

Høgskolen i Lillehammer

Masteroppgave



Ungdom og losoppfølging

**”Hvordan opplever ungdom med skolefravær sin situasjon og
å motta oppfølging fra en los”**

Av

Anne Brodalen

Master i psykososialt arbeid med barn og unge

Avdeling for helse- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer

Våren 2016

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om unge skoleelevers opplevelser med å ha skolefravær og hvordan de har opplevd å få individuell oppfølging fra en los. Ungdom med skolefravær er en uensartet gruppe med hensyn til bakgrunn, helseplager, psykososiale utfordringer og fagvansker.

Studien er kvalitativ og basert på intervjuer med fire ungdommer som både har erfaring med skolefravær og med å motta oppfølging av en los. Ungdommene er rekruttert fra et losprosjekt organisert av Ungdomskontakten i Ringsaker, der de har mottatt individuell oppfølging. Studiens hensikt er å gi et innblikk i deres opplevelser av å ha skolefravær og hvordan de opplever oppfølgingen de har fått fra losen. Studien skal bidra til kunnskap på et område hvor det finnes lite empiri til nå, det har vært vanskelig å få fram ungdom med skolefraværs stemme i forskning omkring temaet. Oppgaven har også et praktisk siktemål – ungdommenes opplevelser kan brukes for å bevisstgjøre hvordan man som fagperson kan møte de unge på en god måte gjennom større forståelse for fagområdet.

Det teoretiske utgangspunktet er ment å belyse problemstillingens to deler. Teori som tar sikte på å belyse ungdom med skolefravær sin situasjon er teori om risiko- og beskyttelsesfaktorer, psykisk helse, psykososialt læringsmiljø inkludert tilpasset opplæring og skolefravær i seg selv, samt hvordan det kan utvikle seg. Teori som er valgt for å belyse problemstillingens andre del, hvordan ungdom opplever å motta oppfølging fra en los, er profesjonell yrkesutøvelse med vekt på relasjonskompetanse, makt, medvirkning og tverrfaglig samarbeid.

Ungdommene forteller sterke historier om å ha det vondt med få ord. Funnene viser at årsakene til skolefraværet er sammensatt. Angst, vanskelige traumatiske opplevelser, sykdom, søvnvansker, mobbing og et utrygt forhold til andre førte fram til fraværet, i tillegg til at flere av ungdommene opplevde å ikke få tilstrekkelig tilpasning i skolehverdagen i forhold til faglige vansker.

Ungdommene har hatt skolefravær i fra 1-3 år og de har hatt fra 20 % - 100 % fravær i kortere og lengre perioder. Fraværet har ført til større vanskeligheter med å vedlikeholde vennskap, det er krevende å henge med på de faglige kravene på skolen og økende press hjemme, der ungdommene har en opplevelse av at foreldrene er skuffet, triste og hjelpeløse i forhold til fraværproblematikken.

Det å møte losen opplevde de som en prosess der det først var både vanskelig og skummelt, før de ble vant til oppfølgingen og klarte etter hvert å åpne seg mer og mer. I losene møtte de vennlige voksne som tok seg tid til at relasjonen ble trygg og god, de lyttet uten å avbryte, tok dem på alvor og hjalp dem skritt for skritt med det de hadde behov for.

Ungdommene har fått bedret livskvalitet gjennom kontakten med losen. De rapporterer om at de klarer å takle vanskelige tanker bedre, de har hatt mindre fravær i perioder, økt motivasjon for skolegang, det har blitt mindre kranling hjemme, større forståelse hos foreldre og lærere, større tro på egen mestring og noe mer kontakt med venner for ungdommene der det var en utfordring. I sammensatte skolefraværssaker er det ingen raske løsninger, men bedret livskvalitet er et utgangspunkt for økt skolenærvær i framtida.

Forord

En lang og lærerik prosess er over og i den forbindelse ønsker jeg å takke noen utvalgte for bidrag i prosessen.

Jeg vil først og fremst takke ungdommene med skolefravær som deltok i studien og som velvillig har delt erfaringer, utdypet og forklart. De har gitt meg nye tanker, bekreftet noen andre, rørt meg og ikke minst imponert med sine historier!

En stor takk går til Lene Nyhus som har vært en varm, engasjert veileder med solid faglig kunnskap. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, hjelpsomme mailer og gode spørsmål. Din vennlighet har gjort at jeg for første gang ikke har fryktet tilbakemeldinger fra veileder.

Kollegaene mine i Ungdomskontakten i Ringsaker får også en solid takk for velvillig ha bidratt med rekruttering av ungdom til undersøkelsen, prøveintervju, utallige innspill og ikke minst humoristisk oppmuntring underveis i prosessen. Dere er uerstattelige!

En hjertelig takk går også til Ringsaker kommune som har gitt meg delvis permisjon for å gjennomføre utdanningen. Det har vært fint å være del av en kommune som satser solid på ansattes kompetanse i forhold til barn og unge.

Til slutt, tusen hjertelig takk til min lille familie! Dere har holdt ut med mitt «masterboblehode», kaotiske hjemmekontor og tidvis store frustrasjon i prosessen. Dere representerer det gode hverdagslivet som har skapt en fin ramme rundt arbeidet med masterprosjektet.

Moelv, 12.5. 2016

Anne Brodalen

Innhold

| | |
|--|----|
| Sammendrag | 1 |
| Forord..... | 3 |
| 1. Innledning..... | 7 |
| 1.1. Presentasjon av temaet, eget profesjonelt engasjement og Losprosjektet nasjonalt og lokalt | 7 |
| 1.2. Mål for masteroppgaven inkludert presentasjon og begrunnelse for problemstilling og forskningsspørsmål | 8 |
| 1.3 Begrepsavklaringer..... | 10 |
| 1.4 Oppgavens oppbygging, avgrensninger av oppgaven | 11 |
| 2 Forskningsbasert kunnskap som kan belyse problemstillingen..... | 13 |
| 2.1 Forskning som belyser sammenhenger for hvordan skolefravær kan oppstå..... | 13 |
| 2.2 Forskning som belyser konsekvenser av skolefravær | 15 |
| 2.3 Forskning som belyser hva som kjennetegner god oppfølging i forhold til skolefravær | 16 |
| 2.4 Forskning som belyser hvilke endringer det er mulig å oppnå gjennom losoppfølgingen..... | 16 |
| 2.5 Oppsummering av kapittelet | 17 |
| 3 Teori | 18 |
| 3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer | 18 |
| 3.2 Psykisk helse | 19 |
| 3.3 Psykososialt læringsmiljø og tilpasset opplæring | 21 |
| 3.4 Skolefravær og hva det kan skyldes | 23 |
| 3.5 Profesjonell yrkesutøvelse med vekt på relasjonskompetanse, makt og medvirkning og tverrfaglig samarbeid | 25 |
| 3.5.1 Profesjonell relasjonskompetanse | 25 |
| 3.5.2 Refleksjon, empati, mentalisering og anerkjennelse..... | 26 |
| 3.5.3 Makt og medvirkning..... | 28 |
| 3.5.4 Tverrfaglig samarbeid | 30 |
| 3.6 Oppsummering av kapittelet | 30 |
| 4 Metodisk tilnærming..... | 32 |
| 4.1 Beskrivelse av og begrunnelse for valg av metodisk tilnærming | 32 |
| 4.2 Utvalg av ungdommer til studien..... | 32 |
| 4.3 Henvendelse til informantene sett opp mot etiske aspekter ved studien | 33 |
| 4.4 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju | 35 |
| 4.5 Bearbeiding og analyse av intervjudata | 36 |
| 4.6 Troverdighet, reliabilitet, validitet og overførbarhet i studien | 37 |

| | |
|--|----|
| 4.7 Overveielser i forhold til egen rolle..... | 39 |
| 4.8 Data, metode og teori | 40 |
| 4.9 Oppsummering av kapittelet | 41 |
| 5 Presentasjon av funn fra undersøkelsen med drøfting..... | 42 |
| 5.1 Innledning | 42 |
| 5.1.1 Leserveiledning..... | 42 |
| 5.1.2 Litt om ungdommene | 42 |
| 5.1.3 En fritid der hjemme er best? | 42 |
| 5.2 Hvordan hadde ungdommene det før skolefraværet startet? | 44 |
| 5.2.1 Forholdet til skolen og jevnaldrende før | 44 |
| 5.2.2 Om hat for fag og kampen for å forstå | 46 |
| 5.2.3 Grei kontakt med læreren?..... | 48 |
| 5.3 Hvordan har ungdommene hatt det etter at de fikk skolefravær?..... | 49 |
| 5.3.1 Syk, risikoutsatt, alene og redd | 49 |
| 5.3.2 Tvang, tilrettelegging... og det ble egentlig ikke gjort så mye..... | 51 |
| 5.3.3 Når de nærmeste blir skuffede, sure og lei seg..... | 52 |
| 5.3.4 Å henge etter, mangle kontroll og forutsigbarhet | 53 |
| 5.3.5 Ikke rett til å være med venner? | 54 |
| 5.4 Hvordan opplevde ungdommene oppfølgingen de fikk? | 55 |
| 5.4.1 Mål: komme tilbake til skolen | 55 |
| 5.4.2 Ungdommenes syn på losoppfølgingen fra starten og utover | 57 |
| 5.4.3 Tar meg på alvor, er god til å lytte og forstår meg | 58 |
| 5.4.4 Samarbeid, medbestemmelse og maktbruk | 61 |
| 5.4.5 Losens samarbeid med foreldrene mine, skolen og andre | 64 |
| 5.5 Hvilke endringer førte oppfølgingen til? | 68 |
| 5.5.1 Jeg ser litt enklere på ting, alt er ikke så vanskelig lengre | 68 |
| 5.5.2 Akkurat nå så sliter jeg igjen veldig med å dra på skolen | 69 |
| 5.5.3 Det har blitt mye bedre enn sånn det var før | 71 |
| 5.5.4 Jeg har det mye bedre i hverdagen, både på skolen og hjemme..... | 72 |
| 5.6 Oppsummering av kapittelet | 74 |
| 6 Konklusjon | 76 |
| 6.1 Hvordan hadde ungdommen det før skolefraværet startet? | 76 |
| 6.2 Hvordan har ungdommene hatt det etter at de fikk skolefravær?..... | 77 |
| 6.3 Hvordan opplevde ungdommene oppfølgingen de fikk? | 78 |

| | |
|---|----|
| 6.4 Hvilke endringer førte oppfølgingen til? | 78 |
| 6.5 Praktiske føringer | 78 |
| Litteraturliste | 80 |
| Vedlegg 1: NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste)..... | 86 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere og foreldre | 89 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide | 91 |

1. Innledning

1.1. Presentasjon av temaet, eget profesjonelt engasjement og Losprosjektet nasjonalt og lokalt

Skolefravær er et tema som er aktuelt både nasjonalt og lokalt. I nåværende regjerings strategi for 2015-2017 i forhold til barn som lever i fattigdom, er en rekke tiltak nevnt for å gjennomføre utdanningsløp i barnehage og skole (Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet, 2015). Skolefravær er også relativt ofte nevnt i norske aviser som et aktuelt tema (Fladberg, 2015).

Mitt profesjonelle engasjement i forhold til å forstå skolefravær kom tydelig fram da jeg i min jobb i Ungdomskontakten i Ringsaker fikk et oppdrag fra barnevernet i 2013. De ønsket at jeg skulle bistå en liten familie i forhold til å hjelpe datteren i huset tilbake til skolen. Jenta hadde hatt mye skolefravær helt fra barneskolen og gikk på tidspunktet jeg møtte henne i 9. klasse. Da hadde hun ikke vært på skolen siden begynnelsen av 8. klasse. Møtene med denne jenta sammen med moren, besto i at jenta satt lengst mulig unna meg i sofaen i stua deres. Hun var tynn, blek, satt sammenkrøpet og gjemte ansiktet med armene sine. Jeg opplevde henne som svært redd. Moren hennes påsto at jenta ønsket min bistand, men hele jentas framtoning sa meg at det ikke var slik hun opplevde situasjonen. I møtet med henne trengte jeg alt jeg hadde ervervet av profesjonell relasjonskompetanse, kunnskap om makt og medvirkning, unges utvikling og om skolefravær. Jeg kjente meg hjelpeløs og med for lite kompetanse i forhold til oppdraget jeg hadde fått. Jeg ble slått av kompleksiteten i jentas historie og opprørt over at mange hadde forsøkt å hjelpe uten at det hadde ført fram til en bedring for jenta. Denne lille fortellingen endte ikke godt, jeg greide ikke komme i posisjon til å hjelpe. Det som kom ut av møtet med jenta var at jeg ønsket å forstå mer, ønsket å bidra til at flere får hjelp tidligere i forhold til skolefravær i kommunen, jobbe mer systematisk og å kunne hjelpe flere. Møtet var også noe av bakgrunnen for at det ble søkt om prosjektmidler til å ansette en los i kommunen.

Losprosjektet er et satsningsområde på nasjonalt nivå, finansiert av Bufdir for å hjelpe ungdom tilbake i skolen. Målgruppen for prosjektet er ungdom i alderen 14 – 23 år som enten er i risiko for å ikke fullføre skole eller være i arbeid eller der ungdommen allerede er utenfor skole eller arbeid. Innsatsen rettes inn mot gruppen av ungdom som i tillegg til

høyt skolefravær eller manglende skoletilknytning også har psykososiale utfordringer. Målet er å styrke ungdommenes skoletilknytning, trivsel og mestring, og skal gjennom det bidra til å bedre skoleprestasjoner og øke gjennomføringen i videregående opplæring. Losprosjektet bygger på tett individuell oppfølging der en forsøker å sy tilpassede tiltak rundt den enkelte. NOVA har forsket på det første Losprosjektet (2010-2013) og konkludert med at det er vellykket, i alle fall på kort sikt. Ved prosjektets slutt var flesteparten av ungdommene enten i utdanning eller arbeid. I tillegg rapporterte losene om at det hadde skjedd endringer i livene til ungdommene som hadde ført til en bedret hverdag og et bedre liv (Bache-Hansen, 2014).

Ringsaker kommune ved Ungdomskontakten har en los ansatt i prosjekt i tre år (2014-2017) og skal i tillegg bruke stillingsressurser tilsvarende 100 % til sammen av de andre ansatte, for å arbeide med losoppfølging. Søknaden om prosjektmidler ble laget som et resultat av at en opplevde for mange ungdommer i kommunen med for stort fravær. Mange av de ungdommene en har arbeidet med innenfor prosjektet har vist seg å ha psykososiale vansker og har trengt tett individuell oppfølging. Los Ringsaker har som mål å øke trivsel, faglig fungering og skolenærvær. I tillegg er det delmål om å få økt kompetanse i forhold til fravær i vår kommune og å prøve ut og finne fram til effektive tverrfaglige måter å organisere arbeidet med skolefravær i kommunen. Målgruppen til det lokale prosjektet er ungdom i alderen 14-18 år med begynnende skolefravær, ubenyttede faglige ressurser og lite skoletrivsel. Ungdommene kan i tillegg ha utfordringer i forhold til hjemmet og ha psykiske og sosiale vansker (Prosjektsøknad Ringsaker kommune, 2014).

1.2. Mål for masteroppgaven inkludert presentasjon og begrunnelse for problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedmålet med denne masteroppgaven er å få tilegnet større kunnskap og forståelse for det sammensatte området som skolefravær representerer, ut fra ungdom med skolefraværs eget perspektiv. Studien skal bidra til kunnskap på et område hvor det finnes få kvalitative studier. Det har vært vanskelig å få fram ungdom med skolefraværs stemme, i forskning omkring temaet (Havik, 2015) (Ramsdal, Gjærum, Wynn, 2013) (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, 2013). Jeg mener at skolefravær helt klart har sterke kvalitative elementer og at det derfor er viktig å få fram stemmene til de som er direkte berørt av

skolefravær. Forskning om fravær som er kvalitativ er viktig fordi den kan utfylle kunnskapen som kommer fram i de kvantitative undersøkelsene, når det gjelder sammenhenger mellom ulike faktorer og årsaker til fravær. Gjennom å få fram de unges egen stemme, kan det belyses hvordan det oppleves å ha fravær og hvordan det er å få oppfølging i forhold til fravær. Denne studien er et bidrag i forhold til dette.

Den todelte problemstillingen for masteroppgaven er: «Ungdom og losoppfølging – hvordan opplever ungdom med skolefravær sin situasjon og å motta oppfølging av en los». Begrunnelsen for valg av problemstilling handler om et ønske om å forstå skolefraværproblematikk bedre. Dette er interessant sett ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv. Med økt forståelse er det sannsynlig at vi kan nærme oss fagområdet og ikke minst de unge selv på en bedre måte enn tidligere. Det kan føre til at ungdom i større grad behersker eget liv, skolen samt arbeidslivet og det kan igjen føre til besparelser i forhold til økonomi. Ungdom, senere voksne, som klarer å forsørge seg selv er klart billigere for samfunnet enn de som faller ut og mottar stønader i lang tid (Langeland, Herud, Ohrem, 2014). Enda viktigere er den personlige belastningen det er å stå utenfor skole- og samfunnsliv. Ungdom som ikke fullfører videregående utdanning står i fare for å få dårligere psykisk helse, lavere inntekt og totalt sett flere psykososiale belastninger enn de som fullfører (Hyggen, 2015). Gjennom å sette fokus på de unges opplevelse av å ha skolefravær og å motta oppfølging kan det bidra større forståelse for fagområdet. Det kan på lengre sikt føre til at flere bistår ungdommene på et tidlig tidspunkt slik at flere kan få tilpasset hjelp i forhold til egne problemstillinger og økt livskvalitet.

