingen, der jeg vil redegjøre for hva som kjennetegner kvalitativ metode og begrunne mitt valg av kvalitative intervjuer med etnografisk design og en indirekte tilnærming til informantene. Jeg vil også beskrive innsamling av data, utvalg og rekruttering av informanter, samt gjennomføring av intervjuene. Til slutt vil jeg reflektere over etiske betraktninger og beskrive hvordan jeg har forsøkt å sikre intersubjektivitet, validitet og reliabilitet i min studie.

I samfunnsvitenskapen utforsker man vanligvis mennesker og samfunn på ulike nivåer. Det finnes en rekke forskningsmetoder som kan brukes for å skaffe kunnskap om det fenomenet man ønsker å undersøke (Grønmo, 2016, s. 18). I denne oppgaven vil problemstillingen bli besvart ved hjelp av et kvalitativt forskningsdesign.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke ungdommenes fortellinger om angstproblematikk og ufrivillig skolefravær. For å oppnå dette benyttes en kvalitativ forskningsmetode.

Kvalitativ forskning innebærer en søken etter å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener i sin naturlige setting, og fra forskerens perspektiv (Nilssen, 2012, s. 13). Målet er å fange opp andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, sitert i Nilssen, 2012, s. 30). Kvalitativ forskning gir oss muligheten til å få en dypere forståelse av hvordan vi lever, og kan gi mye kunnskap om enkeltindivider eller få enheter. Studien baserer seg på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og personer som studeres, som er preget av gjensidig nærhet og sensitivitet. Kvalitative metoder forutsetter ofte kontakt med deltakerne i feltet, gjennom for eksempel deltakende observasjon og intervju. Observasjoner gir oss grunnlag til å forstå samspillet mellom personer i feltet, mens intervjuene gir oss innsikt i hvordan personer opplever og reflekterer over sin egen situasjon. Dette gir oss viktige grunnlag for hvordan vi utvikler data. Analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer er også en viktig del av

kvalitativ forskning, da det bidrar til å gi oss en forståelse av mønstre som preger måter vi kommuniserer på (Thagaard, 2018, s. 11-12, 16).

I kvalitativ forskning spiller fortolkning en viktig og sentral rolle når vi skal utvikle en forståelse av fenomenene vi studerer. Når vi gjennomfører en tekstanalyse, må vi ikke bare beskrive, men også tolke fenomenene vi analyserer. Det er avgjørende å være bevisst på hvordan vi tolker dataene, og hvordan vår teoretiske bakgrunn påvirker tolkningene våre. Dette gir oss også muligheten til å vurdere og kritisere forskningens etterlevelse av vitenskapelige krav som validitet, reliabilitet og overførbarhet, som er viktige faktorer for å vurdere kvaliteten av forskningen (Thagaard, 2018, s. 19) .

I denne avhandlingen er målet å undersøke subjektive livshistorier fra hver informant ved å bruke både tidligere intervjuer og to nye intervjuer som jeg har gjennomført med hver av dem. Metoden som er brukt er preget av en etnografisk design med en indirekte tilnærming, og tekstene som er brukt er utskrifter fra tidligere intervjuer som er lagret i ungSA-databasen og som jeg har tilgang til gjennom et samarbeid med ungSA-prosjektet. Den fortolkende, teoretiske retningen som er anvendt i denne avhandlingen, er hermeneutikk. I de følgende avsnittene vil jeg presentere de kvalitative metodene som er brukt i dette forskningsprosjektet.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om forståelse og fortolkning. Forståelse innen hermeneutikken innebærer en søken etter å forstå andre menneskers handlingsuttrykk. En handling lar seg forstå ut fra handlerens motiv med handlingen (Gilje, 2019, s. 11, 26). Gadamer sier at enhver forståelse bærer av en annen forståelse, og ingen forståelse starter fra et nullpunkt. Denne forutgående forståelsen kaller Gadamer fordom (Krogh et al., 1998, s. 243). Forståelse oppnås gjennom f.eks. fortolkning, som i denne sammenheng er et forsøk på å gjøre det uforståelige forståelig. Fortolkningsprosessen tar sikte på å avdekke en underliggende sammenheng eller en dypere mening i ulike kulturuttrykk som tekster, kunstverk, handlinger og historiske kilder. I hermeneutikk forsøker man å fortolke hvorfor folk handler som de gjør i den sammenheng de forekommer i (Gilje, 2019, s. 11-12). Når forskeren skal fortolke et fenomen, skal dette alltid skje i forhold til konteksten. Fenomen og kontekst er avgjørende i en fortolkningsprosess. En annen ting som spiller en viktig rolle i fortolkningsprosessen er forforståelsen. I hermeneutikkens tradisjon kan vi ikke fortolke et meningsfullt materiale uten å ha med oss forforståelsen inn i fortolkningsarbeidet (Gilje, 2019, s.

12). I følge Gadamer omfavner forståelsen «for» i forforståelse den opprinnelige forståelsen en har med seg i tolkningsarbeidet (Gilje, 2019, s. 155). Forforståelsen omfatter både det teoretiske rammeverket, men også forskerens «skjulte» bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet en skal studere. Forforståelse kan deles inn i tre komponenter. Den første komponenten handler om begreper, som påvirker hvordan vi ser verden og tolker våre observasjoner. Gadamer beskriver dette som briller som vi ser gjennom. Forskerens forståelse av verden vil være påvirket av begrepene de benytter. Den andre komponenten handler om tro og ideer, og omfatter forskerens forståelse av hva som er sant om seg selv, andre, naturen, samfunnet og virkeligheten. Den tredje komponenten er personlige opplevelser, som også vil variere fra forsker til forsker avhengig av deres livserfaringer og bakgrunn. Disse tre komponentene jobber sammen og former vår forforståelse, som utgjør en helhetlig forståelse av virkeligheten (Gilje, 2019; Nilssen, 2012). Det er viktig for forskere å være forberedt på situasjoner der deres forforståelse ikke blir bekreftet av det de søker etter. Når tekster, handlinger eller situasjoner i en gitt kontekst avviker fra vår forforståelse, kan det gi oss verdifull informasjon som kan bidra til dypere innsikt. Det krever at forskeren har evnen til å tilpasse og justere sin forforståelse, og å være åpen for å lære av erfaringene. Dette kan bidra til å utvikle forskerens forståelse og innsikt (Nilssen, 2012, s. 69-70).

Dette tar oss inn i en gammel hermeneutisk tradisjon, den hermeneutiske sirkel. I en fortolkningsprosess skjer det en forbindelse mellom forståelse og konteksten det skal tolkes i. Man forstår en del av en tekst kun ved å se den i forhold til helheten, og man forstår helheten kun gjennom de enkelte delene i teksten. Interaksjonen mellom helhet og del vil frembringe en bredere forståelse av teksten, og dermed vil forståelsen av helheten utvides og fordypes (Krogh et al., 1998, s. 212-213).

3.1.3 Etnografisk design

Før intervjuene ble gjennomført, fikk masterstudentene som deltar i ungSA-prosjektet en innføring i intervju-metoden som ungSA bruker som forskningsmetode. Metoden som brukes er en etnografisk intervjumetode med en indirekte tilnærming, som prosjektlederen refererer til som "the indirect approach". I det følgende avsnittet vil jeg beskrive hva etnografisk metode innebærer.

Etnografi som forskningsstrategi går ut på at forskeren reiser ut i feltet og oppholder seg i et ukjent miljø eller samfunn over en lengre periode. Studien handler om å beskrive og fortolke en troverdig, grundig og autentisk historie om en kultur, et sosialt system eller en sosial gruppe. Etnografi gir

stemme til folket i deres egen lokale kontekst fordi historien fortelles fra deres ståsted der de befinner i lokalsamfunnet. Denne studien fokuserer på samhandling, atferdsmønstre og språk hos en bestemt sosial gruppe. Etnografi i forskningen innebærer at man går inn i feltet der man skal samle inn data med et åpent sinn, og innhenter data gjennom deltakende observasjon og intervjuer. Studien har som formål å danne et helhetlig bilde av en kultur, et sosialt system eller en sosial gruppe. Jo nærmere forskeren forstår fortellerens synspunkt jo bedre blir historien og forskerens studie. Feltarbeid anses som det mest sentrale i det etnografiske forskningsdesignet (Fetterman, 2020, s. 1-2). Et kjennetegn ved metoden er å prøve å forstå mennesker og deres verden (eller et fragment av den) i deres naturlige omgivelser. En av fordelene med feltarbeid er at det gir forskeren et annet perspektiv til data. De viktigste elementene i feltarbeid er deltakende observasjon og intervju (Ibid, s. 10, 43). Deltakende observasjon spiller en avgjørende rolle i feltarbeidet. Metoden handler om å kombinere deltakelse i livene til menneskene vi studerer og å opprettholde en profesjonell avstand som tillater tilstrekkelig observasjon og registrering av data. For å anvende denne metoden må forskeren finne en balanse mellom det å være deltaker og observatør (Ibid, s. 48-50). Den viktigste datainnsamlingsteknikken i etnografien er intervjuet. Intervjuer forklarer og setter forskerens perspektiv inn i en større sammenheng. Metoden krever verbal interaksjon og språk i dets naturlige kontekst da ord og uttrykk har ulike verdier i ulike kulturer. Uformelle intervjuer er den mest vanlige metoden i etnografiske studier, og er nyttige for å finne ut hva folk tenker i naturlige situasjoner. Denne metoden tar ikke i bruk spesifikke spørsmål, men spørsmålene kommer naturlig fram under intervjuet. Et uformelt intervju kan oppleves som en vanlig samtale der det er informantens opplevelser og perspektiver som står i fokus. Forskeren lar informantens historie og erfaringer lede samtalen og stiller spørsmål som naturlig følger av det informantene forteller (Ibid, s. 51-52).

I en analyse av denne type intervjuer er det viktig å inkludere det informantene velger å dele, men også å merke seg hva de velger å utelate eller delvis fortelle. I avhandlingen er intervjuene gjennomført med en tilnærming kalt "den indirekte tilnærmingen", og i neste avsnitt vil vi se nærmere på hva denne metoden innebærer.