Den første delen av problemstillingen er «hvordan opplever ungdom med skolefravær sin situasjon?» Ut fra denne delen har jeg utledet to forskningsspørsmål, der det første er «Hvordan hadde ungdommene det før skolefraværet startet?» Dette er et spørsmål der jeg ønsker å få vite mer om hva ungdommene forteller om situasjonen før de fikk skolefravær. Dette fordi jeg tror det går an å finne opplevelser i livene til ungdommene som kan bidra til økt forståelse for hvordan skolefravær oppstår, uten at hensikten i denne oppgaven er å finne direkte årsaker. Det andre forskningsspørsmålet er. «Hvordan har ungdommene hatt det etter at de fikk skolefravær?». Her ønsker jeg å få forståelse av hvordan skolefravær påvirker forholdet til foreldre, venner og skole. Hypotesen min er at skolefravær i stor grad påvirker disse livsområdene ettersom skolen er en så viktig arena.

Den andre delen av problemstillingen er «Hvordan opplever ungdom med skolefravær å motta oppfølging fra en los?» Det er to forskningsspørsmål som er utledet fra denne delen også. Det ene er: «Hvordan opplevde ungdommene oppfølgingen de fikk?» Jeg ønsker å få vite hvordan ungdommene opplevde den oppfølgingen de fikk, for å bedre forstå utfra deres perspektiv hva som ble opplevd som god oppfølging. Resultatene kan ha overføringsverdi i forhold til mange former for hjelpearbeid med barn / unge, fordi det er mange elementer som er de samme i andre typer hjelpearbeid der vi står i tett kontakt med dem. Å få fram de det faktisk gjelder sin stemme er vesentlig for at arbeidet skal være så godt som mulig både faglig og etisk sett. Det kan være at ungdom kan gi hjelperne et blikk på hjelpearbeidet som både kan overraske og utfordre til å arbeide enda bedre. Det er interessant å utforske ungdommens perspektiv på den oppfølgingen de har mottatt fordi hjelperne kan lære noe som kan gjøre dem bedre i stand til å være gode redskaper for ungdom. Det andre forskningsspørsmålet er: «Hvilke endringer førte oppfølgingen til?» Her ønsker jeg å få vite hva ungdommene mener at oppfølgingen førte til av endringer ettersom det ikke alltid er mulig å observere, men de kan «kjennes, føles og oppleves» hos dem det gjelder. Ved at ungdommene selv forteller om endringer og hvordan de vurderer viktigheten av dem kan vi som fagpersoner få større forståelse for hva ungdommene synes er betydningsfullt.

1.3 Begrepsavklaringer

Skolefravær refererer til gyldig eller ugyldig fravær for barn og unge som er i skolepliktig alder, der gyldig fravær ofte er knyttet til medisinske tilstander som sykdom eller skade og der ugyldig fravær ofte er knyttet til miljømessige, sosiale, psykiske eller andre forhold (Kearney, 2008). I forhold til denne studien brukes skolefravær om fravær som er knyttet til psykososiale vansker.

Det er slik at skolefravær både kan være et uttrykk for en psykisk vanske / lidelse og det kan føre til økt negativ symptombelastning i forhold til psykisk helse (Holden og Sällman, 2010). Psykiske vansker og lidelser betegner plager for eksempel med nedstemthet, angst eller søvn. Vanskene kan fremkomme i ulik styrke og det kan variere hvor mye det påvirker forholdet til andre mennesker, mestring og trivsel. (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). De vanligste psykiske plagene for barn og ungdom er angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2010).

Barn og unge kan ha psykososiale vansker, det betegner vansker som både er av psykisk og sosial art (Straand, 2011). Psykososiale forhold er et samlebegrep som viser til sosiale situasjoner, for eksempel forhold i barns oppvekst, hjemmeforhold eller skolen, som har psykologisk betydning. Ofte er det et samspill mellom sosiale og individuelle faktorer som avgjør hvordan den enkeltes psykososiale miljø er (Svartdal, 2014)

I problemstillingen brukes uttrykket «sin situasjon» som en fellesbetegnelse på forhold rundt ungdommen. I undersøkelsen er vennskapsforhold, forhold til foreldre og skole spesielt etterspurt. Jeg er klar over at det kan være andre sentrale forhold omkring ungdommen som ikke har blitt belyst, for eksempel utvidet nettverk eller tanker og følelser som ungdommen enten ikke fikk anledning til å dele eller ikke ønsket å dele.

Ungdom er i denne oppgaven ungdom i alderen 13-23 år, definert ut fra at det er vanlig å bruke betegnelsen ungdom fra barn er 13 år og 23 er et slutt punkt i forhold til tjenester innenfor barnevern. Ungdom som har fylt 23 år er ikke lenger innbefattet av barnevernlovgivningen (Barnevernloven, § 1-3). I denne oppgaven brukes begrepet ungdom oftest i forhold til de som har mottatt losoppfølging. Begrepet framstår som mer nøytralt enn klient eller bruker som ofte blir benyttet i omtalen av mennesker som mottar hjelp. Begrepene klient, bruker, hjelpmottaker og «den andre» vil også bli brukt.

1.4 Oppgavens oppbygging, avgrensninger av oppgaven

I kapittel en, innledningen, presenteres det først i del 1.1 temaet skolefravær, mitt profesjonelle engasjement for fokuset på skolefravær og Losprosjektet nasjonalt og lokalt. I del 1.2 presenteres målet for masteroppgaven, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Sentrale begreper blir enten forklart eller definert i avsnitt 1.3 før oppgavens oppbygging blir presentert i del 1.4.

I kapittel to presenterer jeg tidligere forskning som kan belyse problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene. Det presenteres forskning som både kan si noe om hva som fører til skolefravær, hvilke konsekvenser fravær fra skolen kan få, hva som kjennetegner god oppfølging ved fravær og til slutt hvilke resultater det er mulig å oppnå.

I teorikapitlet, kapittel tre, presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven min. Kapitlet har jeg delt opp i fem deler og i hver del skal jeg gjøre rede for ulike teorier som belyser skolefravær og oppfølgingsarbeid med ungdom. De fem delene behandler risiko-

og beskyttelsesfaktorer hos barn og unge, psykisk helse med spesiell vekt på angst, depresjon og atferdsvansker, psykososialt skolemiljø og tilpasset opplæring, skolefravær og profesjonell relasjonskompetanse. Jeg vil hevde at disse fem teoretiske områdene er relevante for å kunne belyse skolefravær og oppfølgingsarbeid. Beskrivelsene i dette kapitlet legger grunnlaget for diskusjonen som kommer i drøftingskapitlet.

I kapittel fire beskrives og begrunnes valg av metodisk tilnærming. Deretter gjøres det rede for hvordan utvalget til studien har blitt gjort før det argumenteres for at utvalget potensielt kan besvare problemstillingen i studien. Det blir beskrevet hvordan henvendelse til informanter og foreldre ble gjort, dette ses opp mot etiske aspekter ved studien med spesielt fokus på barn som informanter. Videre beskrives hvordan utarbeidelse av intervjuguide og kvalitetssikring av denne ble foretatt. I samme avsnitt blir gjennomføring av intervjuet beskrevet. I neste avsnitt gjøres det rede for hvordan en har gått fram i arbeidet med bearbeiding av intervjudata og analyse av disse. Det argumenteres for studiens troverdighet, reliabilitet og validitet før dens overførbarhet diskuteres. Min rolle som student og leder av Ungdomskontakten i Ringsaker drøftes før jeg reflekterer over forholdet mellom data, teori og metode. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

Kapittel fem har jeg valgt å bygge opp av fem deler, der siste del representerer en oppsummering. De fire hoveddelene svarer på forskningsspørsmålene, ved å gi svar på hvordan ungdommene hadde det før skolefraværet startet, hvordan ungdommene har hatt det etter at de fikk skolefravær, hvordan ungdommene opplevde oppfølgingen de fikk og til slutt hvilke resultater oppfølgingen førte til. I hvert avsnitt legges funnene først fram ofte med relevante sitater før funnene blir drøftet i lys av teori. I hovedsak blir funnene fra ungdommene lagt fram basert på temaene ungdommene har blitt spurt om. Et unntak gjøres når ungdommene forteller om resultatene som losoppfølgingen har medført, resultatene legges da fram som personsentrerte, for en og en ungdom.

Masteroppgavens konklusjon kommer i kapittel seks.

2 Forskningsbasert kunnskap som kan belyse problemstillingen

2.1 Forskning som belyser sammenhenger for hvordan skolefravær kan oppstå

Skolefravær er et sammensatt problem med mange ulike grunner og som kan få uheldige konsekvenser, blant annet drop-out fra videregående (Kearney, 2008). Det har blitt forsket mye på årsaker til frafall i videregående utdanning. De faktorer som ser ut til å ha betydning er de unges sosiale bakgrunn og hjemmeforhold, hva de har av kunnskap og ferdigheter etter grunnskolen, hvor ivrige de er i forhold til det sosiale og det faglige, hvordan de identifiserer seg med skolen og i hva slags sammenheng opplæringen foregår i (Markussen og Idunn, 2012).

Det er et vedvarende fellestrekk ved alle nasjoner at ulikt utdanningsnivå reproduseres i sosial ulikhet (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, Polesel, 2011). Det øyeblikket en ungdom slutter videregående før den er fullført, er et resultat av et lengevarende dårlig forhold til skolen med lite motivasjon og svake skolerestater. Det er en klar sammenheng mellom tidlige barndomserfaringer og fullføring av videregående utdanning, der svake skoleprestasjoner fra grunnskolen har størst betydning for hvordan det vil gå i videregående utdanning (Markussen, 2011).

Reformen «Kunnskapsløftet» startet i 2006 og har ført til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra 1. klasse i grunnskolen til siste året i videregående opplæring (Regjeringen.no, 2016). Reformen har bidratt til større forskjeller når det kommer til karakterer i grunnskolen og en økning i antall elever uten karakterer på avgangsvitnemålet, dette gjenspeiles i elevenes sosiale bakgrunn. De elevene som kommer fra familier med høy sosioøkonomisk bakgrunn scorer markant bedre enn elever fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Økte karakterforskjeller basert på sosioøkonomisk utgangspunkt kan forklares ved reformens sterke fokus på prestasjonskrav til elevene, økt bruk av kartlegging og hyppige faglige tilbakemeldinger til den enkelte elev. Disse faktorene kan forsterke spriket mellom de skoleflinke og de mindre skoleflinke (Bakken, 2014).

Omfanget av bortvalg av videregående utdanning handler om samfunnets evne til å utjevne sosial ulikhet i elevenes bakgrunn. Denne evnen er avgjørende for hvordan det går med ungdommen senere i livet og hva slags posisjon de får i samfunnet (Markussen,

2008). Bortvalg av videregående utdanning har sammenheng med blant annet utdanningsnivået til foreldrene (Markussen, 2010). Hvor god den enkelte skole er i forhold til psykososialt miljø, læringsmiljø og i forhold til å tilrettelegge for den enkelte har stor betydning i forhold til omfang av fravær. Det bør være en kultur i skolen for at det er tillat å være forskjellig og faktisk tilpasset opplæring som er fundert på den enkelte elevs mulighet og utgangspunkt bør være gjeldende for at flest mulig skal lykkes (Markussen, 2010).

Noe over 40 % av ungdommene som deltok i det første Losprosjektet hadde opplevd mobbing (Backe-Hansen, 2014) mot 3,9 i elevundersøkelsen i 2014. Elevundersøkelsen i 2014 fikk svar fra hele 406 000 elever fra 5. trinn og ut videregående (Wendelborg, 2016). Disse tallene viser store prosentforskjeller i forhold til fravær i hele barne- og ungdomspopulasjonen mot ungdommene i Losprosjektet som vi vet allerede hadde utfordringer i forhold til fravær. Mobbing er en stor risikofaktor i forhold til fravær som skyldes skolevegring (Havik, 2015). Hvordan lærer leder klassen i forhold til kontroll og relasjoner til den enkelte elev, ser ut til å ha å ha direkte betydning for fravær som både skyldes vegring og skulk på ungdomstrinnet (Havik, 2015).

Å komme fra et hjem med belastninger kan gjøre det vanskeligere å fullføre skolegangen (Backe-Hansen, 2014). Å ha barnevernerfaring, foreldre med fysisk eller psykiske vansker, foreldre med lavt utdanningsnivå, dårlig nettverk og lite struktur i hjemmet kan føre til at ungdom med en eller flere av disse erfaringene i større grad enn andre ungdommer faller ut av skolen (Backe-Hansen, 2014). Tall fra det første Losprosjektet viste at 59 % av deltakerne hadde hatt kontakt med barneverntjenesten, en tredjedel opplevde at foreldrene ofte eller av og til hadde dårlig råd, de opplevde en del krangel mellom foreldrene og 30 % opplevde manglende sosial støtte fra foreldrene (Backe-Hansen, 2014).

Ungdommene i det første Losprosjektet hadde med seg en del belastninger som ikke alle ungdommer har. De hadde gjennomgående svakere skolerestater enn landsgjennomsnittet, 30 % hadde lese- og skrivevansker, 18 % hadde syn- og / eller hørselsvansker og 35 % hadde en eller annen psykisk lidelse (Backe-Hansen, 2014).

Sammenfattet betyr det ovenstående at en ungdom med en eller flere individuelle faktorer, som kommer fra et hjem med flere belastninger og går på en skole som ikke i tilstrekkelig grad tilrettelegger for et godt psykososialt læringsmiljø øker sjansen for at denne ungdommen får alvorlig skolefravær. En skole med lærere som leder klassen godt, støtter eleven på en god måte og er oppmerksom i forhold til å stoppe mobbing kan forebygge alvorlig skolefravær (Havik, 2015).

2.2 Forskning som belyser konsekvenser av skolefravær

Utdanning er av svært stor betydning i samfunnet vårt og skolefravær i barne- og ungdomsskolen kan føre til mangler i utdanning, vansker med å fullføre videregående utdanning, utenforskap i forhold til arbeidsliv og til sosiale og psykiske konsekvenser (Kearney, 2008) (Havik, 2015). Angst, depresjon og atferdsforstyrrelser er tilstander knyttet til omfattende skolefravær og medfører at skolefravær er et viktig folkehelseproblem (Kearney, 2008).

Å slutte videregående utdanning før en har fullført påbegynt løp gir en økt risiko for at ungdommen blir arbeidsløs eller utenfor arbeids- og samfunnsliv. Samfunnet kan dermed gå glipp av verdifull arbeidsinnsats og skatteinntekter og heller få utgifter i form av velferdsstønader. På individnivå vil mangelen på fullført utdanning innebære en økt risiko for enten ikke få jobb eller være mer utsatt for å miste jobben. Varig utenforskap og marginalisering kan være resultatet (Halvorsen, 2010).

Dette avsnittet tar utgangspunkt i Andersens (2014) artikkel: «Marginalisering blant ungdom og voksne – hva sier forskningen?» Marginalisering er et begrep som beskriver menneskers posisjon i samfunnet og som også betegner en form for sosial ulikhet. Den som er marginalisert står i en ytterposisjon i forhold til dem som står øverst på samfunnets rangstige. For den enkelte vil fordelene i livet være færre enn for andre og det er ofte en uønsket og vanskelig posisjon å være i. Vansker på ett livsområde knytter ofte an til vansker på andre livsområder. Fullført videregående utdanning regnes som den viktigste inngangen til arbeidsmarkedet. Når videregående ikke er fullført kan dette føre til arbeidsløshet, som igjen kan føre til økonomiske problemer som videre kan ha andre negative konsekvenser. Den enkeltes psykiske helse og familiesituasjon kan også indirekte være berørt av marginalisering i forhold til utdanning. Når vi ser at

marginalisering får så mange negative konsekvenser er det av stor betydning å forstå prosessen med marginalisering og hva som kan gjøres for å stoppe eller bremse denne (Andersen, 2014).

Faren for å bli sosialt ekskludert er størst for ungdom som er utenfor arbeid og skole og der sannsynligheten for fortsatt utenforskap er stor (Raaum, Rogstad, Røed, Westlie, 2009). At ungdom i ungdomsskolen har høyt skolefravær kan vanskeliggjøre videregående utdanning og føre dem ut i ekskludering. Det å oppdage ungdom som står i fare for å droppe ut av skolen tidlig og sette inn tiltak for å få dem tilbake er essensielt i Losprosjektet (Backe-Hansen, 2014).

2.3 Forskning som belyser hva som kjennetegner god oppfølging i forhold til skolefravær

Halvorsen og Hansen (2012) lister opp noen anbefalinger i forhold til hvordan hjelp til denne gruppa bør legges opp for at en skal få best mulig resultat for den enkelte ungdom. Anbefalingene vil bli presentert i konsentrert form i teksten. Det bør legges vekt på å ha tett, varig individuell oppfølging med den unge basert på en grundig kartlegging av den unges historie og kompetanse. Videre er det viktig å inkludere familien i arbeidet gjennom å kommunisere ofte og gi dem støtten de trenger for å være så gode foreldre som mulig. Essensielt er det også at voksne som skal følge opp ungdom har kompetanse i forhold til veiledning på området og har god profesjonell relasjonskompetanse. Tiltakene rundt den unge bør være godt koordinerte, tverrfaglige og basert på et helhetssyn i forhold til den unge. Videre bør løsningene som man finner fram til være basert på fleksibilitet. Det å kunne justere hva som er det beste til enhver tid er vesentlig for at det skal kunne tilpasses så godt som mulig. Til slutt vektlegges det å sikre at det vi gjør faktisk nytter ved å sørge for systematisk evaluering av tiltak og resultater (Halvorsen et al, 2012).

2.4 Forskning som belyser hvilke endringer det er mulig å oppnå gjennom losoppfølgingen

Ungdom som står i fare for å få mye fravær i ungdomsskolen og for senere slutte før de har fullført videregående opplæring har ofte vist tegn eller symptomer på mistriksel eller svake skoleprestasjoner på et tidlig tidspunkt (Halvorsen et al, 2012). Et grunnleggende prinsipp er å oppdage de unges vansker på et så tidlig tidspunkt som mulig for at

problemene ikke skal utvikle seg (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Sjansen for å avverge mange ungdommer fra å slutte videregående opplæring og hjelpe dem til å få bestått er gode. Ved å følge opp ungdommene tett og gi reell tilpasset opplæring, kan andelen med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse økes betydelig (Markussen, 2010).

Forskning fra NOVA i forhold til det første Losprosjektet konkluderte med at losinnsats virker, i alle fall på kort sikt. Gjennom losinnsatsen ble ungdommene i større grad enn tidligere inkludert i skole- og arbeidsliv. Ved prosjektets slutt hadde 70 % av ungdommene som var med, en forbedret livssituasjon målt i forhold til skoledeltakelse, arbeidsdeltakelse, arbeidsmarkedsdeltakelse og losens vurdering av bedret livskvalitet (Backe-Hansen, 2014). Losens funksjon kan ses på som en slags mentorordning for ungdommene, der en god relasjon mellom ungdommen og losen har vært en forutsetning for å få til endring. Tett individuell oppfølging, skreddersydde tiltak og en uavhengig rolle med store muligheter for fleksibilitet er faktorene som har bidratt til de gode resultatene i det første Losprosjektet (Backe-Hansen, 2014).

2.5 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert tidligere forskning som kan belyse problemstillingen. Forskningen sier at de faktorer som kan føre til fravær er sosial bakgrunn og hjemmeforhold, kunnskap og ferdigheter etter grunnskolen, sosial og faglig iver, identifikasjon med skolen og i hva slags sammenheng opplæringen foregår i. Konsekvenser av fravær kan være mangler i utdanning, vansker med å fullføre videregående utdanning, utenforskap i forhold til arbeidsliv og til sosiale og psykiske konsekvenser. Det som kjennetegner god oppfølging ved fravær er kort oppsummert tett, varig individuell oppfølging i samarbeid med foreldre. Det er gode sjanser for å inkludere ungdom med skolefravær i skole- og arbeidsliv. De kan også få bedret livskvalitet gjennom tett individuell oppfølging og skreddersydde tiltak. I neste kapittel vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven.

3 Teori

3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Innsikt i temaet i forhold til risiko- og beskyttelsesfaktorer er nødvendig for de som arbeider med barn i risiko (Kvello, 2010). En fellesbetegnelse på forhold som øker sjansen for å utvikle vansker er risikofaktorer (Sosial- og helsedirektoratet, 2007), mens beskyttelsesfaktorer betegner faktorer som demper risikoen for utvikling av vansker når personer har risiko knyttet til seg (Borge, 2007). Det er i dag enighet om at det er økende sjans for å utvikle psykiske vansker dess flere risikofaktorer som er knyttet til personen (Sosial- og helsedirektoratet, 2007), slik at stigende risikofaktorer fra 3-4 bør vekke bekymring (Kvello, 2010). Det er slik at det er et samspill mellom psykososiale og biologiske risikofaktorer for psykiske vansker blant barn og unge. Vesentlige risikofaktorer er vansker på skolen, mobbing, sosial isolasjon, foreldrekonflikt / skilsmisse, belastende forhold i familien slik som psykiske vansker, rusbruk, mishandling og overgrep, traumatiske opplevelser eller utfordringer i forhold til å etablere seg i et nytt land for flyktninger og innvandrere og til slutt biologisk og genetisk sårbarhet (Folkehelseinstituttet, 2014). Barn og unge med psykiske lidelser har både økt risiko for å få ulike kroppslige plager og symptomer samtidig som disse plagene og symptomene kan disponere for eller forverre de psykiske lidelsene hos dem (Folkehelseinstituttet, 2014).

Det er primært to beskyttelsesfaktorer som ser ut til å være virksomme på tvers av studier og risikotyper / vansketyper det ene er barnets sosiale kompetanse. Barnets sosiale kompetanse framheves ettersom kognitiv, emosjonell, atferdsmessig og moralsk kompetanse må ligge til grunn for at den sosiale kompetansen skal være god (Kvello, 2010). Egenskaper ved barnet som kan beskytte mot psykiske vansker er robusthet, gode sosiale ferdigheter og en opplevelse av å selv styre livet. I tillegg er mestringsfølelse, opplevelse av å ha egen verdi og takle kognitive utfordringer vesentlig (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Den andre viktigste beskyttelsesfaktoren som regnes som virksom er foreldrenes omsorgsutøvelse (Kvello, 2010). Foreldre som er interesserte og deltakende i barnets liv, som gir varm og utviklingsstøttende omsorg er å regne som en viktig faktor for beskyttelse i barns liv (Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

Beskyttelsesfaktorer kan også finnes utenfor barnet eller kjernefamilien som i nettverket, på skolen og nærmiljøet (Kvello, 2010). Et nettverk preget av støtte, tilhørighet i gruppe

kjennetegnet av samfunnsanerkjente normer og verdier, inkludering i skole / arbeidsliv og tiltak som virker utjevne på sosial ulikhet kan alle bidra til beskyttelse mot risiko for det enkelte barn (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Det kan i denne sammenheng også nevnes som en beskyttelsesfaktor å ha tilgang til støttende voksne i offentlige tjenester som har hyppig og langvarig kontakt med barnet. Dette gjelder spesielt når barnet har mange risikofaktorer knyttet til seg (Kvillo, 2010).

3.2 Psykisk helse

For å forstå hva som kan føre fram til skolefravær og hva skolefraværet kan føre til, tas det her utgangspunkt i begrepet psykisk helse og hva det inneholder. Det er slik at skolefravær både kan være et uttrykk for en psykisk vanske / lidelse og det kan føre til økt negativ symptombelastning i forhold til psykisk helse (Holden og Sallman, 2010). Å være plaget psykisk som barn eller ungdom øker risikoen for frafall i skolen, et mindre sterkt bånd til arbeidslivet, vanskeligheter både i forhold til økonomi og nære relasjoner. I tillegg øker sjansen for dårlig psykisk og fysisk helse og rusmisbruk senere i livet (Folkehelseinstituttet, 2014). Barn som viser tegn til psykiske plager eller som er utsatt for alvorlige risikoforhold bør gripes fatt i så tidlig som mulig. Tiltak på gruppe-, familie-, eller individuelt nivå kan det arbeides med på sentrale arenaer som helsestasjon, barnehage og skole (Folkehelseinstituttet, 2014).

Psykisk helse handler om å utvikle og mestre tanker, følelser, atferd og kravene i hverdagen. Dette dreier seg om følelsesmessig utvikling, å mestre sosiale relasjoner på en god måte og kunne være fleksibel når det trengs (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Samspillet mellom individuelle og miljømessige faktorer påvirker den psykiske helsa og en ser at familiens økonomi, uheldige sosiale og materielle forhold i barndommen har påvirkningskraft i forhold til å utvikle dårlig helse senere i livet (Straand, 2011). I litteratur er det vanlig å skille mellom begrepene psykiske vansker og psykiske lidelser. Psykiske vansker betegner plager for eksempel med nedstemthet, angst eller søvn. Vanskene kan fremkomme i ulik styrke og det kan variere hvor mye det påvirker forholdet til andre mennesker, mestring og trivsel. Belastningen i forhold til vanskene trenger ikke kvalifisere til en diagnose. Psykiske lidelser er et begrep som innebærer vansker som er av en slik art at det kan stilles en diagnose (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). En regner med at ca 70 000 norske barn og unge har behov for behandling i forhold til sine psykiske lidelser og

de vanligste psykiske plagene for barn og ungdom er angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2010).

Det er vanlig å skille mellom frykt og angst. Frykt kjennetegner redsel for spesifikke ytre farer, mens angst ofte handler om redsel for noe abstrakt. Angst gir en følelsesmessig opplevelse av å være redd og kjennetegnes av at en er redd for ting som enda ikke har oppstått (Ekeland, Iversen, Ohnstad og Nordhelle, 2004). I tillegg til å føle seg redd gir angst en fysiologisk aktivering for eksempel hjertebank, svette, hyperventilering og skjelving (Berge og Repål, 2008). Det er vanlig å reagere på angst med enten å unngå eller flykte fra det en har angst for ettersom angst er ubehagelig og noen ganger uutholdelig (Ekeland et al., 2004). Angst kan komme i veien for ungdommens livsutfoldelse og samspill med andre (Hertz, 2011). Et kritisk og fordømmende ungdomsmiljø kan være en utløsende årsak spesielt knyttet til sosial angst, der ungdommen har antagelser om at andre oppfatter dem som dumme, rare eller kjedelige (Berge og Repål, 2008). Det som er mest effektivt ved behandling av angst er å utsette seg for det en er redd for på en planlagt og systematisk måte. Gjennom å være i situasjoner som vanligvis skaper angst kan en få kontroll over den, dette kalles eksponeringstrening (Berge og Repål, 2008).

Tristhet, sorg eller depresjon er grader av samme grunnfølelse. Tristhet er ofte situasjonsbetinget, tar en mild form og går over når situasjonen er over. Sorg er en dyp følelse knyttet til tap, enten av personer eller tapsopplevelser knyttet til for eksempel separasjon. Dersom tristheten eller det å føle seg nedstemt varer over tid og har en viss tyngde kalles det depresjon. Depresjon er en vedvarende tristhetsfølelse og kommer sammen med kroppslige symptomer, særlig det å føle at en mangler energi (Ekeland m.fl., 2004). Det er en rekke symptomer som preger de som er deprimerte, de vanligste er irritabilitet, lavt stemningsleie, redusert interesse eller glede, lav selvfølelse, konsentrasjonsvansker, psykosomatiske plager og vansker knyttet til appetitt og søvn. I tillegg er det vanlig å ha selvmordstanker (Hertz, 2011). Mange negative automatiske tanker, få positive tanker og minner, sosial isolasjon og fall i skoleprestasjoner kan prege deprimerte ungdommer. Av 14 forskjellige stressfylte livshendelser ble det å ha det vanskelig på skolen satt høyest i forhold til depressive trekk hos barn og unge. Dette viser hvor viktig det er for barn og unge at de opplever skolen som en meningsfull arena, der de føler seg ivaretatt og at de mestrer. Behandlingen av depresjonen fokuseres mot å øke

ungdommens livskvalitet samt opplevelse av mestring og kontroll. Dette fordrer ofte flere tiltak som ses i sammenheng(Berge og Repål, 2008).

Atferdsproblemer handler om et aggresjonsnivå som er upassende i forhold til sted, situasjon, person og tid, i tillegg er det krenkende for andre og lite hensiktsmessig. Den sosiale kompetansen i form av sosiale ferdigheter er ofte mangelfull hos den som har atferdsvansker(Kvello, 2010). En måte å skille mellom mulig bakgrunn for utvikling av atferdsvansker er å skille mellom individuelle og kontekstuelle risikofaktorer. Blant de individuelle finner vi vanskelig temperament og tidlig utagering, kognitive problemer, mangelfull sosial kompetanse og kjønn. Risikofaktorer for å utvikle atferdsproblemer knyttet til forhold i familien kan være mangelfulle foreldreferdigheter og familiekonflikter. I skolen viser risikofaktorer knyttet til utvikling av atferdsproblemer seg blant annet i form av skolemiljø preget av lav skolemotivasjon, dårlig forhold mellom elever og lærere, uklare regler og konfliktpreget ikke-støttende klasse miljø. Barn og unge med atferdsproblemer knytter ofte vennskapsbånd til jevnaldrende med den samme problematikken. I tillegg avvises ofte denne gruppen av pro-sosiale jevnaldrende ettersom de tar avstand fra oppførselen de viser og ekskluderer dem fra lek og samhandling. Denne utstøtingsprosessen medfører at de søker kontakt med likesinnede (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Det er høy forekomst av angst og depresjon hos barn med atferdsvansker. Dette medfører at det er vesentlig å løse vansken som ligger bak atferden slik at en ikke bare fjerner symptomene og sitter igjen med et barn som fortsatt er like trist og engstelig som tidligere(Kvello, 2010).

3.3 Psykososialt læringsmiljø og tilpasset opplæring

Det psykososiale læringsmiljøet ved skolen handler om forholdet mellom elevene og mellom de voksne som er ansatt på skolen og den enkelte elev. Det handler også om hvilke forutsetninger den enkelte har med seg til skolen. For å legge til rette for at den enkelte skal kjenne seg trygg, verdsatt og inkludert må vi både kjenne til forutsetningene og hvordan den enkelte eleven opplever sin situasjon(Berg, 2005).

Opplæringsloven slår fast at alle elever har krav på et skolemiljø som ivaretar deres fysiske og psykososiale behov for trygghet, helse, trivsel og læring (Opplæringsloven). Det å oppleve å bli inkludert i skolen er en beskyttelsesfaktor i forhold til å utvikle psykiske vansker og motsatt er et dårlig skolemiljø en risikofaktor i forhold til det samme (Sosial-

og helsedirektoratet, 2007). Det viser seg at skolemiljøet har følger for barn og ungdoms helse og livskvalitet (Folkehelseinstituttet, 2011).

Mobbing blir sett på som en betydelig risikofaktor som kan føre til langvarige konsekvenser i form av psykiske vansker (Berg, 2005) og en forløper til rusbruk (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Omfanget av mobbing er betydelig i norske skoler, tallene som kommer fram i forskjellige undersøkelser varierer (Olweus, 2008). I 2015 oppga 3,7 prosent av elevene fra 5. klasse til Vg3 at de ble mobbet to til tre ganger i måneden eller mer (Elevundersøkelsen, 2015). Mobbing kjennetegnes av å bli gjenstand for negative handlinger over noe tid fra en eller flere personer (Olweus, 2008). Det skilles ofte mellom direkte eller indirekte mobbing. Direkte mobbing vil si at den som blir mobbet blir utsatt for relativt åpne angrep, mens indirekte mobbing kan innebære å bli holdt utenfor fellesskapet, baksnakket, utsatt for spredning av dårlige rykter og at en kan oppleve at noen forsøker å ødelegge relasjoner til venner (Olweus, 2008). Den indirekte eller skjulte mobbingen kan antagelig ha de største konsekvensene ettersom det kan forbli uoppdaget av de voksne og at det kan føre til sosial isolasjon gjennom negative og vonde opplevelser som utfrysning og usynliggjøring (Berg, 2005). Konsekvensene av mobbing kan være at den som blir utsatt for dette kan oppleve angst, utrygghet, skamfølelse, dårlig selvbilde og i ytterste konsekvens kan det føre til selvmord (Olweus, 2008). Skadevirkningene etter mobbing er langvarige og oppleves også etter at mobbingen har opphørt (Berg, 2005). Det er de voksne som har ansvaret for å tilrettelegge slik at skolemiljøet oppleves som fritt for krenkende atferd og et godt sted å være (Berg, 2005). Hvis ansatte i skolen får vite om at noen utsettes for krenkende ord eller handlinger har de ansvar for å undersøke saken, varsle skoleledelsen og dersom det er nødvendig (og mulig) gripe inn for å stoppe det som skjer (Opplæringsloven). Det moralske, sosiale og rettslige ansvaret for å fange opp signaler når barn ikke har det bra ligger hos alle som arbeider med barn (Helgeland, 2008).

Elever i den norske skolen har krav på tilpasset opplæring utfra egne behov og muligheter (Opplæringsloven). Tilpasset opplæring gjelder all opplæring både i spesialundervisning og ordinær undervisning. Læreren må kunne finne ut av hvilke ressurser og læreforutsetninger eleven har for å kunne legge til rette for individuelt tilpasset opplæring (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Dette innebærer ikke at hver enkelt elev har

krav på en individuell plan for sin opplæring, men at undervisningen legges opp i fellesskapet med de andre elevene. Dette innebærer at læreren har god oversikt over hvem i elevgruppen som trenger ekstra utfordringer eller mer støtte og at undervisningen legges opp deretter (St.meld. nr 31 (2007-2008)).