3.1.4 The indirect approach

UngSA-prosjektet bruker en metodisk tilnærming kalt "the indirect approach", som har mange likheter med tilnærmingen som James P. Spradley kalte "etnografiske intervjuer" (1979, sitert i Moshuus & Eide, 2016, s. 2). I likhet med Spradleys «etnografiske intervjuer» som metode, gjennomføres intervjuet innenfor en kjent ramme for informanten, for eksempel på en kafé som

informanten velger, hjemme hos informanten eller andre steder som føles naturlige for informanten å ha en samtale med intervjueren. Intervjuet gjennomføres som en samtale uten en forhåndsbestemt spørsmålsliste, og temaene følger den retningen som informanten fører samtalen (Moshuus & Eide, 2016, s. 4-5). Hammersley & Atkinson skriver om uoppfordrede hendelser som kan oppstå under et intervju. Disse uoppfordrede hendelsene er de vi ikke ber om, men vi mottar de indirekte, som f.eks når vi tilfeldigvis overhører samtaler, eller når vi gjør observasjoner mens vi er tilstede (2007, sitert i Moshuus & Eide, 2016, s. 4). Moshuus & Eide kaller disse uoppfordrede fenomener for «the happenstance». De uforutsette hendelsene, den plutselige introduksjonen av et nytt emne, uansett hva det er så tillater et sånt avbrudd en slags nyorientering av hva som ble gjort, frem til hendelsen inntraff. «The happenstance» kan forklares som en tilfeldig vending som bare oppstår i et intervju, og denne vendingen tar deg inn i en ny vending, en ny historie, en ny fortelling av informanten som bringer frem det store bildet inn i bildet. Moshuus og Eide kaller dette for kontekstuell kunnskap og understreker videre at en «happenstance» lar oss tolke kontekstkunnskap fra en annen vinkel sammenlignet med hva vi vanligvis ville gjort (Moshuus & Eide, 2016, s. 4-5).

3.1.5 Sekundær analyse

Sekundæranalyse av kvalitative data refererer til praksisen med å analysere eksisterende data for å besvare forskningsspørsmål som ikke nødvendigvis samsvarer med spørsmålene som ble stilt i den opprinnelige forskningen (Hinds et al., 1997, sitert i Goodwin, 2011, s. 336). Forskere har benyttet seg av sekundæranalyse i situasjoner der de blant annet har ønsket å utforske forskjellige interesser enn det som ble undersøkt i den opprinnelige analysen, å utføre ytterligere analyser av et originalt datasett eller en undergruppe av det opprinnelige datasettet eller å anvende en ny teoretisk tilnærming eller et nytt konseptuelt fokus på de opprinnelige forskningsspørsmålene (Hinds et al., 1997, Heaton, 1998, sitert i Goodwin, 2011, s. 336). Selv om sekundæranalyse er en etablert praksis i kvantitativ forskning innen sosial- og helseforskning, har det vært mindre vanlig i kvalitativ forskning (Corti & Thompson, 1995, Fielding, 2000, sitert i Goodwin, 2011, s. 336). Imidlertid kan sekundæranalyse ha viktige implikasjoner for kvalitative forskere som ønsker å undersøke sensitive temaer innen helse (Fielding, 2004, sitert i Goodwin, 2011, s. 336).

Denne avhandlingens analytiske arbeid inneholder en kombinasjon av analyser i egenproduserte tekster basert på intervjuer, og tekster produsert av andre forskere som har intervjuet de samme informantene i perioden 2013-2018. Enkelte informanter har kun deltatt i ett intervju, mens andre har deltatt i to eller tre intervjuer.

3.2 Forarbeid

3.2.1 Utvalg av data

UngSA-prosjektet har valgt ut elever fra videregående skole og ungdommer som har avbrutt skolegangen og som er tilknyttet NAV-systemene til sitt utvalg. Prosjektet ble startet i 2013, og informantene jeg har valgt ut er nå i midten av 20-årene. I samarbeid med kollegaer fra ungSA har jeg søkt etter relevante nøkkelord for min studie på analyseverktøyet Nvivo, for å finne informanter som kan bidra til min masteravhandling. Nøkkelordene jeg har brukt inkluderer ensomhet, ensom, frykt, redsel, angst, psykisk helse, mental helse, skolefravær, fravær, skolevegring og skulk. Jeg foretok en nøkkelordsøkning som ga 53 treff. Etter å ha gransket feltnotatene som andre forskere hadde ført under informantintervjuene, ble 30 informanter valgt ut som relevante for studiet mitt. Av disse 30 informanter valgte mine kollegaer fra ungSA ut 15 personer som jeg kunne kontakte og forsøke å avtale intervjuer med. En slik utvelgelse kalles strategisk utvelgelse og innebærer at man velger ut personer med spesifikke kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Dette er en bevisst utvelgelse av informanter basert på deres egenskaper eller erfaringer som kan bidra til å besvare problemstillingen på en mest mulig optimal måte (Thagaard, 2018, s. 54).

3.2.2 Kontaktetablering og endelig utvalg

Etter at jeg fikk kontaktinformasjonen til informantene, prøvde jeg ulike metoder for å nå dem. Først sendte jeg en melding til alle informantene, der jeg kort presenterte meg selv og fortalte om ungSA-prosjektet som de var en del av, samt min masteravhandling. Hensikten var å gi dem nødvendig informasjon før jeg ringte dem. Deretter prøvde jeg å ringe dem, men jeg kom ikke i kontakt med alle. Dette kan skyldes forskjellige grunner som for eksempel at de har byttet telefonnummer. Jeg sendte også en e-post til alle informantene, men noen av e-postadressene var ikke i bruk.

Jeg prøvde også å kontakte informantene via Facebook og Messenger, men uten hell. Til slutt lyktes jeg bare i å få kontakt med 3 av 15 informanter. Årsaken til at jeg ikke klarte å nå de andre er uklar, men det kan være på grunn av endringer i deres kontaktinformasjon eller at de ikke ønsket mer kontakt med ungSA.

Jeg gjennomførte intervjuer med to av informantene på steder som de selv foreslo, mens det tredje intervjuet ble gjennomført via chat-appen «Messenger», som ble valgt på grunn av personlige

årsaker fra informantens side. Det bør påpekes at «Messenger»-appen gir funksjoner for video-chat, verbal-chat og tekst-chat. I dette tilfellet ønsket informanten å bli intervjuet via tekst-chat-funksjonen på «Messenger».

3.2.3 Forberedelser før intervju

Masterstudentene som er en del av ungSA-prosjektet ble innkalt til et møte hvor prosjektleder Geir Moshuus gjennomgikk intervjumetoden kalt "the indirect approach". Vi fikk utdelt en diktafon og ble veiledet i hvordan vi skulle bruke den, i tillegg til å få en introduksjon til den nye krypterte databasen USN SAFE som ungSA benytter.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte intervju med to av informantene samme dag, omtrent etter hverandre. Det første intervjuet fant sted i et møterom på universitetet, det andre intervjuet ble holdt på en kafe valgt av informanten selv, og det tredje intervjuet ble gjort via plattformen Messenger. Selv om jeg møtte opp til intervjuene med god selvtilit, skjønnte jeg i etterkant at det kanskje ikke var lurt å ha to intervjuer på samme dag, spesielt ikke etter hverandre. Jeg opplevde at det første intervjuet gikk bedre enn det andre, og jeg tror årsaken var at jeg var sliten etter det første og hadde mye å tenke på under det andre intervjuet.

Før intervjuene prøvde jeg å etablere en relasjon til informantene gjennom small talk. Jeg tilbød dem mat og drikke, og brukte ventetiden til å snakke enda mer med dem. Dette var for å skape en uformell setting og bli bedre kjent med hverandre. Før intervjuene informerte jeg om etiske retningslinjer, som konfidensialitet og taushetsplikt. Jeg gjorde det også klart at informantene kunne trekke seg fra intervjuet og prosjektet når som helst uten å gi noen grunner. Jeg informerte også om at intervjuet skulle være en åpen samtale hvor informantene kunne fortelle det de ønsket.

Jeg hadde planlagt å skrive ned refleksjonsnotater etter hvert intervju, men siden jeg hadde avtalt to intervjuer etter hverandre, fikk jeg ikke muligheten til å gjøre det. På grunn av arbeidsforpliktelser fikk jeg først muligheten til å reflektere over intervjuene senere på dagen, noe som potensielt kunne ha påvirket kvaliteten på etterarbeidet ved at relevant informasjon kan ha gått tapt.

Refleksjonsnotater skulle hjelpe meg med å fange opp stemningen og øyeblikkene som ikke ble fanget på lydopptaket, for eksempel informantenes kroppsspråk, klær de hadde på seg, og ting som ble sagt før og etter at lydopptakeren ble skrudd av. På den måten ville jeg ha et mer utfyllende materiale og sikre verdifull informasjon.

Jeg skrev også ned refleksjonsnotater under intervjuet via Messenger. Disse notatene bestod hovedsakelig av mine tolkninger av intervjuet gjennom chat-programmet, som for eksempel at informanten tok lang tid på å svare, hva det gjorde med meg som intervjuer og hvordan det påvirket situasjonen.

3.3 Etterarbeid

3.3.1 Transkribering

En transkripsjon er en omdannelse av muntlig samtale til skriftlig tekst. Det kan for eksempel være observerte handlinger som omdannes til skriftlig tekst, eller lyd- og bildeopptak av situasjoner. I mange tilfeller fanger transkripsjoner kun opp det verbale språket, og da kan vi miste viktige informasjon som ligger i konteksten, kroppsspråket, blikk-kontakten en intuitiv følelse av det som kunne være av betydning i samhandlingen.

Transkriberingen bør gjøres av forskeren da det kan gi forskeren mange gode fordeler. Ved å lytte og skrive kan forskeren oppdage nye perspektiver, nye tanker og man blir godt kjent med datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 46-47).

Etter intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg lydfilene til tekst. Selv om dette var en tidskrevende oppgave, var det svært nyttig på flere områder. Gjennom transkripsjonen kunne jeg høre tilbake på hvordan jeg hadde fungert som intervjuer, få tilbakemelding på hva som hadde fungert bra, og hva jeg kunne forbedre. Videre ga det meg nye perspektiver og en dypere forståelse av datamaterialet, noe som gjorde analysen mer effektiv.

Mens jeg transkriberte intervjuene oppdaget jeg uttalelser som var relevante og interessante med tanke på den kommende analysen. Samtidig oppdaget jeg også at det var situasjoner hvor jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål som ville ha vært relevant for problemstillingen min. Etter at transkriberingen var ferdig, tok jeg kontakt med informantene og spurte om de ville være interessert i å delta i et oppfølgingsintervju, og de var villige til det. De oppfølgende intervjuene ble utført ved

hjelp av videokonferanseplattformen Zoom med to av informantene, mens det tredje intervjuet ble gjennomført ved bruk av tekst-chatfunksjonen på applikasjonen Messenger.

3.4 Forskningsetiske krav

I kvalitative studier forsøker forskeren å oppnå dybdekunnskap og helhetlig forståelse av en spesifikk kontekst (Thagaard, 2018, s. 11-12). Data innhentes gjennom intervjuer, og i denne konteksten opprettes det et gjensidig samarbeid mellom forskeren og informantene. For at informantene skal være villige til å gi den kvalitative forskeren innsyn i deres liv, er det viktig at forskeren arbeider for å opprettholde en god og trygg relasjon med dem. Forskeren er en gjest i informantenes privatliv, og bør derfor være bevisst på sin egen holdning og oppførsel når de møter dem (Stake, 2000, sitert i Nilssen, 2012, s. 144). Gjennom hele forskningsprosessen må forskeren forholde seg til etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger (Ibid) .