De elevene som har lite eller ikke noe utbytte av ordinær undervisning, kan ha behov for og rett til at opplæring delvis eller i sin helhet er særskilt tilrettelagt (Opplæringsloven). Behovet for og innholdet i eventuell spesialundervisning skal vurderes i en sakkyndig vurdering av den pedagogisk – psykologiske tjenesten i kommunen (PPT) (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Det er slik at eleven selv eller foreldrene kan kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendig for å finne ut av om eleven har behov for spesialundervisning og eventuelt hvilken opplæring som trengs. Undervisnings-personalet skal vurdere om en elev har behov for spesialundervisning, og melde fra til rektor når slike behov er til stede. Før sakkyndig vurdering blir gjort skal skolen vurdere og eventuelt prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte. Tilbud om spesialundervisning skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven og foreldrene og det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringsloven).

3.4 Skolefravær og hva det kan skyldes

Her gjennomgås ulike begreper og definisjoner som omhandler skolefravær for å belyse problemstillingen. Fravær refererer til gyldig eller ugyldig fravær for barn og unge som er i skolepliktig alder, der gyldig fravær ofte er knyttet til medisinsk tilstander som sykdom eller skade og der ugyldig fravær ofte er knyttet til miljømessige, sosiale, psykiske eller andre forhold (Kearney, 2008). Det er forskjellige begreper som blir benyttet for å beskrive fenomenet skolefravær i norske fagbøker og i forskning, blant annet skolevegring, skolefobi, skoleskulk, og skolenekting (Holden, og Sällman, 2010). Noen enkle googlesøk viser at skolefravær får flest treff, etterfulgt av skolevegring, skoleskulk, skolefobi og til slutt skolenekting med lavest antall treff (Google, 25.2.2016). Dette trenger ikke si noe om hvilket begrep som er best egnet til å beskrive fenomenet skolefravær, men det kan si noe om hvilket begrep som er mest vanlig å benytte.

Alle begrepene har sine begrensninger, styrker og konsekvenser i forhold til å forstå hva de konkret beskriver (Havik, 2015), dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende.

Skolevegring brukes om barn og unge som opplever emosjonelt stress forbundet med enten skolefaglige eller sosiale situasjoner på skolen. Vegring inneholder et element av engstelse for noe i skolesituasjonen, for eksempel en lærer, korridorer eller medelever (Havik, 2015). Skolefobi indikerer betydelig angst og motstand mot å gå på skolen, nylig forskning har lagt mindre vekt på dette begrepet, ettersom barn og unge sjelden er rammet av angst på grunn av skolen alene (Kearney, 2008). Begrepet skoleskulk betegner elever som av og til eller ofte unnlater å gå på skolen på bakgrunn av lav motivasjon, skoletrøtthet og negativ holdning til skolen. Dette begrepet er negativt ladet ettersom det indikerer at eleven ikke orker / gidder gå på skolen (Holden og Sällman, 2010). Skolenektingsbegrepet innebærer at det er eleven selv som ikke vil på skolen, fraværet er ikke gyldig og inneholder både fravær fra skolen, å forlate skolen i løpet av dagen eller å være til stede i undervisningen men ikke delta aktivt (Holden, og Sällman, 2010). Skolefravær med enten gyldig grunn, dominerende sosiale og familiære årsaker, depresjon, hyperaktivitet, atferdsforstyrrelser eller generell mangel på motivasjon er fravær som er ekskludert fra begrepet skolenekting (Holden og Sällman(2010), Kearney, 2008). I fortsettelsen blir det overordnede begrepet skolefravær benyttet ettersom det er ønskelig å inkludere alle former for skolefravær i denne studien, for at alle ungdommene som har blitt intervjuet skal inkluderes uavhengig av om de passer inn i det enkelte begrep rent definisjonsmessig.

Skolefravær er et sammensatt område som kan ha en lang rekke årsaker. I det følgende vil jeg komme inn på de mest kjente årsakene. Det er ofte flere hovedgrunner til at barn og unge ikke vil gå på skolen (Holden og Sällman, 2010). Noen barn starter skolen med individuelle faktorer som gjør at de er i større risiko for skolefravær, for eksempel engstelse, negative personlighetstrekk og foreldres negative holdninger til skolenærvær. Å utvikle psykiske vansker og /eller lærevansker i kombinasjon med et utrygt eller dårlig skolemiljø kan gi ytterligere økt sjanse for fravær (Ingul, 2014). Barn og unge kan bli så plaget av symptomer i forhold til angst og depresjon slik at det blir vanskelig å dra på skolen (Kearney, 2008). Somatiske plager knyttet til skolefravær kan være hodepine, migrene, svimmelhet, muskelsmerter og magesymptomer. Det er viktig å legge merke til om barn og unge klager i forhold til slike kroppslige symptomer fordi det kan være tidlige tegn på skolevegring (Havik, 2015).

Det å ha atferdsproblemer kan også resultere i skolefravær(Kearney, 2008).

Atferdsproblemer karakteriseres ved at atferden bryter med de normer og verdier som er allment akseptert og kjennetegnes ved at atferden hemmer eller ødelegger for fellesskapet. Atferdsproblemene kan føre til marginalisering og utenforskap (Nordahl et al., 2005).

Det kan være flere faktorer ved skolen som øker risikoen for skolefravær. Forhold knyttet til lærerens rolle kan føre til utrygghet og uforutsigbarhet(Havik, 2015). Skolen kan mangle rutiner for føring av fravær, noe som kan bidra til at foreldre ikke vet om fraværet og dermed heller ikke får gjort noe med det(Holden og Sällman, 2010). Et skolemiljø preget av uklare regler, bråk og konflikter kan gi et miljø med generelt lite trivsel. I tillegg kan eleven mangle skoletilhørighet, føle seg utenfor fellesskapet og lite verdsatt, noe som igjen kan medføre en følelse av at skolen er ubehagelig eller skremmende (Holden og Sällman, 2010). En risikofaktor for skolefravær er det å bli utsatt for mobbing og ha få venner på skolen (Holden og Sällman, 2010). Fagvansker og lite tilpasset undervisning kan bidra til å gjøre skolen ubehagelig og lite attraktiv og dermed føre til skolefravær. Det er også kjent at skolefravær kan føre til fagvansker og forsterke skolefraværet (Holden og Sällman, 2010).

Omkring halvparten av elevene som nekter å gå på skolen tilhører familier som er kjennetegnet av foreldre som setter utydelige grenser, har mange konflikter, der det er lite involvering mellom medlemmene og små sosiale nettverk (Kearney og Silverman, 1995).

3.5 Profesjonell yrkesutøvelse med vekt på relasjonskompetanse, makt og medvirkning og tverrfaglig samarbeid

3.5.1 Profesjonell relasjonskompetanse

Mange faggrupper har som sin oppgave å bidra til ulike typer forandring hos andre mennesker. Det kan dreie seg om endringer av opplevelser, tenkning, følelser, holdninger eller atferd. I slike yrker er det vesentlig å opptre på en måte som fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre (Røkenes og Hanssen, 2006). Hva slags relasjon en får til i samhandling med klienten hevdes av mange å være den avgjørende endringsfaktoren i hjelpearbeid (Jensen og Ulleberg, 2011) (Schibbye, 2009) (Røkenes og Hanssen, 2006). Selv om slik forskning stort

sett har blitt gjort i forhold til psykoterapi er det grunn til å mene at dette også gjelder i andre profesjonelle relasjoner der samtalen er vesentlig for arbeidet (Jensen og Ulleberg, 2011). Kvaliteten på relasjonen mellom bruker og fagperson er helt avgjørende for å få gode resultater og viser seg å være viktigere enn teknikker og metodiske framgangsmåter. Det er også grunnlag for å vektlegge en god relasjon som helbredende i seg selv og ikke bare som et nødvendig utgangspunkt for endringsarbeid (Røkenes og Hansen, 2006).

Profesjonell relasjonskompetanse er summen av den kompetansen og de ferdigheter som den profesjonelle yrkesutøver har ervervet seg gjennom utdanning og praksis. Den viser seg i møte med mennesker som enten oppsøker eller trenger den profesjonelles hjelp. Den er nært knyttet til personligheten og de holdninger den enkelte har (Aubert og Bakke, 2008). Uavhengig av hva den profesjonelle måtte ha for slags egne behov, følelser og impulser er det den profesjonelles søken etter hva som kan hjelpe den andre både på kort og lang sikt som styrer arbeidet (Kinge, 2014). Noe som er av avgjørende betydning for god praksis er at klienten opplever at fagpersonen faktisk lytter til det klienten sier og at det legges mer vekt på hva klienten har erfart og hvordan han tolker dette enn den profesjonelles erfaringer og tolkninger (Jensen og Ulleberg, 2011). For å få til gode endringer og resultater er det nødvendig at klienten opplever å bli møtt med respekt av en varm og ekte person som har vist innlevelse og empati (Røkenes og Hansen, 2006). Videre er det betydningsfullt at den profesjonelle ber om klientens tilbakemelding på forholdet. I tillegg er et element som mange kan se på som selvfølgelig, nemlig at den profesjonelle unngår å snakke kritisk eller nedsettende til klienten. Det er også viktig at den profesjonelle etterspør hva som har vært mest hjelpsomt i arbeidet i sluttfasen (Jensen og Ulleberg, 2011). Det er vesentlig i behandling at brukeren primært blir hørt og anerkjent som ekspert på seg selv, hva han eller hun har behov for av hjelp og hva som faktisk hjelper. Behandlingen må tilrettelegges på en slik måte at den fungerer for klienten, ikke at klienten må passe til terapeutens metoder (Lunnan, 2005).

3.5.2 Refleksjon, empati, mentalisering og anerkjennelse

Dyktige yrkesutøvere kjennetegnes av en evne til å reflektere mens de handler. De mestrer å være oppmerksomme på seg selv og egne tankerekker samtidig som de kan holde den andre i fokus (Aubert og Bakke, 2008). Ved kontinuerlig profesjonell refleksjon

kan fagpersonen ha anledning til å endre hvordan han tenker og hvordan han reagerer, slik at dette kan komme den andre til gode (Røkenes og Hanssen, 2006). Selvrefleksivitet handler om at det er mulig å sette seg inn i og forstå den andres indre liv og er basis for empati, innlevelse og medfølelse (Schibbye, 2009).

Empati dreier seg om å sette seg inn i andres situasjon samt forsøke å forstå ut fra deres ståsted og er en forutsetning for å forstå og ta hensyn til den andre. (Kvello, 2010). Kinge beskriver at empati er vesentlig for å utøve god profesjonelle relasjonskompetanse. Begrepet dekker mer enn bare å føle med den en skal hjelpe. Empatibegrepet innebærer at en som profesjonell med dyp innlevelse virkelig forsøker å forstå det den hjelpesøkende forstår. Ved å gi det tilbake på en litt annerledes måte kan den andre øke sin bevissthet om og forståelse av seg selv både når det gjelder behov, tanker og følelser (Kinge, 2014). Den profesjonelle kan i møte med klienter bli en modell av en voksen person med evne til empati. Dette kan komme til nytte når klienten lærer å utvikle empatiske evner som i neste omgang kan tas i bruk overfor personer som trenger klientens empati (Shulman, 2003). En del av det å være empatisk er skiftet mellom å være innlevende og observerende. Vi må forsøke å både være i den andres verden og ha et mer distansert og reflektert forhold til den andre og det som skjer i relasjonen mellom oss (Schibbye, 2009).

Mentalisering er en videreføring av empatibegrepet som innebærer at en både forsøker å forstå den andre innenfra og seg selv som profesjonell utenfra, forsøksvis som den andre ser deg (Kinge, 2014). Det som er kjernen i mentaliseringsbegrepet er å kombinere dette blikket på seg selv fra utsiden og det å virkelig forsøke å forstå den andre (Skårderud, 2011). God mentaliseringsevne i en profesjonell kontekst kan vise seg ved at den profesjonelle er grunnleggende nysgjerrig på hvordan den andre oppfatter seg selv, sin situasjon, sitt forhold til andre og ved å være sensitiv i forhold til hvordan den profesjonelle reagerer og blir oppfattet (Kinge, 2014). Mentaliseringstradisjonen kjennetegnes av overordnede målsetninger som samler feltet, samtidig som terapeutene blir utfordret til å justere og reflekter over egen praksis (Skårderud, 2011). Det å forsøke å forstå hvordan en blir oppfattet av andre og være i forkant for å oppklare eventuelle misforståelser er essensielt for å kunne bidra i andres utvikling (Kinge, 2014). Det er gode grunner for å sette seg inn i hva slags betydning misforståelser har for det som er

vanskelig i livet, og mentaliseringstradisjonen legger særlig vekt på misforståelsers betydning (Skårderud, 2011). Det er viktig at fagpersonen er åpen i forhold til sine egne tanker og refleksjoner rundt den andres situasjon for at klienten skal kunne forstå seg selv på en ny måte. Sentralt i mentaliseringsbegrepet er å ha en åpen holdning til at det en selv sier som profesjonell ikke trenger være riktig. Gjennom en slik holdning kan den andre få muligheten til å komme med sine egne betraktninger på en likeverdig måte (Kinge, 2014).

Klienter kan oppleve seg empatisk forstått i en samtale, uten å føle seg akseptert, anerkjent, bekreftet og respektert. Selv om fagpersonen lytter og forstår, kan vurderinger i form av mimikk eller kommentarer gjøre at klienten ikke oppleve seg verdsatt (Røkenes og Hansen, 2006). Anerkjennelse dreier seg om at det den andre opplever kommer i fokus og blir satt pris på som en selvfølgelighet, i kraft av at det dreier seg om et medmenneske (Schibbye, 2009). Å bli møtt på en anerkjennende måte innebærer at klientens tanker, følelser og reaksjoner er med og bidrar til en opplevelse av å eie egne opplevelser uten å bli evaluert eller diagnostisert (Aubert og Bakke, 2008). Anerkjennelse handler om at det er et likeverdig forhold mellom hjelpesøker og den profesjonelle og består av lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet. I samtalen kan anerkjennelse kjennes igjen ved at den profesjonelle uten forbehold hører hva den andre har å si og greier å vente før en kommer med sin respons på det som er uttrykt. Ved å formidle gjennom alle disse måtene å være på at den andre er ekspert på sin opplevelse, kan virkelig anerkjennelse komme til uttrykk (Jensen og Ulleberg, 2011).

3.5.3 Makt og medvirkning

Makt kan defineres som «.. evne til å nå et mål, skape en virkning» (NOU 2003:19). Makt finnes i alle relasjoner og makt viser seg som den enkeltes evne til å gjennomføre sin vilje. Hjelperelasjoner er preget av makt og må alltid sees i forhold til etikk gjennom å kritisk overveie hva som er riktig å gjøre i en gitt situasjon. Gjennom å «sjekke ut» med den en skal hjelpe kan en sikre seg noe bedre mot å bruke makten på en måte som klienten egentlig ikke ønsker (Skau, 2013). Ved at hjelper åpent undrer seg og er var for de reaksjoner som kommer kan faren for å misforstå bli mindre (Aubert og Bakke, 2008). Makt over eget liv gir grunnlag for selvbestemmelse over områder i livet som er

vesentlige for den enkelte. Det å selv kunne styre og ha kontroll i livet er grunnleggende for en følelse av selvrespekt og for selvutviklingen.

Makt og medvirkning er begreper som er tett knyttet til hverandre (NOU 2011: 20). Barns rett til å si sin mening, bli hørt og respektert er en grunnleggende rettighet (Menneskerettsloven) og barn og unges medvirkning bør det arbeides for å få fram i kommunalt barne- og ungdomsarbeid for at de skal ha innvirkning på egen trivsel, helse og oppvekstvilkår (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Når en arbeider med barn og unge og deres familier er det å ha en grunnleggende tro på at brukeren både kan og vil være med i løsningen av egne vanskeligheter et viktig fundament å jobbe etter (Glavin og Erdal, 2007). Systematisk arbeid med brukermedvirkning kan gi brukeren en opplevelse av mestring og at han føler seg betydningsfull og kompetent i eget liv. Brukermedvirkning vil si at brukeren aktivt gis muligheten til å påvirke hva slags hjelp han trenger, til hvilken tid og på hvilken måte (Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

Barn og ungdom kan være avhengig av den relasjonen de får til profesjonsutøveren, der de må vise tillit fra en posisjon preget av avmakt og manglende kunnskap (Jensen og Ulleberg, 2011). Det er da vi som hjelpere må være våkne, sjekke ut, problematisere løsningen og spørre «hvordan vil det være»? Dette kan gi klienten mulighet til å ta reell stilling. Dette er selvsagt ekstra viktig når det gjelder valg med store konsekvenser for klienten. Det hender at hjelperen ikke har noen mening om hvilke valg som er best, men at en står uten reelle valgmuligheter fordi klienten ikke tør si sin mening eller ikke vet hva han ønsker (Skau, 2013). Gjennom at fagpersonen ser på brukeren som selvstendig aktør og handlende subjekt kan det samarbeides på en måte som ivaretar og tilpasses den enkeltes situasjon og funksjonsnivå (Røkenes og Hanssen, 2006). Det er vesentlig å være oppmerksom på at arbeidet vi gjør som hjelpere sammen med klienten i det lange løp skal føre til økt mestring i forhold til problemløsning. Gjennom å være bevisst i forhold til denne makten og virkelig lytte til brukerens versjon av virkeligheten, kan den profesjonelle i samarbeid med den unge få til endring, utvikling og læring på en bedre måte og kvaliteten på endringsarbeidet kan økes (Jensen og Ulleberg, 2011).