Forskere som studerer personer direkte, må forholde seg til etiske retningslinjer. Disse retningslinjene krever blant annet at forskere er ærlige og nøyaktige i presentasjonen av forskningsresultatene og vurderingen av andres arbeid. I studier som involverer behandling av personopplysninger, må visse forholdsregler følges, og de etiske retningslinjene kan kreve at det innhentes informert samtykke og at konfidensialitet ivaretas (Thagaard, 2018, s. 20-22).

I denne studien har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) for å sikre at etiske krav blir ivaretatt i forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Som forsker er det mitt ansvar å vise hensyn til forskningsdeltakerne ved å respektere deres menneskeverd og integritet, og sørge for at de har frihet og medbestemmelse (NESH, 2021; Nilssen, 2012). De kommende avsnittene vil se nærmere på begrepet informert samtykke, og hvordan konfidensialitet og anonymitet blir tatt hensyn til i denne avhandlingen.

3.4.1 Informert samtykke

Når forskere behandler sensitive data om personer i sin forskning, skal man ha kjennskap til regel- og lovverk rundt personopplysninger. Det er nedfelt i loven at alle som bruker data om personer i sin forskning må meldes inn til Datatilsynet. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er organisasjonen som skal sørge for at data om personer blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte i forskningsprosjektet (Grønmo, 2016, s. 33-34). Et viktig og nødvendig utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt er informert samtykke som i hovedtrekk handler om å informere forskningsdeltakerne om undersøkelsens formål og opplegg, frivillighet, skadevirkninger,

anonymitet og konfidensialitet. Forskningsetikken baseres på allment aksepterte verdier og normer og er et viktig grunnlag for samfunnsvitenskapens troverdighet og legitimitet i samfunnet (Ibid).

Før intervjuene sendte jeg en tekstmelding til informantene hvor jeg ga en kort oppsummering av ungSA-prosjektet og informerte dem om deres rettigheter som informanter. Jeg understreket at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Jeg valgte å ikke avsløre forskningsprosjektets formål eller problemstilling for å unngå å påvirke informantenes svar. Før intervjuene ga jeg også en påminnelse om deres rettigheter, både skriftlig og muntlig, for å sikre et informert samtykke. I tillegg gikk vi sammen gjennom et samtykkeskjema om å fortsette i ungSA-prosjektet i ti år til.

3.4.2 Konfidensialitet

Et viktig forskningsetisk krav er å ivareta konfidensialitet, som innebærer å behandle innsamlede data på en konfidensiell og fortrolig måte. Det innebærer at personlige opplysninger skal anonymiseres slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner under formidling av forskningsmaterialet og ved publisering. Identifiserbare opplysninger om deltakere skal også lagres på en sikker måte, og deltakernes navn og andre identifiserbare opplysninger bør ikke være tilgjengelig på forskerens datamaskin. For å ivareta deltakernes privatliv bør pseudonymer eller kodenummer brukes (NESH, sitert i Thagaard, 2018, s. 24).

Jeg behandlet informasjonen fra studiens deltakere varsomt for å ivareta deres konfidensialitet. Dette gjør jeg ved å beskytte deltakernes personvern og brukte deres alias-navn som ungSA har tildelt hver deltaker. I denne oppgaven bruker jeg også deres alias-navn for å beskytte deres personvern. Prosjektet ungSA involverer informanter fra Telemark, og det er derfor en risiko for at personlig informasjon kan bli gjenkjent av personer som er nær informantene. For å unngå dette, har jeg unngått å nevne stedsnavn, skoler, unike hendelser, arbeidssteder, navn på familiemedlemmer og venner, osv.

Samtykkeskjemaene er sendt inn til ungSA, og informantenes opplysninger er lagret på ungSA sin krypterte database. En utfordring jeg møtte var å gjennomføre et intervju med en av deltakerne gjennom Messenger-plattformen. Jeg hadde en samtale med prosjektlederen om de etiske dilemmaene knyttet til å gjennomføre intervjuer på en plattform hvor vi har liten kontroll over om sensitive opplysninger kan lekke ut. Vi ble enige om at så lenge jeg informerte informanten om

risikoen ved å bruke Messenger og fikk tillatelse fra deltakeren, var det greit å bruke denne plattformen. Jeg fortalte også informantene at vi måtte tenke nøye på hvordan vi ordla oss når vi diskuterte sensitive opplysninger. Etter intervjuet kopierte jeg teksten og lagret den i ungSA sin krypterte database. Jeg slettet deretter chat-loggen mellom meg og informanten. Selv om chat-loggen fortsatt eksisterer på Messenger, kan den ikke spores tilbake til min brukerkonto. Imidlertid kan den bli funnet på informantens konto, med mindre informanten også har slettet chat-loggen. Jeg informerte også informanten om dette.

3.4.3 Kritisk blick til egen forskning

En av de identifiserte begrensningene i min metode var at deler av datainnsamlingen ble utført av andre aktører. Dette kan ha resultert i tap av verdifull informasjon om informantenes kroppsspråk, reaksjoner og nærhet som kan oppstå i en intervjusituasjon. På tross av at intervjuene ble gjennomført av ulike individer med ulik bakgrunn, har jeg likevel opplevd at jeg har mottatt utfyllende informasjon ved å kombinere mine egne intervjuer med tidligere innhentede data.

En annen begrensning i dette prosjektet er det begrensede utvalget. Det er mulig at resultatene ville ha blitt forskjellige dersom jeg hadde analysert andre informanter. Utvalget av informanter var også basert på mine nøkkelord rundt tematikken, og kodingen ble foretatt av andre aktører med deres subjektive tolkning. Det er mulig at det er informasjon eller andre informanter som ville ha vært relevante for min studie, men ved å ha inkludert over 50 informanter mener jeg likevel at jeg har hatt gode muligheter til å velge ut relevante informanter.

En annen begrensning i studiet som jeg opplevde som utfordrende, var intervjusituasjonen jeg hadde med en informant via applikasjonen «Messenger». Intervjuet varte flere timer på grunn av manglende flyt i samtalen. Jeg opplevde at det å vente i opptil 30 minutter på svar fra informanten påvirket min tålmodighet som intervjuer. Jeg nølte med å stille oppfølgingsspørsmål jo lenger det tok før informanten svarte. En annen utfordring ved å gjennomføre intervjuer over internett er at det nonverbale kroppsspråket kan gå tapt, noe som kan føre til tap av verdifull informasjon som ellers ville blitt fanget opp i en ansikt-til-ansikt intervjusituasjon.

3.5 Vitenskapelig krav

I dette forskningsprosjektet vil vi sikre legitimiteten ved å opprettholde reliabilitet, validitet og intersubjektivitet, som er essensielle faktorer for overførbarhet innenfor vitenskapelig metode. I det følgende vil jeg presentere argumenter for å styrke reliabilitet, validitet og intersubjektivitet i forskningsprosjektet.

3.5.1 Reliabilitet

I samfunnsvitenskapelige studier er det vanlig å vurdere datakvaliteten ved hjelp av ulike metoder. I min studie vil jeg presentere en tilnærming som fokuserer på to viktige kriterier: reliabilitet og validitet. Disse to kriteriene vil være avgjørende for å sikre at dataene mine er pålitelige og gyldige, og dermed gir et godt grunnlag for videre analyse og tolkning (Grønmo, 2016, s. 240) .

Reliabilitet refererer til graden av konsistens mellom ulike undersøkelser av samme fenomen med samme undersøkelsesopplegg, men med ulike data. Pålitelighet er et annet viktig begrep som omhandler om man kan oppnå det samme eller et lignende resultat på samme fenomen ved å bruke samme datainnsamlingsmetode ved flere anledninger. Hvis forskningsprosjektet har pålitelige funn, indikerer det høy reliabilitet, og det finnes flere måter å argumentere for undersøkelsesoppleggets reliabilitet på (Ibid, s. 240-241).

I dette forskningsprosjektet har jeg beskrevet hvordan datamaterialet ble samlet inn og utviklet. Hensikten med å gjøre dette er å argumentere for at forskningsprosessen er pålitelig og troverdig, ved å gjøre alle trinn i forskningsprosessen gjennomsiktige og transparente (Silverman, 2014, sitert i Thagaard, 2018, s. 188). En annen måte jeg har valgt å styrke reliabiliteten i avhandlingen min på, er å skille mellom mine egne fortolkninger og intervjuobjektene notater fra selve intervjuet. Dette har jeg gjort ved å kursivere referat fra intervjusamtalene og ved å bruke en mindre skrifttype. Dette gjør det tydeligere for leseren hva som er mine tolkninger og hva som er informasjon fra intervjuet, og bidrar dermed til å øke avhandlingens reliabilitet (Seale, 2007, sitert i Thagaard, 2018, s. 188).

Det er imidlertid ikke alltid praktisk mulig å gjennomføre gjentatte datainnsamlinger av de samme fenomenene, og det er flere faktorer som spiller inn i dette. Kompleksiteten og fleksibiliteten i mange kvalitative undersøkelsesopplegg kan gjøre det vanskelig å gjenta datainnsamlingen på en eksakt måte. I tillegg kan samfunnsmessige fenomener være i stadig endring, noe som ytterligere begrenser muligheten for å gjenta datainnsamlingen på samme måte. I kvalitative studier er det

derfor sjelden mulig å beregne eller teste reliabiliteten på en standardisert måte (Grønmo, 2016, s. 240-241, 248).

3.5.2 Validitet

Validitet handler hovedsak om gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til i undersøkelsesopplegget, og er knyttet til resultatene i forskningen (Mason, 2018, sitert i Thagaard, 2018, s. 189). Validitet kan presiseres ved å reflektere og drøfte om de tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til virkeligheten i studiet (Thagaard, 2018, s. 189).

Prosjektet UngSa har etablert rammer for metodologien som anvendes ved intervju av deltakere. Denne tilnærmingen har til hensikt å oppmuntre informantene til å åpne opp om sine egne erfaringer og historier, og gir dem frihet til å uttrykke seg på egne premisser. Ved å gjennomføre det andre intervjuet med informantene, har jeg økt validiteten av datamaterialet. Dette har muliggjort avklaring av uklare punkter og utvidet kunnskapsgrunnlaget for temaer som var uklare. Tidlig i denne avhandlingen har jeg påpekt min yrkesbakgrunn og min forforståelse av den aktuelle tematikken og forskningsprosjektet. Som en følge av dette, søker jeg å være transparent når det gjelder min subjektivitet i dette forskningsarbeidet ved å reflektere, identifisere og beskrive hvordan min subjektive posisjon kan ha påvirket både forskningen og virkelighetsforståelsen i forskningsprosjektet. Dette bidrar til å øke validiteten av forskningsprosjektet (Peshkin, 1988, sitert i Nilssen, 2012, s. 140).