3.5.4 Tverrfaglig samarbeid

Et helhetlig og sammenhengende tjenestetilbud er et sentralt mål i arbeidet med barn og unge som har psykiske vansker eller lidelser (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Her betegnes tverrfaglig samarbeid som en måte å arbeide på tvers av faglig bakgrunn til det beste for brukeren mot mål som en er blitt enige om i fellesskap (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Inkludert i det tverrfaglige samarbeidet er bruker og brukers familie ettersom de representerer mye kunnskap som er en viktig del av det tverrfaglige samarbeidet (Willumsen, 2009). Ved å dele faglige tanker med hverandre kan en bidra til et helhetssyn i forhold til saken. I tillegg kan det å være sammen om felles vurderinger gi en som fagperson faglig støtte for at det en gjør er bra sett i forhold til brukeren (Glavin og Erdal, 2007). Hva en vet til sammen er noe mer enn det hver fagperson vet for seg og til sammen kan tverrfaglig samarbeid bidra til merviten i forhold til kunnskap om brukeren (Willumsen, 2009). Et av hindrene i tverrfaglig samarbeid er profesjonsmotsetninger som kan dreie seg om forskjellig faglig syn på brukeren. Dette hinderet bør bygges ned gjennom å anerkjenne og forsøke å forstå den andre profesjonens syn (Nordahl, T, 2009).

3.6 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har teori som kan belyse problemstillingen blitt presentert. I dette avsnittet oppsummeres denne teorien kort og uten referanser. Forhold som øker sjansen for å utvikle vansker er risikofaktorer, mens beskyttelsesfaktorer betegner faktorer som demper risikoen for utvikling av vansker når personer har risiko knyttet til seg. Psykisk helse handler om å utvikle og mestre tanker, følelser, atferd og kravene i hverdagen. De vanligste psykiske plagene for barn og ungdom er angst, depresjon og atferdsproblemer. Alle elever har krav på et skolemiljø som ivaretar deres fysiske og psykososiale behov for trygghet, helse, trivsel og læring. Ansvar for å fange opp signaler når barn ikke har det bra ligger hos alle som arbeider med barn. Elever i den norske skolen har krav på tilpasset opplæring utfra egne behov og muligheter. Ugyldig fravær er ofte knyttet til miljømessige, sosiale, psykiske eller andre forhold og representerer et sammensatt område som kan ha en lang rekke årsaker. Profesjonell relasjonskompetanse er summen av den kompetansen og de ferdigheter som den profesjonelle yrkesutøver har ervervet seg gjennom utdanning og praksis. For å få til gode endringer og resultater, er det nødvendig at klienten opplever å bli møtt med respekt, av en varm og ekte person som

har vist innlevelse og empati. Dyktige yrkesutøvere kjennetegnes av en evne til å reflektere mens de handler. Det som er kjernen i mentaliseringsbegrepet er å kombinere dette blikket på seg selv fra utsiden og det å virkelig forsøke å forstå den andre. Anerkjennelse dreier seg om at det den andre opplever kommer i fokus og blir satt pris på som en selvfølgelighet, i kraft av at det dreier seg om et medmenneske. Makt og medvirkning er begreper som er tett knyttet til hverandre. Barns rett til å si sin mening, bli hørt og respektert er en grunnleggende rettighet. Tverrfaglig samarbeid er en måte å arbeide på tvers av faglig bakgrunn til det beste for brukeren mot mål som en er blitt enige om i fellesskap. I neste kapittel blir studiens metodiske framgangsmåte presentert.

4 Metodisk tilnærming

4.1 Beskrivelse av og begrunnelse for valg av metodisk tilnærming

Innledningsvis vil jeg minne om hva som er målet med studien. Hovedmålet med denne masteroppgaven er å få tilegnet større kunnskap og forståelse for det sammensatte området som skolefravær representerer, ut fra ungdommer med skolefraværs eget perspektiv. Studien er en kvalitativ undersøkelse som baserer seg på intervjuer med fire ungdommer som både har erfaring med skolefravær og med å motta oppfølging av en los. Kvalitative framgangsmåter i forskning gir mulighet for en fordypning i forhold til betydningen av det som studeres, i motsetning til kvantitative metoder som vektlegger omfanget og antallet av det som studeres (Thagaard, 2013) (Jacobsen, 2013). Kvalitativ metode er det som egner seg i denne studien ettersom det er ønskelig at studien skal åpne opp, gi kunnskap og dyp forståelse i forhold til problemstillingen. Kvalitativ forskning om fravær er viktig fordi den kan utfylle kunnskapen som kommer fram i kvantitative undersøkelsene, når det gjelder sammenhenger mellom ulike faktorer og årsaker til fravær. Som nevnt i innledningen skal studien bidra til kunnskap på et område hvor det finnes lite empiri til nå, ettersom det har vært vanskelig å få fram ungdom med skolefravær sin stemme i forskning omkring temaet (Havik, 2015) (Ramsdal et al, 2013) (Witte, 2013). Det ønskes å oppnå en dypere forståelse både av fenomenet fravær og fenomenet losoppfølging, basert på hva ungdommen selv forteller om det. Forståelsen av forholdet mellom ungdommene og den situasjonen de har vært i søkes å være så helhetlig som mulig. Det åpne intervjuet er egnet til å gå i dybden på et fenomen, en kan få innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin virkelighet på en så nyansert, detaljrik og helhetlig måte som mulig (Jacobsen, 2013). For å få fram dette kreves en nær kontakt mellom ungdommen og intervjuer. Intervjuer skal forsøke å få så «dyp» informasjon som mulig, gjennom å utforske deres tanker, historier om opplevelser og betraktninger rundt disse. På bakgrunn av dette legges det i denne studien opp til kvalitativ metode med bruk av intervju, der en studerer relativt få enheter.

4.2 Utvalg av ungdommer til studien

Utvalget av ungdommer må gjenspeile de deler som problemstillingen skal besvare gjennom å være strategisk. Det som kjennetegner et strategisk utvalg er at deltakerne er valgt ut basert på de egenskaper de har som kan bidra til å besvare problemstillingen(Thagaard, 2013). I denne studien betyr det at det må være ungdom

som intervjues, de må ha fra noe til alvorlig skolefravær og de må ha mottatt losoppfølging. Utfra studiens omfang ble praktiske og tidsbesparende faktorer lagt til grunn for hvordan utvalget ble rekruttert. Utvalget er også basert på hvem som var tilgjengelige for studien, altså et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Noen av de 20 ungdommene med skolefravær, som hadde mottatt losoppfølging fra Ungdomskontakten i Ringsaker i 2014 og 2015 ble spurt om de ønsket å delta i studien. Dette medførte lett tilgang både til ungdommene og til de ansatte som potensielt kunne hjelpe til med å rekruttere ungdom til studien. Det var seks ungdommer som ble spurt om å delta i studien, fire av dem samtykket, mens to ungdommer ikke ønsket å delta. Det kan tenkes at de som valgte å si nei til å bli intervjuet, kan ha hatt andre opplevelser med skolefravær og var mer negative til oppfølgingen de har fått, enn de som takket ja. Fire er et relativt lavt antall informanter, men det er essensielt i kvalitativ forskning at datamaterialet ikke blir større enn at det er mulig med omfattende analyser (Thagaard, 2013). Datamaterialet fra studien inneholder mye informasjon og speiler den enkeltes opplevelse av sin situasjon bredt.

4.3 Henvendelse til informantene sett opp mot etiske aspekter ved studien

Det er et krav i forskning at de som skal utforskes får nødvendig informasjon slik at de kan forstå forskningsfeltet, vurdere følgene av å delta og får vite hva som er hensikten med studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I denne studien ble det utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg nr. 2) som var beregnet på ungdommene og deres foreldre. I informasjonsskrivet ble bakgrunn og formål med studien, hva det ville innebære å delta i studien og hva som skjer med informasjonen som blir gitt presentert. Et annet krav i forskninger at samtykke som gis skal være fritt og informert, det vil si at det skal innhentes uten bruk av tvang eller press og gi nok informasjon til å ta et kvalifisert valg (NESH, 2016). I informasjonsskrivet som ble gitt til potensielle deltakere i studien og deres foreldre ble det understreket at deltakelse var frivillig og at uavhengig av om ungdommene ble med på studien kom det ikke til å ha innvirkning på oppfølgingen fra Ungdomskontakten i Ringsaker. Det ble også informert om at ungdommene sto fritt til å trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi noen grunn og at dersom ungdommen valgte dette ville alle opplysninger bli anonymisert. Deltakelse i studien avhang av at både foreldre og ungdommene samtykket til det. Det er et krav til forskning at de som det

forskes på ikke skal utsettes for skader eller belastninger. Når en forsker på barn eller unge er det spesielt viktig å ivareta deres krav på beskyttelse utfra alder og utvikling (NESH, 2016). En etisk utfordring i forhold til studien er at ungdommene som intervjues er i ungdomsskolealder og det kan tenkes at de føler seg presset til å delta i studien. Denne utfordringen er forsøkt å gjøres så lite gjeldende som mulig ved å utarbeide den skriftlige informasjonen så beskrivende som mulig, ved å vektlegge frivillighet, ved at noen andre enn intervjuer spør om deltakelse og ved at foreldre også må samtykke. Det er også et poeng i denne sammenhengen at det ikke er nok at foreldre samtykker på vegne av ungdommene, ungdommene må selv samtykke.

Det er et krav til forskning i forhold til personlige forhold at disse opplysningene skal behandles konfidensielt(NESH, 2016). I studier der personlige opplysninger om deltakerne kommer fram er konfidensialitet for den som deltar viktig. Konfidensialitet er ivaretatt gjennom at intervjuer har lovpålagt taushetsplikt gjennom studien. I praksis betyr det at resultater som kommer fram ikke skal kunne gjenkjennes på personnivå, identifiserbare resultater fra studien skal ikke diskuteres med kollegaer ved Ungdomskontakten, resultatene skal oppbevares nedlåst og etter forskrift underveis i arbeidet. Hvis direkte sitat skal brukes i materialet som skal offentliggjøres skal samtykke til bruk av sitatet innhentes fra den aktuelle ungdom. I informasjonsskrivet ble det derfor opplyst om at det kom til å bli tatt notater og lydopptak av intervjuet for å sikre at alt ungdommene fortalte skulle komme med. Det ble også informert om at opplysningene i forhold til ungdommene kom til å bli behandlet fortrolig slik at uvedkommende ikke får tilgang til dem. I tillegg ble det opplyst om at opplysningene skulle presenteres i anonymisert form slik at det ikke skulle være mulig å gjenkjenne noen utfra det som blir skrevet i det som skal publiseres. Det ble også presisert at sitatbruk fra den enkelte kom til å bli avtalt separat. Dette har blitt gjort og alle ungdommene har godkjent bruk av sitater i denne studien. Sitatene er skrevet ned så ordrett som mulig, men stedsnavn og gjenkjennbare opplysninger er fjernet.

Det ble videre skissert at stedet der intervjuet skulle finne sted, var det opp til ungdommen å velge. Alle ungdommene valgte å gjennomføre intervjuene i lokalene til Ungdomskontakten i Ringsaker. Det var miljøterapeuter ved Ungdomskontakten som tok kontakt, informerte om studien muntlig og overleverte informasjonsskrivet til aktuelle

ungdommer og foreldre på vegne av intervjuer. Dette ble gjort for å sikre frivillig deltakelse i større grad enn hvis intervjuer selv skulle spurt om deltakelse. I dette møtet ble det avklart hvordan kontakt mellom ungdom og intervjuer skulle foregå hvis ungdommen og foresatte samtykket. Det var miljøterapeutene som mottok svar på om ungdommene ønsket å delta og som formidlet kontakt til intervjuer.

4.4 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju

Ved utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju blir det viktig å benytte en så åpen metode som mulig og legge så få føringer som mulig på den informasjonen som samles inn. Bakgrunnen for at dette er ønskelig er at en ønsker å få fram stemmen og oppfatningen til den som undersøkes (Jacobsen, 2013). Det er allikevel viktig å sikre at det som berører problemstillingen i studien blir belyst og at intervjuet skal ha en struktur. Dette gjør at det passet godt å benytte en delvis strukturert intervjuguide.

Spørsmålene er utarbeidet av intervjuer og basert på intervjuers forforståelse i forhold til både lang erfaring i samtaler med målgruppa generelt, kunnskap om skolefravær både i praksis, basert på teori og som prosjektleder i Losprosjektet i Ringsaker. Etter å ha utarbeidet det første utkastet til intervjuguide, ble det sendt til veileder og drøftet på et personalmøte i Ungdomskontakten for kvalitetssikring. Det ble også gjennomført et prøveintervju med en av kollegaene ved Ungdomskontakten for å teste ut spørsmålene i praksis. Denne kollegaen har erfaring med å arbeide med losoppfølging og kom med kvalifiserte innspill, både i forhold til vanskelighetsgrad på spørsmålene sett opp mot studiens målgruppe og om spørsmålene dekket problemstillingens område. I etterkant av tilbakemeldingene ble hensiktsmessige endringer tatt inn i intervjuguiden.

Intervjuguiden var delt opp i tre deler. Første del handlet om å angi rammer og informasjon for studien og intervjusituasjonen. Del to dreide seg om å få svar på de spørsmål som var utarbeidet. Tredje del handlet om å oppsummere funn og få tilbakemeldinger på ungdommenes opplevelse av intervjuet. Intervjuguiden ble laget slik at det skulle være mulig å følge ungdommenes innspill, i tillegg var spørsmålene i stor grad åpne. Oppfordringen «Fortell mest mulig fritt...» ble benyttet flere ganger i løpet av intervjuet. Ettersom intervjuer har erfaring med at det kan være vanskelig å få ungdom til å fortelle fritt, gjorde at «fortell-spørsmålene» ble etterfulgt av konkrete spørsmål. Det var allikevel bevissthet omkring å følge intervjupersonenes fortellinger, slik at

ungdommenes egne innspill ble ivaretatt. Intervjuguiden ble laget med vektlegging på å gå mest mulig åpent ut for å finne ut av hvordan ungdommene opplever hele sin situasjon både i forhold til skolen, fritiden og hjemmet. Det har vært viktig å ha fokus på helhetssituasjonen fordi en på forhånd tenker at skolefravær kan påvirke flere livsområder.

Intervjuene ble gjennomført med alle fire ungdommene på mitt kontor, etter deres ønske. Jeg la vekt på å få til en god tone i intervjuet og vise vennlighet og interesse. Det ble spesielt satt fokus på å ikke stille kritiske spørsmål om noen av svarene sprikte i forskjellige retninger. Ungdommene ble gitt anledning til å korrigere intervjuer, ved at jeg stilte spørsmålet: har jeg forstått deg riktig når...? Alle ungdommene hadde besøkt Ungdomskontaktens lokaler tidligere. En av ungdommene ønsket og fikk ha sin mor med på intervjuet, ettersom hun følte seg noe engstelig overfor intervjusituasjonen. Dette kan ha påvirket svarene ungdommen ga spesielt i forhold til foreldrene, men vurderes å ikke ha nevneverdig negativ innvirkning på svarene totalt sett. Moren forholdt seg stille i intervjuene og det er ungdommen selv som svarte på spørsmålene. Intervjuene ble tatt opp med to lydopptakere og jeg skrev i tillegg noen notater i løpet av intervjuene. Som en takk for at ungdommene deltok i intervjuene fikk hver av dem et gavekort på 100 kroner. Beløpet kan anses som en symbolsk sum og det ble ikke opplyst om at ungdommene ville få gavekortet på forhånd, slik at økonomiske motiver ikke skulle påvirke om ungdommene takket ja eller ikke.

4.5 Bearbeiding og analyse av intervjudata

Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene og de ble transkribert så nøyaktig som mulig i etterkant. Dette ble gjort for å sikre at gjengivelsen av dataene er så nært opp til opprinnelig svar og meningsinnhold som mulig. I etterkant av transkriberingen ble essensen av ungdommenes svar satt inn i en matrise sortert etter de spørsmålene de var svar på og gruppert etter hver enkelt ungdom. Ved å dele opp svarene på denne systematiske måten ble det tydeligere både hva som skilte og var felles for de enkelte svarene. Denne analyseprosessen ble gjort for å forstå helheten bedre. Dette kan kalles en hermeneutisk framgangsmåte. Hermeneutikk er både hva forståelse er i seg selv og den systematiske måten vi bør gå fram for å oppnå forståelse (Føllesdal og Walløe, 2004). Essensen i hermeneutikk er at betydningen av en del bare kan forstås i lys av helheten og

omvendt; helheten bør ses i lys av delene for å få en så presis forståelse som mulig. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Når det gjelder hva ungdommene forteller om seg selv og sitt liv, blir det et poeng å både se ungdommene i kraft av seg selv(delen) og i forhold til familie, venner, fritid og skolen (helheten). Analysen av dataene bør være et resultat både av forskningsspørsmålene og en bredere teoretisk forståelse(Thagaard, 2013). Dette blir nærmere behandlet i kapittel fem.