3.5.3 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet refererer til graden av etterprøvbarehet og overførbarhet av studiens resultater, slik at andre forskere kan gjenta studien og komme til omtrent samme konklusjon (Thurén, 2009, sitert i Edgren et al., 2021, s. 15)

Dette forskningsprosjektet har et begrenset utvalg av informanter som er valgt ut for et spesifikt formål - å gi innsikt i unge med angstproblemer og deres erfaringer med ufrivillig skolefravær. Derfor er det vanskelig å si om utvalget og informantenes svar i denne undersøkelsen er representativt for en større populasjon eller andre sammenhenger. I løpet av forskningsprosessen ble dataene analysert og tolket i tråd med relevante teoretiske perspektiver. Det skal likevel presiseres at formålet ikke var å generalisere funnene, men heller å undersøke og forstå et bestemt fenomen i

sin kontekst. Det står dermed opp til leseren å vurdere om funnene kan ha relevans og overførbarhet til andre sammenhenger.

4 Analyse og funn

I dette avsnittet vil jeg beskrive analyseprosessen før jeg går videre til analysen og funnene i neste avsnitt.

Mens jeg transkriberte datamaterialet, la jeg merke til at det var flere anledninger hvor det ville ha vært relevant å stille informantene oppfølgings spørsmål knyttet til problemstillingen min. Jeg innså også at det var noen utsagn som jeg hadde misforstått, og som kunne ha gitt meg viktig informasjon til senere analyse. Jeg bestemte meg derfor for å be om et oppfølgingsintervju med informantene, og de var villige til å stille opp til et nytt intervju.

Under det andre intervjuet analyserte jeg dataene mens jeg transkriberte. Jeg kodet utsagnene i to grupper: "Fravær" og "Angst". Innenfor gruppen "Angst" hadde jeg flere undergrupper, som kunne være relatert til angstproblematikk, for eksempel bekymring, frykt, ensomhet og ekskludering. Jeg plasserte utsagn som var relatert til fravær i fraværsgruppen, og utsagn som var relatert til angst i angstgruppen og dens undergrupper. Samtidig la jeg inn kommentarer der jeg opplevde likheter og ulikheter mellom informantenes fortellinger om temaene fravær og angst. Jeg brukte fargekoder for å skille informantenes utsagn fra hverandre, og la også inn kommentarer om tanker som dukket opp underveis, teori som kunne støtte opp under utsagnene, og andre refleksjoner rundt utsagnene. På denne måten kunne jeg identifisere sammenhenger mellom informantenes fortellinger og spore opp mønstre og trekk som kunne underbygges av empirisk forskning. Jeg fikk også mer innsikt og forståelse over teksten, og det var lettere for meg å gå gjennom transkriberingene flere ganger med en oversiktlig struktur.

Denne tolknings- og analyseprosessen gjentok jeg flere ganger for å sikre at jeg hadde forstått informantene riktig og at viktige informasjoner ble tatt med i analysen. Datamaterialet ble analysert ut fra forskningsproblemets to hovedtemaer: ufrivillig skolefravær og angstproblematikk.

4.1 Analyse

I min analyse vil jeg først gi en kort introduksjon av informantene, etterfulgt av presentasjonen av funnene som er basert på informantenes fortellinger om temaene angst og skolefravær.

4.1.1 Presentasjon av informantene

Dorthe:

Dorthe har bodd med to uføretrygdede foreldre og et yngre søsken gjennom oppveksten.

Bestemoren, som Dorthe hadde et unikt forhold til, døde tidlig og dette har muligens preget henne i senere tid. Hun ble noe mobbet i 7.klasse og skolefraværet begynte i slutten av 7.klasse og økte gradvis utover 8.klasse, verst var det i 9.klasse og deler av 10. klasse.

Jorunn:

Jorunn bodde sammen med moren sin og en yngre søster. Foreldrene deres ble skilt tidlig i barndommen hennes. Hun deler to traumatiske hendelser fra barndommen sin som har påvirket henne både som barn og som voksen. Dette førte til at hun opplevde helsevesenet på et tidlig tidspunkt i livet. Hun sier at hun hadde vanskeligheter både på skolen og sosialt. Hun begynte å være borte fra skolen i ungdomsskolen, og dette fortsatte gradvis gjennom skolegangen.

Silje:

Silje har vokst opp med begge foreldrene sine og søsken i barndommen. Foreldrene deres ble etter hvert skilt, men har alltid hatt et godt vennskap. Hun sier at hun er flink på skolen, men etter at hun flyttet ut og begynte å bo for seg selv, ble ting vanskeligere. Hun har startet på flere utdanningsprogrammer etter grunnskolen, men på grunn av utfordringer knyttet til hennes psykiske helse, har hun ikke klart å fullføre videregående skole.

4.1.2 Hva forteller informantene om skolefraværsproblematikken?

Informantene har varierte fortellinger om skolefraværet og når det oppsto i deres liv. Likevel deler mange av fortellingene årsaker som bidrar til å opprettholde fraværet. For eksempel forteller Dorthe om skolefravær som startet i 7. klasse og gradvis økte, før det resulterte i at hun var borte store deler av 9. og første halvdel av 10. klasse.

«...det begynte sånn smått i slutten av 7. klasse, det var da jeg begynte å gi litt, litt faen, for å være helt ærlig. Ehm, også begynte det gradvis i 8.klasse og det ble veldig, veldig ille i 9.klasse og halve 10. Og da var det liksom ikke sånn at jeg ikke dro på skolen, det var sånn, jeg kunne komme på skolen, også bare, gikk det til helvete. Det var tider jeg ikke gikk inn i klasserommet, og jeg drog jo aldri hjem så mamma og de fikk aldri vite det. Så jeg satt som regel på bussholdeplassen i flere timer fram til liksom det var greit å dra hjem uten at de merka noe, eh, det bare plutselig blei sånn egentlig, at det blei en sånn vane og bare «nei, det her gidder jeg ikke», også bare gå fra skolen. Hvis jeg møtte læreren eller noe og de spør «skal du ikke i timen?» - «jo jo jo, jeg skal bare hente noe», også forsvant jeg»

Dorthe reflekterer over hvor enkelt det var for henne å være borte fra skolen uten at de voksne på skolen tok tak i det. Foreldrene hennes ble ikke klar over skolefraværet før på slutten av 8. klasse da hun skulket en tentamen, og læreren krevde skriftlig dokumentasjon på hvorfor hun ikke møtte opp på prøvedagen. Dessverre førte ikke dette til at skolefraværet hennes minsket, det ble faktisk verre. Skolehverdagen ble så belastende for Dorthe at hun vurderte å droppe ut av ungdomsskolen og hun vurderte også å bytte skole. Dorthe deler også sine opplevelser av klassemiljøet, som etter min tolkning kan være en av flere årsaker til hennes problemer med skolefravær.

«Vi ble kalt inn på sånn møte en gang hvor læreren var bekymra for jentemiljøet i klassen. Jeg vet at jeg var ikke den eneste som kanskje følte seg litt aleine i den klassen, men jeg var nok den som fikk det hardest. Jeg ble aldri spurt om jeg ville være med på ting, de snakka jo nesten ikke til meg. Det ble verre i 9.klasse fordi de ble bedre kjent, de fleste var sammen på fritida. De spilte fotball, de spilte håndball, de gikk på dans, alle sammen hadde et eller annet de gjorde sammen. Og det hadde ikke jeg, så jeg ble liksom bare, på en måte mer og mer oversett...det ble til slutt lettere å skulke egentlig enn det det var å gå på skolen, og da fant jeg ut at da, da gjør jeg heller det. Eh, og jeg bare fortsatte egentlig».

I denne teksten forteller Dorthe om sine opplevelser i det sosiale miljøet i klassen sin. I intervjuene beskriver hun klassen som "populær", der de fleste var interessert i fotball, dans eller håndball. Dorthe skiller seg fra resten av klassen fordi hun liker japansk animasjon og farger håret ofte. Selv om Dorthe ikke bruker ordet "ensom" i intervjuene, beskriver hun en skolehverdag der hun ofte var alene. Hun hadde noen få venner, men de var i klassen over henne. Dette medførte vanskeligheter for henne i den første halvdel av tiende klasse, ettersom hennes venner fortsatte sin skolegang på videregående og hun ble igjen på ungdomsskolen.

Jorunn har hatt mye fravær gjennom ungdomsskolen, og mye av dette fraværet ble dokumentert mens hun var tilknyttet BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) og gikk til psykolog da hun gikk i

barnetrinnet. Selv om hun ikke husker mye fra ungdomsskolen, beskriver hun en vanskelig tid, spesielt etter at hun begynte på videregående skole.

«...men jeg var en del borte, det var jeg. Og det hvertfall, hvertfall på slutten av ungdomsskolen og på videregående og, starten av videregående hvertfall, så var jeg mye borte. Eh, jeg sleit med å komme meg på skolen. Jeg hadde en tendens at hvis jeg var hjemme en dag, så slet jeg veldig med å dra tilbake. Så da hadde jeg ikke så lyst, for da føler jeg liksom at da skal komme tilbake, også har jeg liksom være borte også...Merka at foreldrene dine legger høye krav til deg. Du må på en måte liksom gjøre ting sjøl og, og det er liksom der jeg begynte å slite, det er liksom så vanskelig å presse meg sjøl til å gjøre ting.»

Jorunn forteller at hun hadde mye fravær i ungdomsskolen, spesielt i 9. klasse og første halvdel av 10. klasse. Hun beskriver det første året på videregående skole som det verste. Jorunn har ikke hatt så mange venner gjennom barne- og ungdomstrinnet, og hun har følt seg ensom. Selv om historiene til Jorunn varierer noe, gir hun et tydelig bilde av perioden der det var vanskelig på videregående skole.

«Jeg har jo gått til psykolog i veldig mange år. Men så slutta jeg når jeg skulle begynne på videregående for jeg ville på en måte ikke ha fravær. For på videregående blir jo alt fravær når du er borte, selv om du har legeerklæring så blir ikke fraværet borte, det blir bare godkjent. Og det ville jo ikke jeg, for jeg er jo litt sånn perfeksjonist igjen jeg da, så jeg ville ikke ha noe på kortet mitt. Etter 2 måneder på skolen eller noe så klikka det litt for meg. Så da orka jeg ikke mere, og da, vi måtte til legen og masse greier. Og jeg hadde ikke bare problemer med sånne ting som jeg gikk til psykolog for. Jeg hadde problemer med folka (medelever) på skolen og. Jeg orka til slutt ikke å gå på skolen og treffe de liksom.»

Jorunn valgte å avslutte timene hos psykologen for å unngå at fraværet ble registrert, selv om det var gyldig. Dette førte til at hun måtte ta første året på videregående skole delt over to år på grunn av fraværet. Hun har begrenset minne fra barne- og ungdomstrinnet og har ikke snakket mye om mobbing. I motsetning til Dorthe, har Jorunn følt på ensomheten og hatt få venner gjennom skolegangen.

Silje, den siste informant, forteller at fraværet økte gradvis fra VGS 1 til det ble vanskeligere på slutten av VGS 3. Selv om hun ikke har nevnt at hun hadde få venner, så lurer jeg på hvorfor det ble vanskeligere for henne etter at hennes beste venninne på VGS 3 byttet skole.

«..det begynte da en veldig god venninne av meg som begynte på privatskole i Oslo i staden for siste året. Å det var ho som liksom kjente alle de andre og kjente de lenge. Og gikk, gått på barneskole med de å sånn. Så da miste jeg den kontakten te de andre og da ble jeg veldig stille å eg ikke veldig stille egentlig. Så det ar mye av

det som gjorde at eg begynte å mistriivas å det var veldig rart for meg å være stille da, når eg egentlig ikkje e det i hele tatt så.»

Som 16-åring flyttet hun fra hjembyen til en annen by og opplevde etter hvert vanskeligheter med å forlate leiligheten. Silje beskriver at hun begynte å snu døgnrytmen, og til slutt fant det vanskelig å motivere seg selv til å gå på skolen. Hun sier at hun fikk en mental knekk og tilbrakte stadig mer tid innendørs, noe som gjorde henne mer og mer isolert.

«Og da, da droppa jeg ut etter hvert. Det var så mange ting som jeg, jeg trivas ikke på skulen også var jeg uvenner med omtrent alle lærerene og, ja, jeg oppførte meg rett og slett ganske dårlig. Så nei, jeg trivas ikkje i det heile tatt»

Oppsummering:

De tre informantene har opplevd fravær i ulike perioder i livet sitt, men det som er felles for dem er at det ble vanskelig å komme tilbake etter de første fraværene. Dorthe uttrykte at fraværet til slutt ble en vane. Jorunn har uttalt at hun føler seg ensom og har få venner, mens Dorthe og Silje ikke har nevnt ensomhet, men deres fortellinger tyder på at de har følt seg isolert. Jorunn og Dorthe hadde begge få venner, mens Silje ikke har sagt noe om dette, men jeg lurar på hvorfor hun ikke klarte å finne støtte blant de andre elevene etter at bestevenninnen hennes byttet skole, særlig etter å ha gått i samme klasse med dem i 2,5 år. Silje var også den eneste som ikke fortalte foreldrene sine om fraværet, antagelig fordi hun flyttet hjemmefra som 16-åring og bodde alene.

4.1.3 Hva forteller unge med angstproblematikk om ufrivillig skolefravær?

Vi har nå beskrevet informantenes opplevelser med skolefravær. Nå vil jeg se nærmere på deres historier om hvordan de opplever å ha ufrivillig skolefravær med angstproblematikk.

Dette er det Dorthe forteller:

«Jeg gjorde det ikke bra på, i timen fordi jeg svarte jo aldri, jeg turte ikke. Jeg hadde prøver jeg, jeg dukka ikke opp og jeg skulket en tentamen en gang, og når jeg hadde framføring eller noe sånt, så var jeg fysisk dårlig, kasta opp en uke i forveien. Jeg hadde aldri gym tror jeg, jeg tror jeg hadde gym en eller to ganger på hele ungdomsskolen, for det at det syntes jeg var litt ubehagelig. Jeg var jo ikke akkurat, jeg var litt chubby, jeg var litt, eh, hadde litt ekstra på kroppen min, så det var jo litt sånn, jeg synes det var ubehagelig. Karakterene mine gikk jo veldig ned.»

Dorthe deler her sin opplevelse av ubehag i situasjoner på skolen som hun opplever som utfordrende, som for eksempel framføringer og gymtimer. Hun beskriver hvordan hun gråt hjemme fordi hun måtte på skolen, og hvordan hun gråt om natten fordi hun visste at hun måtte tilbake til skolen. Dorthe forteller også om søvnproblemer, som påvirker hennes evne til å konsentrere seg i timene. Hun får vanligvis bare 4-5 timer med søvn, og noen ganger har hun sovet ingenting til bare en time. Dette begynte gradvis i 5. klasse og ble verre på ungdomsskolen. Videre deler Dorthe sin tolkning av omstendighetene rundt skolesettingen.:

«Jeg ble aldri spurt om jeg ville være med på ting, de snakka jo nesten ikke til meg. Det var ganske nære å måtte bytte skole. ...Det er jo, det er, man blir jo sliten i toppen og kroppen og driver og gå rundt og være ubehagelig hele tiden. Føler at man aldri passer inn. Selv om man ikke fikk blikk, så følte man at man gjorde det på en måte.»

Dorthe føler at hun ikke ble inkludert i sosiale arrangementer, hverken bursdager eller fritidstreff. Hun forteller at hun ikke hadde et godt forhold til sine medelever, og hele ungdomsskoleperioden var preget av mye ubehag. Imidlertid opplevde Dorthe at situasjonen ble bedre da hun startet på videregående skole.

«Det var liksom mye morsommere å stå opp på morgenen og vite det at nå kan jeg dra på skolen fordi at jeg har alle vennene mine der liksom».

Jorunn åpner seg om sine psykiske utfordringer gjennom årene og forteller at hun har vært redd siden hun var liten. Hun beskriver at hun kunne ringe moren sin ti ganger på 20 minutter for å forsikre seg om at hun hadde det bra, og at hun fikk panikk hvis hun ikke så voksne personer i friminuttene.

«Jeg har alltid vært overbevist om at farlige ting, eller, på en måte at ting er mer farlige enn det det er. Og det er litt sånn. Det er jo en syk tanke, men samtidig så er det så reelt oppi mitt hode da.»

Jorunn uttrykker at hun blir utmattet av sine egne tanker og ofte opplever fysiske smerter i hele kroppen. Hun sammenligner smertene med influensa. Hun beskriver også at det er vanskelig for henne å være blant folk, spesielt i situasjoner med mange mennesker.

«Jeg synes det er slitsomt å ta bussen til skole, så jeg velger å stå opp en time før alle andre for å ta en helt annen buss enn det alle andre. For jeg går jo gjennom ganske mye for å komme meg på skolen, jeg blir så stressa av

alle de folka på bussen. Og da er jeg ødelagt hele dagen nesten, allerede. Også tar jeg en annen buss hjem igjen, så det er litt sånn, jeg tar alltid sånne rare busser for å unngå masse mennesker. Det er ikke noe som er tilfeldig.»

Jorunn har få minner fra barndommen, men forteller at ungdomstiden hennes har vært preget av en følelse av å ikke kunne være seg selv. Hun ble mye mobbet da hun var yngre, og derfor har hun valgt å beskytte seg ved å bygge en mur rundt seg selv. Kun hennes mor og lillesøster har fått innsikt i hennes virkelige følelser og liv. Hun beskriver seg selv som røff på utsiden, og andre kan oppfatte henne som overlegen. Hun unngår å vise følelser for andre og sier at det krever mye energi å opprettholde denne beskyttelsen. Hun forklarer at dette er for å unngå at noen kan såre henne, se ned på henne eller mobbe henne. Hun sier at hun hadde få venner og følte seg ensom.

«...jeg var flink til å late som om ting var bra. Men det, det liksom problemer hjemme av det da. Jeg ble kanskje litt mer utagerende når jeg kom hjem fordi det jeg hadde, hadde tatt meg sammen på skolen. Det var ofte jeg ikke ville gå på skolen, og det ble ofte trøbbel på grunn av det.»

I andre halvdel av 10. klasse skjedde det en endring for Jorunn. Selv om hun hadde slitt med mye fravær på grunn av sine psykiske utfordringer, ble mye av dette fraværet godkjent. Men så bestemte hun seg for å gå på skolen igjen for å få gode karakterer og komme inn på den videregående linjen hun ønsket seg. Før skolestart på videregående skole valgte hun å avslutte behandlingen hos psykologen sin.

«Jeg har jo gått til psykolog i veldig mange år. Men så sluttet jeg når jeg skulle begynne på videregående for jeg ville på en måte ikke ha fravær. For på videregående blir jo alt fravær når du er borte, selv om du har legeerklæring, så blir ikke fraværet borte, det blir bare godkjent. Så da ville jeg ikke gå det mere, men etter 2 måneder på skolen eller noe så klikka det litt for meg. Så da orka jeg ikke mere, og da var det masse greier.»

Jorunn opplevde at både foreldrene og skolen hadde høye forventninger og krav til henne etter at hun begynte på VGS. Hun følte at hun måtte ta mer ansvar for sin egen læring og tilstedeværelse på skolen, noe som var en stor overgang for henne. Etter flere måneders fravær var det vanskelig for henne å komme tilbake på skolen, da hun var redd for hva andre ville si og tro om henne. Hun fant ut at det var enklere å ta VGS over to år istedenfor ett. Generelt sett beskriver Jorunn ungdomstiden og første halvdel av VGS som en tøff periode preget av depresjon og angst.

Silje beskriver at hun generelt sett hadde gode resultater på skolen og fikk bra karakterer, men hun hadde store problemer med angst som etter hvert gjorde det vanskelig for henne å stå opp om

morgenen og dra på skolen. Da Silje flyttet hjemmefra som 16-åring, begynte angsten gradvis å bli mer fremtredende i hverdagen hennes.

«...så det var da jeg flyttet heimefra, det var da, holdt jeg på å sei, begynte å sove om morran og la være å reise på skulen og, for da var det liksom ingen som tvinge meg opp. Jeg fikk et spark i psyken da, for å si det sånn. Ehh, så etter det så var jeg egentlig bare inne.»

Silje opplevde ikke bare angst i hverdagen, men også en sterk mistriivsel på skolen. Hun beskriver at hun ikke kom overens med nesten alle lærerne, men forteller også at hun ikke oppførte seg spesielt bra mot dem. En viktig faktor i denne mistriivselen var at bestevenninnen hennes byttet skole i siste halvdel av VGS 3. Silje forklarer at vennene hun hadde gjennom VGS var egentlig venner av bestevenninnen, men de var en gruppe som tilbrakte mye tid sammen. Da venninnen byttet skole, mistet Silje kontakten med fellesvennene hun hadde med venninnen. Hun ble etter hvert veldig stille og tilbaketrukket, og mistriivselen økte gradvis. Silje ble deprimert, og angsten økte jo mer fravær hun hadde. Til slutt isolerte hun seg og bestemte seg for å droppe ut av VGS 3.

Oppsummering:

Informantene beskriver deres opplevelser av psykiske utfordringer i forbindelse med deres skolegang. Dorthe beskriver at hun opplever mye ubehag i forbindelse med situasjoner på skolen og har søvnproblemer. Jorunn har opplevd en rekke psykiske utfordringer, blant annet frykt, fysiske smerter og depresjon, og har beskrevet ungdomstiden som tøff. Silje har hatt problemer med angst, og har også opplevd mistriivsel på skolen, blant annet på grunn av vanskelige relasjoner med lærerne og at bestevenninnen flyttet til en annen skole. Samlet sett gir disse beskrivelsene et bilde av at psykiske utfordringer kan ha stor innvirkning på skolehverdagen til enkeltpersoner, og at dette kan påvirke deres evne til å trives og prestere på skolen.