Temasentrerte tilnærminger kjennetegnes ved at de retter seg mot temaer som kommer fram i studien, der en studerer den enkelte deltakers svar opp mot hvert tema (Thagaard, 2013). I denne studien ble tematisk analyse valgt fordi metoden kan hjelpe til med å besvare forskningsspørsmålene og fordi det gir en fleksibel tilnærming som er nyttig når en leter etter temaer, mønstre og innhold i ungdommenes historie. I kapittel fem legges funnene fra intervjuene fram basert på de spørsmål som er stilt, slik at både likheter og forskjeller i ungdommenes opplevelse kommer fram. En annen begrunnelse for valg av analytisk tilnærming er hensynet til anonymisert framstilling av resultatene. En temabasert analyse ivaretar anonymitetsutfordringer bedre enn en personsentrert analyse(Thagaard, 2013). Dette er spesielt viktig ettersom utvalget var lite og bare besto av fire ungdommer. Personsentrert analyse er allikevel valgt for å besvare det siste forskningsspørsmålet. Dette er gjort for å tydeliggjøre den enkeltes stemme, uten at det skal gå ut over anonymiteten.

4.6 Troverdighet, reliabilitet, validitet og overførbarhet i studien

Troverdighet i kvalitative studier handler om en kan ha tillit til forskningen og dens kvalitet, ofte i forhold til begrepene reliabilitet og validitet(Thagaard, 2013). I det følgende vil det bli gjort rede for disse begrepene og betydningen av dem i forhold til denne studien. Studiens reliabilitet avhenger av at forskningen er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2013). Dette kan gjøres ved å etterstrebe at undersøkelsen blir gjort nøye i alle ledd, feilkilder blir minimert, at undersøkelsen blir mest mulig gjennomsluktig og at argumentasjonen blir velbegrunnet (Bergström og Boréus, 2005). I denne studien er reliabilitet forsøkt ivaretatt gjennom en detaljert beskrivelse der det er gjort rede for fremgangsmåte, forskningsstrategi og analysemetoder. Det har også vært et poeng å redegjøre for studentens relasjon til deltakerne. Denne beskrivelsen er gjort så konkret og spesifikk som mulig og det har blitt

etterstrebet å tydeliggjøre skillet mellom dataene fra ungdommene, studentens egne vurderinger og teori. Dette har blitt gjort slik at forskningsprosessen skal være mest mulig gjennomiktig.

Validitet i kvalitative studier handler om at de tolkninger forskeren kommer fram til er gyldige. Det vil si at resultatene fra studien skal representere den virkeligheten vi har studert, gjennom godt begrunnede fortolkninger og konklusjoner (Thagaard, 2013).

Validitet i denne studien er ivaretatt gjennom å dele opp studiens problemstilling i mindre deler, overføre dem til intervjuguiden, stille spørsmålene i intervjuene og å analysere svarene i forhold til problemstillingen igjen. Så langt det har latt seg gjøre er alle fortolkninger begrunnet, det har blitt vist til andre undersøkelser med lignende resultater og det har blitt vist til og ført begrunnelser for at alternative tolkninger er mindre relevante. Funnene som kommer fram i undersøkelsen er ungdommenes opplevelse på det tidspunktet de svarer, det er mulig de hadde svart annerledes på et tidligere eller senere tidspunkt.

Overførbarhet i kvalitative studier viser seg ved at antakelser om funnene og analysen av dem kan være nyttig i forhold til å forstå lignende personer eller situasjoner. Den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt kan være relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenkjennelse hos lesere med kjennskap til det feltet som studeres (Thagaard, 2013). Denne studien er basert på et lite utvalg ungdommer, men datamengden som kom fram er stor, og resultatene er sett opp mot teori og resultater fra andre studier. Derfor kan studiens resultater ha overførbarhet i forhold til å gi et innblikk i hvordan ungdom med skolefravær opplever sin situasjon, både i forhold til skolefraværet og hvordan de har opplevd å få individuell oppfølging. Deres erfaringer kan således være med på å bidra til mer kunnskap og dypere forståelse omkring skolefravær og individuelt oppfølgingsarbeid.

4.7 Overveielser i forhold til egen rolle

Habilitet i forskning dreier seg om å ikke blande sammen roller og relasjoner på en slik måte at det kan skape mistanke om interessekonflikter. For å unngå dette skal åpenhet omkring forskerens rolle avklares for alle involverte parter (Forskningsetiske komiteene, generelle forskningsetiske retningslinjer). I den forbindelse er det viktig å presisere at jeg både arbeider som leder av Ungdomskontakten i Ringsaker, er prosjektleder for Los Ringsaker og har rollen som den som skal undersøke hvordan noen av ungdommene som har benyttet seg av Ungdomskontaktens tilbud opplever tilbudet. Å inneha flere av disse rollene kan være problematisk ettersom det er i min interesse at kollegaene mine gjør en best mulig jobb. Det er dermed en fare for at jeg kan påvirke og tolke resultatene mer positivt enn det er grunnlag for. Det kan tenkes at jeg unnlater å stille kritiske spørsmål eller unnlater å ta med funn fra studien som ikke understøtter god praksis i Ungdomskontakten. I det følgende gjøres det rede for hvordan dette er forsøkt unngått i studien. For det første har jeg selv ikke hatt oppfølging med ungdommene som ble intervjuet. For det andre ble ungdommene oppfordret til å gi mest mulig ærlige svar innledningsvis i intervjuene. Et tredje element for å unngå uheldig rollesammenblanding, var at det innledningsvis i intervjuet ble informert om at intervjuer hadde en annen taushetsplikt i rollen som intervjuer enn som leder av Ungdomskontakten. For det fjerde ble intervjuguiden utformet slik at problemstillingen skulle belyses så nøytralt som mulig. Dette ble gjort ved å stille enten åpne nøytrale spørsmål, eller først spørre om positive opplevelser og deretter spesifikt om negative opplevelser.

Kollegaer ved Ungdomskontakten ble tidlig informert og spurt om de så det som problematisk at jeg som deres leder skulle intervju ungdommer i forhold til ungdommenes opplevelse av oppfølgingen de hadde mottatt. Det ble også informert om at jeg har en annen taushetsplikt i rollen som intervjuer enn som leder og at losene ikke kom til å få informasjon om hva den enkelte ungdom hadde svart i forhold til den enkelte los. Dette har ikke vært til hinder for at kollegaene har fått informasjon underveis i prosessen når det gjelder ungdommenes utsagn, spesielt gjelder det forhold som ikke angår losenes relasjonskompetanse, men mer generelle forhold. Kollegaene ved Ungdomskontakten opplevde studiens problemstilling som spennende. De uttrykte at det var litt skremmende å bli gjenstand for en undersøkelse i forhold til deres profesjonelle

relasjonskompetanse, men de konkluderte med at de ikke opplevde det som så problematisk at de ville fraråde studien.

Underveis i arbeidet har jeg hatt mange tanker omkring hvilken betydning det har hatt for denne studien at jeg har hatt flere roller. Slik jeg ser det nå har de forskjellige rollene medført noen positive gevinster. Ved at jeg har kjent godt til arbeidet ved Ungdomskontakten og los så har jeg fått en del gratis som intervjuer. Rekrutteringen gikk lett, noe jeg tror kan skyldes at ungdommene i stor grad var trygge på losene. Denne tryggheten tror jeg også gjorde at de stilte med en positiv innstilling til studien, lokalene våre og det å være alene med «enda en voksen». I ulik grad svarte de i veg på alle spørsmålene mine. Ulempen med å kjenne godt til fagområdet kan ha vært at jeg ikke stilte utdypende nok spørsmål. Jeg satt allikevel igjen med en omfattende datamengde, slik at manglende utdypende spørsmål ikke har vært dominerende og ødeleggende for studien sett fra mitt synspunkt. En annen ulempe har vært min trang til å ville kvalitetsforbedre virksomheten ettersom jeg er leder av den. Det kan ha påvirket hvordan jeg har analysert dataene og vektingen av de forskjellige delene av problemstillingen. Ved å ha tydelig fokus på hver av de fire forskningsspørsmålene ble dette mindre dominerende. Halvparten av problemstillingen og studien har ikke dreid seg om losens arbeid, men om ungdommenes opplevelser før og etter at de fikk skolefravær. Dette gjenspeiles i oppgaven.

4.8 Data, metode og teori

Refleksjon i forhold til hva dataene som har kommet fram i undersøkelsen betyr, er en tolkningsprosess der en veksler mellom å se mønstre og sammenhenger i datamaterialet og å ta utgangspunkt i teori (Thagaard, 2013). I denne studien har dette skjedd vekselvis ved at jeg har sett sammenhenger, likheter og forskjeller i svarene til ungdommen og ved at jeg har fordypet meg i teori og forskning. Dette kommer fram i kapittel fem der funn presenteres etter tema og knyttes opp mot eksisterende forskning og teori. Funnene er i stor grad lagt fram som sitater. Dette ligger så nært opp til hva ungdommen uttrykte som jeg har fått til, noe jeg mener er viktig ettersom det er hva de sier som er utgangspunkt for studien. Min tolkning og drøfting derimot er det ikke sikkert at ungdommene hadde vært enig i, ettersom de er gjort i lys av utvalgt teori og eksisterende forskning.

Fortolkende presentasjoner kjennetegnes av at forskeren fortolker dataene og dermed

bidrar til utvikling av teoretiske perspektiver(Thagaard, 2013) Etter hvert som analysene av intervjuene ble utarbeidet, slo det meg at et intervju nummer to med ungdommene kunne ha bidratt til enda større utdypning. Analysen synliggjorde at det var noen temaer i intervjuene som var interessante, men som glapp for meg under intervjuet. Jeg valgte allikevel ikke nye intervjuer på bakgrunn av tidsressurs og omfang av oppgaven.

4.9 Oppsummering av kapitlet

Studien er en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer med fire ungdommer som både har erfaring med skolefravær og med å motta oppfølging av en los. Fire er et relativt lavt antall informanter, men datamaterialet fra studien inneholder mye informasjon og speiler den enkeltes opplevelse av situasjonen bredt. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som ble gitt til potensielle deltakere, der det ble informert om bakgrunn og formål med studien, hva det ville innebære å delta i studien, hva som skjer med informasjonen som blir gitt og at deltakelse var frivillig. Intervjuguiden ble laget med vektlegging på å gå mest mulig åpent ut for å finne ut av hvordan ungdommene opplever hele sin situasjon. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene og de ble transkribert så nøyaktig som mulig i etterkant, før svarene til ungdommene ble satt inn i en matrise for analyse. Studiens resultater vurderes å ha overførbarhet i forhold til å gi et innblikk i hvordan ungdom med skolefravær opplever sin situasjon. Det redegjøres for mine ulike roller og hvordan uheldig sammenblanding er forsøkt unngått. Prosessen med tolkning av data har skjedd vekselvis ved at jeg har sett sammenhenger, likheter og forskjeller i svarene til ungdommen og ved at jeg har fordypet meg i teori og forskning. I neste kapittel blir funn presentert og drøftet opp mot teori og forskning.

5 Presentasjon av funn fra undersøkelsen med drøfting

5.1 Innledning

5.1.1 Leserveiledning

I dette kapitlet legges funnene fra intervjuundersøkelsen fram og de blir drøftet i lys av teori og forskning. I sitatene har deler av det ungdommene har sagt blitt fjernet for å tydeliggjøre budskapet, når det enten er småord uten betydning for sammenhengen eller «refleksjonsprat» for å komme fram til det egentlige svaret. Dette har blitt markert med parentes tre punktum og sluttparentes. Identifiserbare ord, som navn på skoler og lignende har blitt erstattet med en x for å ivareta ungdommenes anonymitet.

5.1.2 Litt om ungdommene

Det er fire ungdommer fra Ringsaker som har blitt intervjuet, tre jenter og en gutt som er i alderen 14-17 år. På tidspunktet de ble intervjuet gikk en av ungdommene fortsatt på ungdomsskolen, mens de tre andre gikk på videregående skole. Oppfølgingen av los startet for alle mens de gikk på ungdomsskolen. Ingen av ungdommene bor med både biologisk mor og far. To bor alene med mor, mens de to andre bor mest hos mor og stefar. Omfanget av fraværet varierer en del for alle ungdommene, på intervjutidspunktet fortalte tre av dem at de var fraværende over 50 % av tida. En ungdom er ikke på skolen i det hele tatt, mens en er borte ca 1 dag i uka i snitt. Ungdommene har forskjellig skolehistorie, men alle kan huske at første gangen de ikke hadde lyst til gå på skolen var på barneskolen. Noen av ungdommene sier at fraværet startet allerede på barneskolen, mens andre mener det startet på ungdomsskolen. De hadde alle fravær som hadde vart fra 1 -2 år da losen ble kjent med ungdommene og skulle starte oppfølgingen. Slik jeg ser det er det sannsynlig at de hadde vist tegn til å ikke trives over en periode. Barn som viser tegn til psykiske plager eller som er utsatt for alvorlige risikoforhold bør gripes fatt i så tidlig som mulig (Folkehelseinstituttet, 2014).

5.1.3 En fritid der hjemme er best?

Alle ungdommene forteller at de bruker fritiden sin mest hjemme, men det varierer hva de faktisk gjør. De hadde i varierende grad kontakt med venner. Noen av dem fortalte at de ikke hadde så mange venner og dermed var mest hjemme med det som bakgrunn. En ungdom fortalte at hennes form avgjorde hva hun holdt på med, slik at fysisk eller psykisk opplevelse av å kunne greie å møte venner avgjorde om hun gjorde det. En av

ungdommene nevnte ikke venner i det hele tatt når hun fikk spørsmål om fritid, det kom ikke fram hva som var årsaken til det.

En leser, ser på serier og er på mobilen:

«Jeg vet egentlig ikke, det er litt forskjellig, jeg har ikke noe sånn fast ting egentlig. Men jeg pleier å lese litt og sånn da. Jeg så litt på en serie med lillesøstera mi, og så er jeg litt på mobilen, ja det er egentlig det.»

En annen forteller at hun er mest hjemme ettersom hun ikke har så mye å finne på:

«Jeg er vel egentlig mest hjemme. Egentlig. (...) altså jeg har ikke så mye å finne på da. For den ene bestevennina mi hun (...) går på skolen i x (by) så det er veldig vanskelig å finne på noe med hun da, for hun er som regel borte. Og så har jeg egentlig ikke så mye venner utenom skolen fordi det er ikke så mange jeg kommer godt overens med og finne på masse på fritida mi da.»

En av de andre ungdommene er også mest hjemme, men er også regelmessig på fritidsklubb, vedkommende forteller:

«Det spørres litt hvilke dager det er, på tirsdager og torsdager så pleier jeg som regel å være på klubben og utenom det er jeg som regel bare hjemme og ser på tv. Kanskje ute litt med venner. Litt av det.»

En fjerde ungdom forteller at vedkommende synger, er supporter og er med venner hvis hun vurderer å være frisk nok til det:

«Jeg synger mye (...). Hvis jeg liksom er i form så pleier jeg å være med venner og sånn. Jeg gjør ikke så mye mer enn synger og er med venner egentlig. Vi gjør ikke så mye. Vi prater om ting, om gutter. Det varierer litt hvor vi er (...). Jo jeg er (...)supporter da, det er jeg.»

Ungdommene forteller her om nåsituasjonen etter langvarig helt eller delvis fravær fra skolen. De ble spurt et åpent spørsmål om hva de brukte fritiden sin på. Jeg vil ikke mene noe om det ungdommene forteller om hva de gjør i sin fritid, men heller påpeke at vi vet at beskyttelsesfaktorer kan finnes utenfor barnet eller kjernefamilien som i nettverket, på skolen og nærmiljøet (Kvello, 2010). Slik at et nettverk preget av støtte, tilhørighet i

gruppe kjennetegnet av samfunnsanerkjente normer samt verdier og tiltak som virker utjevne på sosial ulikhet kan alle bidra til beskyttelse mot risiko for det enkelte barn (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Slik jeg ser det betyr dette at ungdom med omfattende skolefravær kan finne beskyttende faktorer ved å ha et velfungerende nettverk og ved deltakelse i aktivitet som bidrar til deres utvikling.

5.2 Hvordan hadde ungdommene det før skolefraværet startet?

5.2.1 Forholdet til skolen og jevnaldrende før

Flesteparten av ungdommene opplevde skoletiden før de fikk skolefravær som grei, uten at de likte skolen hverken veldig dårlig eller veldig godt. En ungdom forteller at hun opplevde skoletiden før hun fikk fravær som morsom. Når det gjelder forholdet til venner, kompiser, de de har gått i klasse med beskriver de fleste at de enten hadde dårlig eller et usikkert forhold til de andre preget av utrygghet, mobbing, utenforskap og lite venner. En ungdom beskriver tiden før skolefraværet på en helt annen måte, vedkommende kom godt overens med alle og hadde det morsomt med dem. Sitatene under reflekterer variasjonene i svarene:

«Det var egentlig veldig dårlig! Jeg tror jeg hadde maks 2 venner jeg på hele barneskolen. På slutten i alle fall. Det var nok på grunn av hvordan folk var, fordi det var veldig mange som drev med fotball og idrett og sånn, og jeg har egentlig aldri likt fotball eller idrett i det hele tatt. Så ble det sånn når de andre skulle ut å sparke fotball i friminuttene og jeg kan ikke spille fotball, så da ble jeg bare stående og se på for det meste. Ja, for de fleste skulle ut i aktivitet hele tida så»

«Jentene som jeg gikk i klasse med på barneskolen, vi hadde veldig dårlig forhold alle sammen nesten. I hvert fall fra 4. klasse. Det var en sånn stor jentegruppe og så var det meg og ei anna ei»

«Det var egentlig veldig opp og ned. Noen var jeg god venn med og noen tålte jeg ikke trynet på. Jeg har vel egentlig aldri følt meg trygg på noen. Sånn sett. Ja, de har liksom, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, mobba? Men de har liksom snakka om det jeg har opplevd på en ikke-positiv måte da. Fordi det jeg har opplevd er ikke akkurat så veldig normalt. Ja fordi (...) de jeg ikke tålte trynet på slutten av 8. da, de hadde jeg liksom vært god venn

med og jeg fortalte jo ting til de jeg var god venn med. Men da viste det seg at de var ikke gode venner fordi de gikk jo og sa det rundt til alle og sånn.»