4.2 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg diskutere funnene fra analysen og se på hvordan de relaterer seg til teorien om ufrivillig skolefravær og angstproblematikk. Problemstillingen er delt i to, og her vil jeg fokusere på den andre delen: Hva sier unge med angstproblematikk om ufrivillig skolefravær? Jeg vil se nærmere på hvordan angstproblematikk påvirker skolefravær. Videre vil jeg drøfte koblingen mellom angstproblematikk og ufrivillig skolefravær, og se på hvordan disse to temaene er knyttet sammen.

4.2.1 Informantenes fortellinger om angstproblematikk

Funnene i analysen forteller oss noe om hvordan Dorthe og Jorunn opplever ulike angstsymptomer i skolesammenheng og hvordan dette kan indikere tilstedeværelsen av generalisert angst og sosial angst. Informantenes historier indikerer at begge kan ha generalisert angst (GAD) og sosial angst (SOC), som er vanlig med komorbiditet hos barn. I en stor klinisk studie viste Walkup og kollegaer at 64% av engstelige ungdommer mellom 7 og 17 år hadde komorbid SOC og GAD (Walkup et al., 2008, sitert i Whitmore et al., 2014, s. 456). Videre kan funnene si noe om hvordan mobbing og ensomhet kan påvirke deres angstproblemer og deres evne til å åpne seg og dele sine følelser med andre.

Dorthe opplever utfordringer i sosiale situasjoner og forteller at hun aldri blir invitert til sosiale sammenkomster og at nesten ingen snakker med henne. Dette kan indikere tilstedeværelsen av sosial angst, som er preget av overdreven angst i sosiale situasjoner og en intens frykt for å bli negativt vurdert av andre (Milosevic & McCabe, 2015, sitert i Lie, 2021). Videre kan søvnproblemer og vanskeligheter med å konsentrere seg være typiske tegn på generalisert angst, som preges av overdreven og vedvarende bekymring og angst for ulike situasjoner og begivenheter (Mash & Wolfe, 2013, Grøholt et al., 2015, sitert i Lie, 2021, s. 31).

Jorunn deler også lignende erfaringer med Dorthe når det gjelder sosial angst og unngåelse av sosiale situasjoner. Hun forteller at hun unngår situasjoner med mye mennesker og tar for eksempel andre busser for å unngå medelever. Frykten for å bli negativt vurdert av andre kan også være en grunn til at hun ikke viser sitt sanne jeg og spiller en annen rolle i sosiale situasjoner (Leichsenring & Leweke, 2017, s. 2255).

Mobbing kan ha en betydelig innvirkning på angstproblemer og kan være en mulig årsak til Jorunns og Dorthes angstproblemer. Jorunn rapporterer at hun ble mye mobbet da hun var yngre, og selv om hun ikke gir detaljerte opplysninger om hva som skjedde, kan mobbing føre til redusert selvtillit og økt sosial angst. Det eksisterer en rekke studier som indikerer at det foreligger en betydelig sammenheng mellom mobbing, sosial angst og redusert selvtillit (Pontillo et al., 2019, Ghoul et al., 2013, sitert i Boulton & Macaulay, 2022, s. 2-3). På samme måte kan ensomhet og manglende tilhørighet i skolemiljøet føre til sosial angst og kan gjøre det vanskelig for personer som Dorthe og Jorunn å åpne seg og dele sine følelser med andre (Lie, 2021).

I tillegg kan både Dorthes utfordringer med å sove og Jorunns lignende problemer være knyttet til tidligere traumatiske hendelser, som tapet av Dorthes bestemor og mobbingen Jorunn har opplevd. Alternativt kan informantenes søvnproblemer også være symptomer på SOC og GAD.

En annen markant faktor som avdekkes i analysedelen, er økning i uro og angstsymptomer blant informantene, noe som kan ha resultert i økt fravær fra skolen i overgangsperioden fra barneskolen til ungdomsskolen, slik som i tilfellet til Dorthe og Jorunn. Denne livsfasen, som er en universell opplevelse i begynnelsen av tenårene, hevdes å påvirke angstrelaterte symptomer. En rekke psykososiale utfordringer har blitt rapportert i kjølvannet av overgangen til ungdomsskolen, inkludert økning i angstsymptomer, som kan føre til svekkelse av karakterer, redusert indre motivasjon, manglende selvinnsikt, samt tap av både akademisk kompetanse og interesse. Disse funnene understreker viktigheten av å forstå de psykologiske utfordringene som kan oppstå under overgangsperioder i livet, spesielt når det gjelder overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen (Blyth et al., 1983, Greene & Ollendick, 1993, Harter et al., 1992, Simmons & Blyth, 1987, Harter et al., 1992, Dotterer et al., 2009, Blyth et al., 1983, Eccles et al., 1984, Harter, 1982, Simmons et al., 1979, sitert i Grills-Taquechel et al., 2010, s. 494). Disse endringene kan føre til uforutsigbarhet og tvetydighet, og kan utløse følelser av angst eller usikkerhet. Det er viktig å erkjenne at disse utfordringene er en naturlig reaksjon på truende situasjoner, og at opplevelsen kan variere fra person til person. Til tross for at overgangsperioder kan være en utfordrende tid for ungdommer, viser forskning at flertallet av barna tilpasser seg uten behov for vesentlig intervensjon (Graber & Brooks-Gunn, 1996, Rutter, 1996 sitert i Nelemans et al., 2018, s. 1487).

Siljes erfaring illustrerer hvordan overgangsperioder kan være vanskelige for enkeltpersoner, spesielt når det innebærer en betydelig endring i livssituasjonen, som for eksempel å flytte fra foreldrenes hjem til å bo alene. Overgangen kan utløse en rekke reaksjoner som kan variere fra individ til individ, avhengig av biologiske, psykologiske og sosiale faktorer (Garnefski & Diekstra, 1996, Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000, sitert i Nelemans et al., 2018, s. 1489). Silje flyttet ut på egen hånd som 16-åring og opplevde at hennes skolegang forverret seg etter at venninnen byttet skole, og på grunn av det negative forholdet hun har til lærerne. Overgangen fra å bo hjemme til å bo alene, og endringer i både skolemiljøet og hennes forhold til jevnaldrende kan ha påvirket Siljes trivsel og hennes kapasitet til å håndtere skoledagen. Kvaliteten på skolemiljøet og forholdet til jevnaldrende er viktige faktorer som kan påvirke en ungdoms opplevelse av overgangsperioden. Med kvaliteter menes i denne sammenheng hvorvidt skolemiljøet og forholdet til jevnaldrende oppleves som støttende eller stressende for den enkelte. Et støttende og positivt miljø kan bidra til å dempe følelsene av usikkerhet eller ubehag, mens et stressende eller negativt miljø kan forverre angstnivået og påvirke ungdommens trivsel og akademiske utvikling (ibid.).

Forskning har vist at en langvarig følelse av angst kan ha alvorlige konsekvenser for en ungdoms velvære, og kan føre til en rekke psykososiale utfordringer som kan påvirke både deres personlige og akademiske utvikling (Suldo & Shaffer, 2008, s. 52-53, 59).

Oppsummering:

I diskusjonen over diskuteres temaet generalisert angst og sosial angst og deres komorbiditet. Når disse to angstlidelsene opptrer sammen, kan det føre til en forsterkning av angstsymptomene. Å lide av begge disse lidelsene kan føre til en forsterkning av angstsymptomene og gjøre det vanskeligere å håndtere situasjoner som ellers ville vært overkommelige. Videre ble konsekvensene av overgangsperioder som å gå fra barneskole til ungdomsskole eller flytte hjemmefra diskutert, og hvordan disse overgangene kan forsterke symptomene på angstlidelsene.

Overgangsperioder som å gå fra barneskole til ungdomsskole eller flytte hjemmefra kan være spesielt utfordrende for personer som lider av generalisert angstlidelse og sosial angstlidelse. Dette skyldes at slike overganger ofte innebærer en endring i sosiale omgivelser og nye krav til tilpasning. Nye vennskap skal forhandles og knyttes, nye lærere skal bli kjent med samtidig som de lærer nye faglige regler og atferd. Selv om tilpasningen til ungdomsskolen er utfordrende, navigerer de fleste barn overgangen vellykket; for noen barn er overgangen en spesielt vanskelig opplevelse. Personer med angstlidelse kan ha vanskeligheter med å takle disse endringene og oppleve økt angst og bekymring i forbindelse med dem (Lester et al., 2013, Rice et al., 2011, sitert i Nowland & Qualter, 2020, s. 229, 238-239).

4.2.2 Hva forteller unge med angstproblematikk om ufrivillig skolefravær?

I dette avsnittet av kapitlet fokuserer jeg på problemstillingen for oppgaven, som er å beskrive historiene til ungdom med angstproblematikk og deres skolefraværproblematikk.

Kearney har definert skolevegring som en tilstand der fraværet fra skolen kan være dokumentert eller udokumentert, og hvor det vurderes ut fra dokumentasjonens og gyldighetens omfang (Kearney, 2008). Kearney og Silverman understreker også at elever med skolevegringsatferd har vanskeligheter med å være på skolen hele dagen og at denne atferden er elevmotivert (Kearney & Silverman, 1995). Informantenes beskrivelser av skolefraværets omfang kan delvis samsvarer med denne definisjonen, spesielt når det gjelder omfanget av udokumentert fravær. Ifølge Kearney kan

fravær fra skolen bli ansett som et problem når elever har mer enn 25% fravær i løpet av to uker, store vansker med å delta i undervisningen i minst to uker og minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Kearney, 2008b, sitert i Havik, 2018, s. 18). Alle tre informantene rapporterte om betydelig fravær fra skolen.

Kearney og Silverman påpeker også at skolevegring er elevmotivert, men det er ikke klart om informantenes fravær er elevmotivert. Likevel kan det antas at fraværet skyldes faktorer som skjer rundt skolemiljøet. Forskning har vist at mobbing og trakassering kan bidra til økt fravær og lav trivsel på skolen (Espelage & Holt, 2013, s. 28). Andre årsaker til skolefravær kan inkludere mangel på venner, ensomhet, utrygghet, lærevansker og psykisk sykdom (Norsk Helseinformatikk, sitert i Stien-Leenderts, 2023, s. 122). To av informantene rapporterte om opplevelse av mobbing på skolen og signaliserte at de var ensomme og hadde få venner. De beskrev også en følelse av utrygghet i skolemiljøet. Mobbing kan være en av flere årsaker til skolefraværet. Studier har vist at ofre for mobbing ofte opplever forhøyet internaliserende atferd, som inkluderer symptomer på depresjon, angst, tilbaketrekning og unngåelse. De har også negative selvrelaterte kognisjoner, som påvirker deres selvbilde, selvtillit og selvværd (Cook et al., 2018).

Informantenes opplevelser illustrerer typiske konsekvenser av mobbing og ekskludering, og kan ha ført til økt angst og unngåelsesatferd i skolesituasjoner. Dette antyder at skolefraværet ikke skyldes elevmotivert atferd som beskrevet i Kearney og Silvermans definisjon av skolevegring.

Skolefraværet som beskrives av informantene her, antyder mer om fravær som skyldes mye emosjonelt ubehag hos informantene som King og Bernstein påpeker i deres definisjon av skolevegring. King og Bernstein hevder at skolevegring skyldes en overdreven bekymring for skoleprestasjoner, frykt for skolemiljøet eller en generell angst for å delta i sosiale situasjoner på skolen. Dette emosjonelle ubehaget kan også føre til symptomer på depresjon og andre psykiske lidelser som kan øke risikoen for skolefravær (King & Bernstein, 2001).

Basert på informantenes opplevelser av ensomhet, mangel på sosiale kontakter og utrygghet i skolemiljøet, kan det antas at de opplever emosjonelt ubehag. Årsakene til dette emosjonelle ubehaget kan være mangfoldige, men informantenes fortellinger indikerer som tidligere nevnt mulige faktorer som mobbing, ekskludering, overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og ensomhet. Vi kan heller ikke utelukke muligheten for at faktorer i hjemmemiljøet kan ha forsterket eller utløst sårbarhet, i tillegg til utfordringene i skolemiljøet. For eksempel kan Dorthes bestemors død ha påvirket henne på ulike måter. Ifølge King og Bernstein (2001) kan emosjonelt ubehag føre til en nedgang i trivsel på skolen og økt risiko for skolefravær.

I denne avhandlingen benytter jeg King og Bernsteins definisjon av skolevegring, men jeg foretrekker å bruke uttrykket "ufrivillig skolefravær" fremfor "skolevegring". Begrepet "skolevegring" kan gi inntrykk av at ansvaret for utfordringen ligger hos eleven og at eleven er årsaken til problemet (Olsen & Holmen, 2018; Shaafi, 2020; Skårdal, 2020; Stien-Leenderts, 2023). Begrepet "ufrivillig" gir derimot inntrykk av at eleven har opplevd noe som gjør at skolesituasjonen er vanskelig. Ufrivillig skolefravær indikerer at eleven ønsker å være på skolen, men på grunn av frykt eller redsel for å være på skolen, klarer ikke eleven å møte opp. Fraværet kan variere i lengde, men det er alltid ufrivillig (Norsk Helseinformatikk, sitert i Stien-Leenderts, 2023, s. 122). Informantenes erfaringer med ufrivillig skolefravær er ikke unike, og de deler mange likheter med andre barn og unge som har opplevd lignende situasjoner. Vanligvis begynner ufrivillig skolefravær med fravær på grunn av diffuse årsaker. En studie blant norske elever fra sjette til tiende trinn viste at 20 prosent av elevene rapporterte diffuse årsaker som den vanligste grunnen til eget skolefravær. Diffuse grunner inkluderer å være trøtt, uopplagt, ha litt vondt i magen eller hodet. Dette kan antyde elever som er i ferd med å bli syke, blir utsatt for mobbing på skolen eller viser tegn på begynnende ufrivillig skolefravær på grunn av mistrivsel på skolen (Havik mfl., 2015, sitert i Havik, 2018, s. 33). Dette samsvarer med informantenes beskrivelser av begynnende skolefravær. For noen begynte det gradvis i slutten av 7. klasse, mens for andre startet det med å finne det vanskelig å stå opp om morgenen. Dette kan være tegn på mistrivsel på skolen, slik en av informantene beskrev i intervjuet. Det ble lettere da hun startet på videregående skole, hvor hun fikk flere venner og hadde lettere for å stå opp om morgenen.

Det kan argumenteres at begrepet ufrivillig skolefravær ikke dekker alle sider ved større eller mindre skolefravær (Stien-Leenderts, 2023, s. 122). Skolefravær er et område som er preget av stor kompleksitet, og det kan være utfordrende å identifisere årsakene til fraværet (Havik, 2018). Ingul (2018) påpeker at ufrivillig skolefravær sjelden har en enkelt årsak, og at det ofte skyldes en rekke underliggende faktorer.

For Silje kan det synes som om overgangen fra å bo hjemme til å flytte for seg selv som 16-åring var en av hovedårsakene til begynnende skolefravær. Dette ble også forsterket av flere andre faktorer, inkludert et dårlig forhold til lærerne og at hennes beste venninne byttet skole. Silje rapporterer at hennes beste venninne var en sentral støtteperson for henne på videregående skole, men da venninnen flyttet siste året på videregående, mistet Silje også etter hvert kontakten med deres felles venner. Studier har vist at overgangen fra barneskole til ungdomsskole eller ungdomsskole til videregående skole kan påvirke ungdommers mentale helse. Økning i angstsymptomer og nedgang i karakterer, motivasjon, akademisk kompetanse, interesser og selvbilde er vanlig etter overgangen. Forskere mener at dette skyldes de mange endringene som

skjer i ungdommenes læringsmiljø og livet generelt i denne aldersgruppen. Dette inkluderer skolebytte, dating, pubertet og familieendringer. Disse endringene kan være for mye for ungdommer å håndtere samtidig, og hvis de oppstår for plutselig eller er for tidlige gitt ungdommenes kognitive og emosjonelle tilstand, kan de føre til betydelig ubehag (Simmons et al., 1979, Harter, 1982, Blyth et al., 1983, Eccles et al., 1984, Simmons & Blyth, 1987, Eccles et al., 1993, Greene & Ollendick, 1993, Harter et al., 1992, Vanlede et al., 2006, Simon et al., 2009, sitert i Grills-Taquechel et al., 2010, s. 494).

Selv om det kan konstateres at overgangen fra å bo hjemme til å flytte for seg selv som 16-åring kan ha vært en av hovedårsakene til Siljes begynnende skolefravær, bør det ikke overses at det kan finnes flere årsaker som kan gjøre henne sårbar for å utvikle ufrivillig skolefravær.

En av faktorene som definerer ufrivillig skolefravær, ifølge definisjonen, er når foreldrene kjenner til elevenes fravær, men ikke klarer å motivere dem til å gå på skolen (King & Bernstein, 2001). Dorthes og Jorunns historier stemmer overens med denne faktoren, men for Silje er situasjonen annerledes. Silje har flyttet hjemmefra og dermed har ikke foreldrene mulighet til å vite om hennes fravær. Fravær i videregående skole følges ikke opp på samme måte som i grunnskolen. Ville situasjonen vært annerledes dersom Silje hadde fortsatt å bo hjemme, og at hun hadde opplevd samme endringer i livet som for eksempel da bestevenninnen byttet skole? Det er vanskelig å fastslå.

Basert på analysen av informantenes personlige fortellinger og erfaringer med angstproblematikk og ufrivillig skolefravær, håper jeg at denne studien kan bidra til en økt forståelse av disse problemene og deres påvirkning på skolegangen. Videre kan denne studien forhåpentligvis legge grunnlaget for fremtidig forskning og forbedrede tiltak for å hjelpe elever som sliter med angst og skolefravær. Med dette ønsker jeg at denne studien kan bidra til en større bevissthet og oppmerksomhet rundt disse viktige temaene i utdanningsfeltet.

Oppsummering:

Ufrivillig skolefravær, mobbing, ekskludering, angst, overganger er temaer som kan ha en sammenheng og påvirke hverandre negativt. Skolefravær kan være et symptom på ulike utfordringer som elevene opplever, og det er viktig å forstå årsakene bak fraværet for å kunne hjelpe elevene på best mulig måte (Ingul, 2018). I sum kan skolefravær, mobbing, angst og overganger være utfordrende for elever på skolen og påvirke deres trivsel og læringsutbytte. Det er derfor viktig

at skolen har et system for å følge opp elever som sliter og tilby støtte og behandling der det er nødvendig.

4.3 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å se på unge med angstproblematikk og deres fortellinger om ufrivillig skolefravær. Mental helse er en viktig del av livet, spesielt for ungdommer som ofte står overfor utfordrende situasjoner og overganger i skole og sosiale miljøer. I denne teksten har vi sett på tre ulike fortellinger som viser hvordan angst og depresjon kan påvirke skolefravær og livskvalitet hos unge mennesker.

En av årsakene til angst og depresjon blant ungdommer kan være mobbing og et dårlig klassemiljø. Mobbing kan føre til negative holdninger til seg selv og redusere selvtilliten, noe som igjen kan føre til angst og depresjon. I tillegg kan overgangen mellom skolenivåer og endringer i sosialt miljø være vanskelig for ungdommer å takle, og dette kan også føre til mentale helseutfordringer.

Ut ifra informantenes fortellinger kan man se at unngåelsesatferd, ensomhet og følelse av isolasjon kan føre til angst og depresjon hos ungdommer. Disse negative følelsene kan også føre til økt skolefravær og forlenge perioden med fravær. Det er viktig å finne ut hva som ligger bak ufrivillig skolefravær og å gi elevene den hjelpen de trenger for å håndtere mentale helseutfordringer.

For å hjelpe unge mennesker som sliter med angst og depresjon, er det viktig å tilby støtte og behandling. Helsepersonell og skolepersonell bør være oppmerksomme på symptomer på angst og depresjon, og gi ungdommer riktig støtte og behandling for å hjelpe dem å håndtere sine utfordringer og oppleve en bedre livskvalitet. En åpenhet rundt temaet mental helse og mobbing kan bidra til å redusere stigmatisering og øke forståelsen rundt disse temaene.

Det er også viktig å se på måter å forebygge angst og depresjon blant ungdommer. Skoler bør ha et positivt og inkluderende klassemiljø, med fokus på respekt og toleranse for andre. Det kan også være nyttig å tilby foreldre og elever informasjon om mentale helseutfordringer og hvordan man kan håndtere disse utfordringene på en effektiv måte.

Til slutt kan det konkluderes med at angst og depresjon kan ha en betydelig innvirkning på skolefravær og livskvalitet hos ungdommer. Det er av stor betydning å kunne identifisere og håndtere de underliggende årsakene til ufrivillig skolefravær og tilby ungdommer den nødvendige støtten og behandlingen for å takle sine mentale helseproblemer. Forebyggende tiltak mot angst og

depresjon kan også spille en viktig rolle i å hjelpe unge mennesker å oppnå økt livskvalitet og trivsel, både i skolen og i sosiale miljøer.