«Det var jo morsomt egentlig. Fordi jeg hadde venner og jeg brydde meg liksom ikke om hvordan andre var og sånn. Jeg kom vel egentlig overens med alle sammen. Det var liksom ikke noen grenser på hvordan vi oppførte oss som ... kunne liksom henge med alle.»

Jeg blir opprørt over det ungdommene forteller om situasjonen før skolefraværet startet. De fleste opplevde å ikke føle seg inkludert hverken i aktivitet eller generelt med jevnaldrende. Dette til tross for at det moralske, sosiale og rettslige ansvaret for å fange opp signaler når barn ikke har det bra ligger hos alle som arbeider med barn (Helgeland, 2008). Jeg undrer meg over om ingen skoleansatte så tegn til mistriivsel og utenforskap. Kanskje gjorde de det, men uten å vite hva de skulle gjøre med sine observasjoner. Eller at de gjorde det de kunne, men uten at det de gjorde virket så godt for ungdommene i studien. Kan det også være slik at det ikke er så lett å oppdage manglende inkludering? Kan ungdommen som sto og så på de andre i friminutt etter friminutt ha sett ut til å ha det bra? Kan jenta, som bare hadde ei anna venninne og som følte seg utenfor det store jentefellesskapet, ha fungert godt faglig, vært delaktig i timene og dermed sett ut til å være velfungerende? Her må vi ta med i betraktning at vi ikke får de skoleansattes perspektiv. Den ene jenta i studien spør seg selv om hun egentlig har blitt mobbet, og slik jeg ser det kan det se ut til at flere av ungdommene kan være utsatt for indirekte mobbing. Det kan innebære å bli holdt utenfor fellesskapet, baksnakket, utsatt for spredning av dårlige rykter og at en kan oppleve at noen forsøker å ødelegge relasjoner til venner (Olweus, 2008). Noe over 40 % av ungdommene som deltok i det første Losprosjektet hadde opplevd mobbing (Backe-Hansen, 2014) Mobbing er en stor risikofaktor i forhold til fravær som skyldes skolevegring (Havik, 2015). Det er de voksne som har ansvaret for å tilrettelegge slik at skolemiljøet oppleves som fritt for krenkende atferd og et godt sted å være (Berg, 2005) og det er også slik at hvis ansatte i skolen får vite om at noen utsettes for krenkende ord eller handlinger har de ansvar for å undersøke saken, varsle skoleledelsen og dersom det er nødvendig (og mulig) gripe inn for å stoppe det som skjer (Opplæringsloven). Det er mulig at flere av ungdommene i studien hadde hatt en bedre skoletid om noen voksne hadde vært mer oppmerksomme på dem. En

skole med lærere som leder klassen godt, støtter eleven på en god måte og er oppmerksom i forhold til å stoppe mobbing kan forebygge alvorlig skolefravær (Havik, 2015). Kanskje kunne de voksne av og til ha satt i gang alternativ type aktivitet i friminuttene slik at det hadde ført til ny og annen type samhandling. Vi vet ikke om det kunne ha påvirket situasjonen til den enkelte, men det kan ikke utelukkes. Det var godt å høre den siste ungdommens uttalelse, hun representerte unntaket ved at hun kom godt overens med alle og opplevde situasjonen sin på skolen som morsom.

5.2.2 Om hat for fag og kampen for å forstå

I forhold til fag på skolen spriker svarene fra ungdommene noe. Fra å like de fleste fag til å slite i flere fag uten å få hjelp. Foreldrene hadde prøvd å si fra om fagvanskene til skolen uten at det bidro til at de fikk hjelp. Sitatene under beskriver dette nærmere:

«Jeg følte ikke at jeg fikk ordentlig hjelp fra skolen i det hele tatt når det gjaldt, altså, fag. For jeg sleit veldig mye faglig. Mamma kontakta dem og fikk tak i møter og sånn, men det var ingenting som hjalp. Jeg hadde veldig stort sinne når det gjaldt lekser og sånn, så jeg ble veldig fort sur når jeg ikke fikk til og så (...) prøvde, mamma og hjelpe meg men da jeg ikke skjønnte hva hun mente, så klikka det egentlig for meg, jeg kasta fra meg bøker og.»

«Jeg har aldri vært glad i skolen da, men de fagene jeg hata mest var vel matte og engelsk og det jeg likte best var vel norsk. Jeg slet i både matte og engelsk. Nei, det der er og en av grunna til at jeg måtte slutte på x (navn på skole) fordi mamma har sagt om sånn, er det PPT det heter? Men aldri fått noe hjelp for det. Hun liksom snakket med skolen og så skulle de ordne det. Men de ordna det ikke og da sa mamma at jeg måtte bare komme meg videre på en annen skole som faktisk tok tak. Og det gjorde de jo!»

«Gym var en av de beste egentlig. Selv om det hadde noe med idrett å gjøre det og, men det var litt sånn, det var liksom ikke å sitte ved en skrivepult og skrive hele dagen. Det var litt mer aktivt liksom.»

To av ungdommene ga klart og tydelig uttrykk for at de slet i fag og trengte ekstra tilrettelegging. Markussen har funnet at hvor god den enkelte skole er i forhold til psykososialt miljø, læringsmiljø og i forhold til å tilrettelegge for den enkelte har stor betydning i forhold til omfang av fravær. Det bør være en kultur i skolen for at det er tillatt å være forskjellig og faktisk tilpasset opplæring som er fundert på den enkelte elevs

mulighet og utgangspunkt bør være gjeldende for at flest mulig skal lykkes (Markussen, 2013). Fagvansker og lite tilpasset undervisning kan bidra til å gjøre skolen ubehagelig og lite attraktiv og dermed føre til skolefravær. Det er også kjent at skolefravær kan føre til fagvansker og forsterke skolefraværet (Holden og Sällman, 2010). Elever i den norske skolen har krav på tilpasset opplæring utfra egne behov og muligheter (Opplæringsloven). Det er slik at læreren må kunne finne ut av hvilke ressurser og læreforutsetninger eleven har for å kunne legge til rette for individuelt tilpasset opplæring (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). De elevene som har lite eller ikke noe utbytte av ordinær undervisning, kan ha behov for og rett til at opplæring delvis eller i sin helhet er særskilt tilrettelagt (Opplæringsloven).

Disse to ungdommene beskrev det som nærmest hørtes ut som en kamp for å få hjelp til å forstå fagene på skolen, de ga uttrykk for at fagvanskene kunne føre til sinne og stor frustrasjon. De gir begge uttrykk for at deres mødre forsøkte å si fra om at ungene deres trengte hjelp, men uten at de føler at det nyttet. Den ene ungdommen forteller til og med at hun følte at hun måtte bytte skole for å få den hjelpen hun trengte. Det tydeliggjør det dramatiske i situasjonen og opplevelsen av å ikke bli møtt. Foreldre har ofte ventet med å ta kontakt og det er viktig for skolen å handle raskt. Slik jeg ser det er det nødvendig at skolepersonell må ta foreldre på alvor når de kommer og ber om utredning fra PPT eller hjelp i fag for elevene. Dette er også en rettighet gjennom opplæringsloven, der slås det fast at eleven selv eller foreldrene kan kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendig for å finne ut av om eleven har behov for spesialundervisning og eventuelt hvilken opplæring som trengs. Tilbud om spesialundervisning skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven og foreldrene og det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringsloven). Det er viktig å merke seg tidligere forskning, der de har funnet at frafall i videregående er resultat av langvarig dårlig forhold til skolen med lite motivasjon og der svake skolerresultater fra grunnskolen har størst betydning for hvordan det vil gå i videregående utdanning (Markussen, 2011). Kunnskapsløftets sterke fokus på prestasjonskrav til elevene, økt bruk av kartlegging og hyppige faglige tilbakemeldinger til den enkelte elev, kan forsterke spriket mellom de skoleflinke og de mindre skoleflinke (Bakken, 2014). En konsekvens av denne kunnskapen slik jeg ser det, er å ta barn og foreldre på alvor når de søker ekstra tilrettelegging i forhold til fagvansker for å bidra til mindre faglig sprik og at videregående kan fullføres.

5.2.3 Grei kontakt med læreren?

Alle ungdommene sier at forholdet til lærerne har vært greit, dette utdypes i svarene under:

«Lærerne har samarbeidet med oss... så jeg har snakket litt med dem og sånn. Men ikke så mye da, det er mest mamma og pappa som har snakket med dem.»

«Det var egentlig helt greit. Jeg kunne snakke med de hvis det var noe og sånn. Jeg hadde to kontaktlærere. Jeg likte den ene litt bedre enn den andre, men jeg hadde ikke noe i mot noen av de.»

«Normalt egentlig. Det var vel litt i starten av 8. klasse som jeg ikke turte å snakke så mye med lærerne og turte nesten ikke å rekke opp hånda i det hele tatt og snakke foran klassa. Når jeg visste at jeg hadde riktig så kunne jeg rekke opp hånda.»

Utsagnene viser at noen har opplevd at de har kunnet snakke med læreren hvis det var noe, mens flere beskrev et skjørt forhold der de i liten grad har kommunisert med læreren. Jeg stiller spørsmål ved om forholdet til læreren egentlig har vært greit, ettersom ungdommene forteller at de ikke har hatt så mye kontakt eller vært redd for å prate med læreren. Hvordan lærer leder klassen i forhold til kontroll og relasjoner til den enkelte elev, ser ut til å ha å ha direkte betydning for fravær som både skyldes vegring og skulk på ungdomstrinnet (Havik, 2015). Jeg vil hevde at det å være lærer, som mange andre faggrupper, i stor grad dreier seg om å bidra til ulike typer forandringer hos andre mennesker. I slike yrker er det vesentlig å opptre på en måte som fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre (Røkenes og Hanssen, 2006). For å få til gode endringer og resultater er det nødvendig at klienten opplever å bli møtt med respekt av en varm og ekte person som har vist innlevelse og empati (Røkenes og Hansen, 2006). Utsagnene fra ungdommene kan bety at de har et for løst forhold til læreren, noe som kan medføre utrygghet og være del av bakgrunnen for at de har mye fravær. Alternativt kan forholdet til læreren være et resultat av at de har mye fravær, slik at muligheten for å få et godt forhold har vært mindre enn hvis de var på skolen oftere. Uansett har en profesjonell et ansvar for å finne ut av hva slags behov klienten eller her, eleven, har. Uavhengig av hva den profesjonelle måtte ha for slags egne behov, følelser og impulser er det den profesjonelles søken etter hva som kan hjelpe den andre både på kort og lang sikt som skal styre arbeidet (Kinge,

2014). Kan det tenkes at læreren ved å tenke kreativt i forhold til å forsøke å få ungdommen i tale, kunne ha oppnådd en kontakt som gjorde at eleven fikk det bedre på skolen?

5.3 Hvordan har ungdommene hatt det etter at de fikk skolefravær?

5.3.1 Syk, risikoutsatt, alene og redd

Skolefraværet startet ordentlig for ungdommene enten i 7., 8. eller 9. klasse. Det var mange og sammensatte årsaker til at skolefraværet startet:

- det var vanskelig å snakke foran de andre
- fagvansker
- sosiale vansker, mangel på venner, mobbing
- personlige ubearbeidede vonde erfaringer
- sykdom som påvirket søvnmønsteret => medførte trøtthet => vanskelig å gå på skolen

De forteller med egne ord:

«Jeg slet veldig mye og lå egentlig bare hjemme i senga mi og grein.»

«Det var, at det, jeg hadde nesten ikke venner og ble mobbet og sånne ting.»

«Fordi jeg var mye syk og sånn og så ble døgnrytmen snudd en god del og så ble det bare så kjett å dra på skolen. Og da sover jeg som regel over en skoledag eller sover halve skoledagen og sånn. (...)Og da var skoledagen nesten ferdig.»

«Jeg synes det er veldig vanskelig å snakke foran alle sammen og sånn når det er veldig mange der. Hvis det sosiale er bra så føles det som om det faglige er dårlig. Og hvis det sosiale er dårlig så er det faglige bra på en måte da.»

Jeg opplever at ungdommene forteller sterke historier om å ha det vondt med få ord. De forteller om årsaken til skolefraværet som sammensatt. Flere av ungdommene fortalte om at de ikke hadde det bra psykisk, enten ved at de var deprimerte, var redde for å snakke foran de andre, hadde faglige vansker eller at fysisk sykdom lå bak. Ungdommene

i det første Losprosjektet hadde også med seg en del belastninger som ikke alle ungdommer har, i form av gjennomgående svakere skolerresultater enn landsgjennomsnittet, 30 % hadde lese- og skrivevansker, 18 % hadde syn- og / eller hørselsvansker og 35 % hadde en eller annen psykisk lidelse (Backe-Hansen, 2014). Vi vet at barn og unge kan bli så plaget av symptomer i forhold til angst og depresjon slik at det blir vanskelig å dra på skolen (Kearney, 2008). Flere av ungdommene bekrefter dette. Tidligere i kapittelet har flere av ungdommene også fortalt om at de ikke opplevde seg inkluderte i skolen og at de hadde faglige vansker de ikke fikk hjelp med. En risikofaktor for skolefravær er det å bli utsatt for mobbing og ha få venner på skolen (Holden og Sällman, 2010). Vi vet at å utvikle psykiske vansker og /eller lærevansker i kombinasjon med et utrygt eller dårlig skolemiljø kan gi ytterligere økt sjanse for fravær (Ingul, 2014). I tillegg kan eleven mangle skoletilhørighet, føle seg utenfor fellesskapet og lite verdsatt, noe som igjen kan medføre en følelse av at skolen er ubehagelig eller skremmende (Holden og Sällman, 2010).

Noen av ungdommene fortalte at de var redde for å snakke med læreren eller ikke hadde så mye kontakt med vedkommende. Forhold knyttet til lærerens rolle kan føre til utrygghet og uforutsigbarhet (Havik, 2015). Ungdommene i denne studien har beskrevet en hel rekke risikofaktorer knyttet til seg, de forteller at sosiale vansker, sykdom, fagvansker og psykiske vansker var det som i utgangspunktet gjorde at de fikk skolefravær. Angst, depresjon og atferdsforstyrrelser er tilstander knyttet til omfattende skolefravær og medfører at skolefravær er et viktig folkehelseproblem (Kearney, 2008). Skolefravær i barne- og ungdomsskolen kan føre til mangler i utdanning, vansker med å fullføre videregående utdanning, utenforskap i forhold til arbeidsliv og til sosiale og psykiske konsekvenser (Kearney, 2008) (Havik, 2015). Slik jeg ser dette kan symptomene som ungdommene fortalte var årsakene til skolefraværet, forsterkes av fraværet i seg selv, slik at ungdommene får det enda vanskeligere som en konsekvens av fraværet.

At ungdom i ungdomsskolen har høyt skolefravær kan vanskeliggjøre videregående utdanning og føre dem ut i ekskludering (Backe-Hansen, 2014). Dette kan slik jeg ser det være starten på en marginaliseringsprosess. Vansker på ett livsområde knytter ofte an til vansker på andre livsområder, det er av stor betydning å forstå prosessen med marginalisering og hva som kan gjøres for å stoppe eller bremse denne (Andersen, 2014).

5.3.2 Tvang, tilrettelegging... og det ble egentlig ikke gjort så mye

Perioden med skolefravær før los ble koblet på varte i fra 1-2 år for ungdommene. Det er interessant om ungdommene opplevde at skolen (eller noen andre) forsøkte å hjelpe dem med fraværet. Sitatene under beskriver deres opplevelse nærmere:

«Da var det vel egentlig sånn at jeg bare ble tvingt på skolen (av BUP, intervjuers tillegg). De hadde bare en metode og den metoden fungerte ikke helt. Egentlig så synes jeg det var helt forferdelig.»

«De tilrettela for meg sånn at jeg skulle klare å mestre, så jeg fikk litt hjelp i fag noen ganger og så var det egentlig ikke noe mer enn det.»

«Det ble egentlig ikke gjort så mye, det var det som mamma ble irritert over, at ikke skolen gjorde noe. De tok meg jo ikke ut i noen timer så jeg fikk ekstra hjelp eller noen ting. I hvert fall ikke på x(skole). Men på x (skole) gjorde de det. Da fikk jeg være med sånne små grupper og da skjønnte jeg mye mer.»