4.4 Avsluttende ord:

Det viktig å erkjenne at selv om man befinner seg i en vanskelig situasjon, finnes det håp og muligheter for å komme seg gjennom den. Med adekvat støtte og behandling kan man lære å håndtere angst og depresjon på en hensiktsmessig måte og forebygge ufrivillig skolefravær så tidlig som mulig. Min studieretning er «Forebyggende arbeid med barn og unge», som har som formål å forstå og forebygge risiko knyttet til oppveksten til barn og unge i dagens flerkulturelle samfunn. Denne studieretningen tar opp viktigheten av å ta hensyn til at ulike kulturelle bakgrunner og sosiale faktorer kan påvirke barn og unges liv, og hvordan man kan jobbe for å redusere ulikheter og styrke deres helse og trivsel. Verdens helseorganisasjon og nasjonale myndigheter i mange land har fokusert sterkt på utsatte grupper de siste årene, og påpekt behovet for å forebygge helse- og sosiale problemer hos barn og unge og deres familier. Forebyggende tiltak, som settes inn tidlig i livet, vil kunne ha langvarige positive effekter på individets livskvalitet (USN). Nøkkelordet her er forebygging, og det bør implementeres allerede i førsteklasse, eller enda tidligere, for å etablere et forebyggende rammeverk som kan bidra til å redusere forekomsten av skolefravær (Stien-Leenderts, 2023, s. 136). Forebygging av skolefravær bør betraktes som en kollektiv innsats som ikke er individuelt rettet. Denne tilnærmingen vil gange alle, da forebygging i fellesskapet også bidrar til individuell forebygging. Det er viktig at det jobbes for at hver elev i klassen opplever en følelse av egenverdi og inkludering i klassefellesskapet, da dette er en sentral faktor for trivsel og deltakelse. Som institusjon har skolen et betydelig ansvar for å sikre at klassen fungerer som et inkluderende fellesskap, og at hver elev opplever en følelse av tilhørighet og inkludering (Eide, 2022; Stien-Leenderts, 2023). Stien-Leenderts (2023, s. 140) fremhever betydningen av å være oppmerksom på overgangssituasjoner, ikke bare når det gjelder trinn, men også når det gjelder overganger i klasseromssituasjoner. For barn og ungdom med nevropsykiatriske lidelser kan overgangssituasjoner være spesielt utfordrende, da de kan oppleve dem som kaotiske, støyende og uoversiktlige. Ifølge Statped kan mangel på tilrettelegging i overgangssituasjoner være en av flere årsaker til at barn med nevropsykiatriske lidelser utvikler ufrivillig skolefravær (Statped, sitert i Stien-Leenderts, 2023, s. 140-141). Det er derfor viktig å legge til rette for disse overgangene og å gi barn og unge den støtten og tilretteleggingen de trenger for å trives og lykkes på skolen.

Avslutningsvis ønsker jeg å fremheve betydningen av å øke bevisstheten rundt forebyggende arbeid og igangsetting av tiltak tidlig i livet for å fremme helse og trivsel hos barn og ungdom. En slik tilnærming kan kreve tverrfaglig samarbeid på tvers av ulike instanser og fleksibilitet, samt en anerkjennelse av at ulike kulturelle og sosiale faktorer kan ha innvirkning på livet og helsen til barn og unge. Ved å ta hensyn til disse faktorene, kan man arbeide mot å gi barn og ungdom en bedre start på livet og legge grunnlaget for et helsefremmende samfunn.

Referanser/litteraturliste

Uncategorized References

- Amundsen, M., Kielland, A. & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8(2022), 34-48. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>
- Andersen, B. (2021). Sara (22) sluttet på skolen i 7. klasse – som voksen vil hun prøve på nytt. https://www.nrk.no/nordland/xl/sara-ville-ikke-ga-pa-skolen_-foreldre-til-barn-med-skolevegring-blir-ofte-meldt-til-barnevernet-1.15159949
- Andreassen, E. (2020). *Et omstridt begrep*. <https://psykisk-kommune.no/leder/et-omstridt-begrep/19.163>
- Bakken, A. (2020). *Nasjonale resultater*. Ungdata. <file:///C:/Users/thanh/AppData/Local/Temp/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf>
- Bakken, A. (2022). *Nasjonale resultater*. Ungdata. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M., Suren, P. & Torgersen, L. (2022). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Birioukov, A. (2016). Beyond the Excused/Unexcused Absence Binary: Classifying Absenteeism through a Voluntary/Involuntary Absence Framework. *Educational Review*, 68(3), 340-357. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400>
- Boulton, M. J. & Macaulay, P. J. R. (2022). Does authentic self-esteem buffer the negative effects of bullying victimization on social anxiety and classroom concentration? Evidence from a short-term longitudinal study with early adolescents. *Br J Educ Psychol*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12573>
- Brochmann, G., Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet : historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm.
- Bråten, R. H., Sten-Gahmberg, S., Bugge, C., Kristiansen, I. S., Gardsjord, E. S. & Sæther, E. M. (2023). Økt bruk av psykiske diagnoser for unge. *Psykologtidsskriftet*. <https://doi.org/https://doi.org/10.52734/VHHP4493>
- Carpenter, K. L. H., Sprechmann, P., Calderbank, R., Sapiro, G. & Egger, H. L. (2016). Quantifying Risk for Anxiety Disorders in Preschool Children: A Machine Learning Approach. *PLoS One*, 11(11), e0165524-e0165524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165524>
- Driver, R. W. & Watson, C. J. (1989). Construct Validity of Voluntary and Involuntary Absenteeism. *Journal of business and psychology*, 4(1), 109-118. <https://doi.org/10.1007/BF01023041>
- Edgren, H., Nordberg, K. H., Roos, M. & Edgren, H. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag : en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Eidsvold, T. T. & Totland, T. W. (2019). *Vi har tradisjon for å si at barna ikke mestrer skolen, men kanskje det er skolen som ikke mestrer disse barna?* .

- <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/701E3V/vi-har-tradisjon-for-aa-si-at-barna-ikke-mestrer-skolen-men-kanskje-det-er-skolen-som-ikke-mestrer-disse-barna-eidsvold-og-totland>
- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child & family behavior therapy*, 35(3), 228-248. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>
- Eriksen, I. M. (2017). Sterk sammenheng mellom skolepress og psykiske helseplager. <https://www.ungdata.no/sterk-sammenheng-mellom-skolepress-og-psykiske-helseplager/>
- Espelage, D. L. P. D. & Holt, M. K. P. D. (2013). Suicidal Ideation and School Bullying Experiences After Controlling for Depression and Delinquency. *J Adolesc Health*, 53(1), S27-S31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Fetterman, D. M. (2020). *Ethnography : step-by-step* (Fourth edition. utg., Bd. volume 17). SAGE.
- Garfjeld, M. (2018). Elever med angst fyller spesialskolene. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/elever-med-angst-fyller-spesialskolene-1.14061244>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Goodwin, J. (2011). Secondary Analysis of Qualitative Data: A Valuable Method for Exploring Sensitive Issues with an Elusive Population? *Journal of research in nursing*, 16(4), v3-1-344. <https://doi.org/10.1177/1744987110381553>
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P. & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety Stress Coping*, 23(5), 493-513. <https://doi.org/10.1080/10615800903494127>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *J Anxiety Disord*, 25(7), 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>
- Ingul, J. M. (2018). Hva er skolevegring? *Norsk Psykolog Forening*. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Ann Gen Psychiatry*, 12(1), 25-25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clin Psychol Rev*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2018). *Helping school refusing children and their parents : a guide for school-based professionals* (2. utg. utg.). Oxford University Press.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future

- Adaptability (Part 2). *Front Psychol*, 10, 2605-2605.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02605>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American journal of family therapy*, 23(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/01926189508251336>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40(2), 197-205.
<https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I., Reinton, R. E. & Egeland, T. (1998). *Historie, forståelse og fortolkning : innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (2. utg. utg.). Ad notam Gyldendal.
- Leichsenring, F. & Leweke, F. (2017). Social Anxiety Disorder. *N Engl J Med*, 376(23), 2255-2264. <https://doi.org/10.1056/NEJMcp1614701>
- Leigh, E. & Clark, D. M. (2018). Understanding Social Anxiety Disorder in Adolescents and Improving Treatment Outcomes: Applying the Cognitive Model of Clark and Wells (1995). *Clin Child Fam Psychol Rev*, 21(3), 388-414. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0258-5>
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen : om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth. *International journal of qualitative methods*, 15(1), 160940691665619. <https://doi.org/10.1177/1609406916656193>
- Mykletun, A., Knudsen, A. & Mathiesen, S. K. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* [Rapport]. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf.pdf>
- Nelemans, S. A., Hale, W. W., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. & Rudolph, K. D. (2018). Individual differences in anxiety trajectories from Grades 2 to 8: Impact of the middle school transition. *Dev Psychopathol*, 30(4), 1487-1501.
<https://doi.org/10.1017/S0954579417001584>
- NESH. (2021, Desember 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nowland, R. & Qualter, P. (2020). Influence of social anxiety and emotional self-efficacy on pre-transition concerns, social threat sensitivity, and social adaptation to secondary school. *Br J Educ Psychol*, 90(1), 227-244. <https://doi.org/10.1111/bjep.12276>
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på : frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforl.
- Shaafi, P. (2020). *Skolefravær eller skolevegring*. 57(2), 135-137.
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2020/02/skolefravaer-eller-skolevegring>
- Skirbekk, B. K., H. (2019). *Angstlidelser*. *Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening*.
<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsett-etter-inndeling-i-icd-10/angstlidelser/>
- Skårdal, N. T. (2020). *Vi tar kritikken på alvor: Skolevegringsteamet bytter navn*.
<https://www.tb.no/vi-tar-kritikken-pa-alvor-skolevegringsteamet-bytter-navn/o/5-76-1374885>
- Steers, R. M. & Rhodes, S. R. (1978). *Major Influences on Employee Attendance: A Process Model*.
- Stien-Leenderts, A. (2023). *Skolen er ikke for alle : men den kan bli det* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm.

- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2008). Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. *School psychology review*, 37(1), 52-68.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>
- Surén, P., Aarø, L. E., Aase, H., Bakken, I. J., Furu, K., Hauge, L. J., Hjellvik, V., Oppedal, B., Torgersen, L. & Zeiner, P. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- USN. *Forebyggende arbeid med barn og unge*. <https://www.usn.no/studier/master-i-samfunn-og-helse/forebyggende-arbeid-med-barn-og-unge/>
- Whitmore, M. J., Kim-Spoon, J. & Ollendick, T. H. (2014). Generalized Anxiety Disorder and Social Anxiety Disorder in Youth: Are They Distinguishable? *Child Psychiatry Hum Dev*, 45(4), 456-463. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0415-5>

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse av ungSA

Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Informasjonsskriv



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.dstipendiater 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 informanten 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.

Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

4/13/23, 12:49 PM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

812828

Vurderingstype

Standard

Dato

24.11.2021

Prosjekttittel

Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark

Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Prosjektansvarlig

Geir Harald Moshuus

Prosjektperiode

01.11.2013 - 31.12.2033

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Straffedommer eller lovovertrедelser

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 10)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2033.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**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 24.11.2021 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 lovovertrедelser frem til 31.12.2033.

<https://meldeskjema.sikt.no/515ac481-aa80-4e20-be0a-b21ed25ab7b0/vurdering>

1/3

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 uhensiktsmessig 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 allmenhetens 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: Henning Levold

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 skrevet 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 Universitet 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptakene 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 lydopptakene 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 koblingsnøkkelen 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 personvern regelverket.

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.

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/førstemanuensis

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

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)