En av disse ungdommene opplevde å bli tvunget tilbake på skolen i forbindelse med sitt skolefravær. Ungdommen sier selv at hun opplevde dette som helt forferdelig og jeg tolker det slik at hun egentlig ikke ønsket framgangsmåten som ble brukt. Skau skriver at hjelperelasjoner er preget av makt og en må som helper alltid kritisk overveie hva som er riktig å gjøre i forhold til etikk. Gjennom å «sjekke ut» med den en skal hjelpe kan en sikre seg noe bedre mot å bruke makten på en måte som klienten egentlig ikke ønsker (Skau, 2013). Ved at helper åpent undrer seg og er var for de reaksjoner som kommer kan faren for å misforstå bli mindre (Aubert og Bakke, 2008). Det er sannsynlig her at helperen i dette tilfellet ikke sjekket ut med ungdommen hva hun syntes om tiltaket de brukte. På den annen side kan helperen ha forsøkt å gjøre dette, men uten å bruke tilstrekkelig med tid til å opparbeide seg tillit slik at jenta turte å protestere på framgangsmåten. Det er viktig å merke seg at barn og ungdom kan være avhengig av den relasjonen de får til profesjonsutøveren, der de må vise tillit fra en posisjon preget av avmakt og manglende kunnskap (Jensen og Ulleberg, 2011). Det hender også at helperen ikke har noen mening om hvilke valg som er best, men at en står uten reelle valgmuligheter fordi klienten ikke tør si sin mening eller ikke vet hva han ønsker (Skau, 2013). Det er uansett framgangsmåte jentas opplevelse som her er viktig, hun opplevde tvangen som forferdelig. Som fagpersoner bør vi merke oss at makt over eget liv gir grunnlag for

selvbestemmelse over områder i livet som er vesentlige for den enkelte. Det å selv kunne styre og ha kontroll i livet er grunnleggende for en følelse av selvrespekt og for selvutviklingen (NOU 2011: 20). Det er derfor viktig at en forsøker å hjelpe ungdommene en arbeider med til selv ha styring og «bena på pedalene» i livet.

De to andre ungdommene opplevde at de fikk tilrettelegging i noen fag noen ganger. Rett til tilpasset opplæring er drøftet tidligere i oppgaven.

5.3.3 Når de nærmeste blir skuffede, sure og lei seg

Alle ungdommene forteller at forholdet til foreldrene ble påvirket av skolefraværet, men på forskjellig vis:

«Det ble verre. Hun ble sur fordi jeg ikke dro på skolen og fordi jeg sov over flere dager og sånne ting. Det var egentlig det at jeg ikke kom på skolen som var hovedsaken til at hun ble i så dårlig humør.»

«Ja, egentlig så fikk jeg litt nærmere forhold til mamma. Hun syntes det var vanskelig.»

«Jeg var jo glad i foreldrene mine og sånn, men det var jo sånn at jeg følte kanskje sånn at de var skuffa og sånn over meg hele tiden.»

«Altså, ble jo oppgitt over at jeg ikke dro på skolen, men hun kunne heller ikke tvinge meg når hun visste at jeg slet med forskjellige ting. Så, hun prøvde så godt hun kunne, men hun klarte det jo ikke. Hun var lei seg for at jeg skulle ødelegge skolegangen min på den måten. (...) jeg fikk ikke noe dårligere forhold til henne egentlig.»

Utsagnene til ungdommene som dreier seg om foreldrene understreker viktigheten av å ha en innsats som retter seg mot flere sider av ungdommens situasjon enn bare skolefravær i seg selv. Foreldre som utøver god omsorg regnes som en av de to viktigste virksomme beskyttelsesfaktorene (Kvillo, 2010). Foreldre som er interesserte og deltakende i barnets liv, som gir varm og utviklingsstøttende omsorg er å regne som en viktig faktor for beskyttelse i barns liv (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Å komme fra et hjem med belastninger som å ha barnevernerfaring, foreldre med fysisk eller psykiske vansker, foreldre med lavt utdanningsnivå, dårlig nettverk og lite struktur i hjemmet kan føre til at ungdom med en eller flere av disse erfaringene i større grad enn andre ungdommer faller ut av skolen (Backe-Hansen, 2014). Vi vet ikke noe hjemmets

belastningsnivå i denne studien. Det er uansett fungering i familien viktig å bidra til at skolefraværet ikke gjør at ungdommene mister støtten de trenger hos foreldrene. Det er viktig å inkludere familien i arbeidet gjennom å kommunisere ofte og gi dem støtten de trenger for å være så gode foreldre som mulig (Halvorsen et al, 2012). Det er fort gjort at skolefraværet farger synet på ungdommen og at de gode sidene blir skjult. Svarene fra ungdommene viser slik jeg tolker det også foreldres hjelpeløshet når det kommer til skolefravær. Flere av dem beskriver foreldre som blir følelsesmessig veldig berørt av at ungdommen ikke klarer å gå på skolen. Når barn og unge får uttalt skolefravær, er det slik jeg ser det avgjørende at involverte fagpersoner har jevnlig familiesamtaler der skolefraværets påvirkning på familielivet snakkes om og at barnets ressurser og muligheter synliggjøres.

5.3.4 Å henge etter, mangle kontroll og forutsigbarhet

Opplevelsene ungdommene beskriver rundt skolefraværets påvirkning på skolen er også delte, dette kommer fram i sitatene under:

«De fleste som jeg har hørt som har hatt skolefravær synes det er rart å komme tilbake på skolen med alle de som er i klassa og sånn, men det bryr ikke meg så veldig mye. Så for meg så gjorde det ikke så veldig mye egentlig. Det var noen fag jeg mista mange timer i, men det, klarte som regel å få det opp igjen så.»

«Det var jo litt sånn, at det, jeg følte jo at det var en vanskelig ting da. Jeg følte på en måte at jeg ikke klarer det. En føler jo at en henger etter og sånn og ikke får vite alt det alle de andre får vite. Jeg vet ikke helt hvor jeg ligger da.»

«Det var ikke alle fag jeg fikk karakterer i. (...) jeg hadde fått enere gjennom hele ungdomsskolen (...) på mattetentamener og sånn. Og så da jeg først kom til 10. klasse så prøvde de å skulle hjelpe meg, men da var det egentlig for seint. Så jeg fikk egentlig ikke noe hjelp på det egentlig.»

Det å ha en opplevelse av å selv styre livet, mestringsfølelse, opplevelse av å ha egen verdi og takle kognitive utfordringer er vesentlig i forhold til beskyttelse mot psykiske vansker (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Når ungdom har helt eller delvis fravær fra skolen, blir de slik jeg ser det på en måte koblet fra skolen. De vanlige kommunikasjonsformene der eleven får beskjeder og informasjon blir i stor grad borte,

dette krever at skolepersonellet finner ut i samarbeid med elev og foreldre hvordan kommunikasjonen skal foregå. Når en arbeider med barn og unge og deres familier er det å ha en grunnleggende tro på at brukeren både kan og vil være med i løsningen av egne vanskeligheter et viktig fundament å jobbe etter (Glavin og Erdal, 2007). Slik jeg ser det kan alternative former for kommunikasjon foregå parallelt med at en forsøker å hjelpe ungdommen tilbake. At ungdom og foreldre får nok informasjon kan i seg selv bidra til at det er enklere å returnere til skolen, ved at en føler en har oversikt og kontroll over det som skal skje. Ved hjelp av brukermedvirkning kan lærer i samarbeid med elev og foreldre finne ut av hva slags og hvor mye skolearbeid ungdommen kan få til uavhengig av årsak til fraværet. Brukermedvirkning vil si at brukeren aktivt gis muligheten til å påvirke hva slags hjelp han trenger, til hvilken tid og på hvilken måte (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Å jobbe med dette kan forhindre enda større konsekvenser av fraværet, ved at ungdommen holder seg noe mer faglig oppdatert. Dette kan også medvirke til bedring i forhold til den psykiske helsen ettersom psykisk helse handler om å utvikle og mestre tanker, følelser, atferd og kravene i hverdagen (Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

5.3.5 Ikke rett til å være med venner?

Forholdet til jevnaldrende ble vanskeligere for de fleste av ungdommene som en konsekvens av skolefraværet:

«Jeg mista en del venner. Det var jo, jeg hadde ikke den sosiale kretsen som resten av klassa hadde da. Nei altså, det ble vel mer sånn at når jeg først var på skolen så da følte jeg ikke at jeg hadde så mye (...) sosialt samvær der. Fordi, de hadde vel egentlig, når jeg var borte, så hadde de sitt å snakke om og de hadde snakka om ting uten meg da. Så ble det til at jeg bare sto der og hørte på og at de snakka om ting som jeg egentlig ikke visste noe om.»

«Det er jo sånn at jeg synes det er vanskeligere å være med dem. Fordi det føles nesten som om at en ikke har rett til å være med dem, når en ikke er på skolen. Jeg prøver jo å spørre mer nå siden det er, det er jo enda mer viktig nå. Men det er vanskeligere.»

«Det ble nok dårligere når jeg ikke kom på skolen. At når jeg ikke gikk på skolen så fikk jeg ikke lov å dra ut, liksom på ettermiddagen og sånn da. Da fikk jeg jo ikke møtt de og vært med de. Mye mindre kontakt enn det jeg hadde.»

«(...) ikke på det at jeg ikke dro på skolen, men at de hjalp meg med å komme til skolen noen ganger, fordi det var hvis jeg sov over en skoledag, så i friminutta så ringte dem og ringte for å vekke meg. Og så var det en skoledag som han ene tok sykkelen og sykla som pokker bort til meg for å vekke meg da.»

Noe av det som var mest opprivende å høre for meg som intervjuer var ungdommenes fortellinger om hvordan skolefraværet gjorde at de både mistet venner og fikk mindre kontakt med dem. Slik jeg ser det blir det viktig å stimulere til å vedlikeholde vennskap ved skolefravær, slik at fraværet i minst mulig grad påvirker vennskap og sosial utvikling. Egenskaper ved barnet som kan beskytte mot psykiske vansker er robusthet, gode sosiale ferdigheter og en opplevelse av å selv styre livet. (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Jeg mener at fagpersoner som er involvert i å hjelpe barn og unge med langvarig og omfattende skolefravær bør understreke viktigheten av dette overfor foreldre og oppmuntre dem til å tilrettelegge for og bidra til sosial aktivitet for ungene. Dette begrunner jeg med kunnskap om beskyttelsesfaktorer der en av de to som ser ut til å være virksomme på tvers av studier og risikotyper / vansketyper er barnets sosiale kompetanse. Barnets sosiale kompetanse framheves ettersom kognitiv, emosjonell, atferdsmessig og moralsk kompetanse må ligge til grunn for at den sosiale kompetansen skal være god (Kvello, 2010). Når ungdommene mistet noe av sin tilknytning til venner gjennom skolefraværet, mener jeg at de samtidig mister noe av sin mulighet til å utvikle den sosiale kompetansen. I fortellingene til ungdommene var det også et herlig unntak, en ungdom fortalte om iherdig innsats i form av gjentatte oppringninger og kraftfull sykling fra vennene for at de ville bidra til mindre fravær.

5.4 Hvordan opplevde ungdommene oppfølgingen de fikk?

5.4.1 Mål: komme tilbake til skolen

For at det ungdommene forteller om hvordan de opplevde losoppfølgingen skal gi mening, beskrives her hva ungdommene mente var hensikten og hva oppfølgingen har bestått av. Alle fire ungdommer beskriver at de har oppfattet hensikten med losoppfølging som noe som er knyttet til skolefravær. De forteller at vitsen er at de skal komme tilbake på skolen og at losoppfølging innebærer å hjelpe dem med ting de synes er vanskelig. Ungdommene forteller at hyppigheten har blitt tilpasset utfra hvordan de har det, men at det kan variere fra 1-5 ganger i uka. Når de skal fortelle hva

losoppfølgingen har bestått av for dem sier ungdommene at oppfølgingen i hovedtrekk har bestått av samtaler. En av ungdommene forteller at losen og ungdommen har jobbet med tanker og hvordan hun kan komme tilbake på skolen. De andre forteller:

«Det var vel egentlig bare det å få prøvd å få motivert meg til å komme på skolen og snakke litt om hvorfor det er viktig å dra på skolen og.»

«Det var jo sånn at det gikk jo, snakka jo om at jeg skulle komme tilbake på skolen og så gikk vi over til ting som hadde skjedd tidligere og gikk over til hvorfor jeg hadde så mye fravær som jeg hadde da. Og da begynte vi å snakke om det og hva som var skjedd, hvorfor, og diskuterte litt nærmere da.»

«Det var samtaletimer en til to ganger i uka. Og så var det hvis at jeg sov når jeg egentlig skulle vært på skolen, så var det, han ringte meg som regel på morgenen. Så hvis jeg svarte og sånn, så var det greit, men hvis jeg ikke svarte, så ringte han mor og da sa hun at jeg lå og sov og da kom han som regel opp og vekke meg og kjørte meg på skolen.»

«Så var det at han ikke hjalp meg bare på skolen, han hjalp meg mye hjemme og med krangling og sånn. Så husker jeg en gang som (...) mor mi ble lei av å ha meg hjemme, så hun sendte meg til x (...) som bor fire timer unna. Så kom han. Han kjørte helt opp dit og for å ha en samtaletime. Ja, og fire timer tilbake.»

«Han har snakka med skolen da om hva jeg sliter med og hva jeg er redd for da. Det jeg mest er redd for er framlegg, snakke foran klassa og det har han ordna så jeg får slippe. Ja. Han har jo forklart ting til mamma og sånn, så mamma liksom forstår hva vi driver med da.»

En kan alltid diskutere om tilnærmingen i oppfølgingsarbeidet har vært metodisk og bred nok. Ved å ta utgangspunkt i det ungdommene forteller har oppfølgingen bestått av:

- samtaler (motivasjonssamtaler og samtaler omkring tanker)
- tett fleksibel tilnærming (hyppighet, type samtaler, vekking, kjøring, konfliktløsning)
- samarbeid med foreldre og skolepersonell

Forskning nevnt i kapittel to i forhold til hva som kjennetegner god oppfølging viser at det bør legges vekt på å ha tett, varig individuell oppfølging basert på en grundig kartlegging av den unges historie og kompetanse. Videre bør løsningene som man finner fram til være basert på fleksibilitet. Det å kunne justere hva som er det beste til enhver tid er vesentlig for at det skal kunne tilpasses så godt som mulig (Halvorsen et al, 2012). Jeg vil påstå at tilnærmingen har vært tett, bred og tilpasset den enkeltes behov så godt det har latt seg gjøre, samtidig som den har vart over tid. Ved å ha en bred tilnærming har målet vært skoleoppmøte og bedret psykisk helse. Tanken har vært at ungdommen i større grad skulle klare å mestre ulike livsområder. Psykisk helse har blitt drøftet tidligere i kapittelet, men det kan nevnes her at det handler om å kunne mestre både tanker, følelser, krav og sosiale relasjoner. Jeg mener at disse ungdommene har fått oppfølging som har bidratt i den retningen.

5.4.2 Ungdommenes syn på losoppfølgingen fra starten og utover

Det første møtet ble opplevd som enten vanskelig, skummelt eller rart, men allikevel greit for alle fire ungdommene. Når ungdommene forteller hva de syntes om oppfølgingen til å begynne med, sa en at det var litt vanskelig fordi det var en ny person å snakke med. En annen ungdom opplevde det positivt for både egen del og sin framtid og satte det i forbindelse med at vedkommende må gå på skolen for å bli noe.

Her setter en av ungdommene fint ord på tankene før oppstart:

«Jeg var litt nervøs da, jeg håpte jo på at det ble bedre. Men jeg hadde jo egentlig tvil på at det var noen som klarte å minske fraværet mitt sånn på den måten. Jeg hadde vært i kontakt med (...) sånne folk før. Fra Barnehuset. Så jeg hadde jo snakka med folk, så jeg kjenner jo til det at jeg slet med å åpne meg da. Så jeg var jo litt redd for (...) om jeg kunne klare å åpne meg for andre.»

Alle fire ungdommene har betraktninger rundt at de synes oppfølgingen endret seg ettersom de ble bedre kjent med los.

«Det har vel egentlig vært ganske likt, men jeg har vel egentlig bare fått til å åpne meg mer (...) Nå klarer jeg egentlig å snakke ganske flytende bra, ikke ha så mye stopping og tenking og.»

«Nå er det liksom en vane å dra hit en gang i uka og jeg trives med det, trives? Ja, det er helt greit da.»

«(...) I starten så var det litt vanskeligere å snakke om ting. Men jeg synes nå at det er mye enklere å snakke om ting da. Jeg føler i hvert fall at jeg kjenner los bedre i hvert fall.»

«Det var først rart på starten og så etter en stund ble det bedre og så ble det til at jeg ble vant til det (...). Det var sånn middels. Enkelte ganger var det ikke sånn at jeg likte det så mye og andre ganger var det bedre.»

Ungdommene gir uttrykk for en skepsis til å begynne med, ingen av dem hadde et veldig bra 1. møte, men møtet ble opplevd som godt nok til å ville møte losen igjen. Forholdet til losen endret seg til å bli tryggere etter hvert. En av ungdommene sier til og med at vedkommende ikke likte oppfølgingen så mye noen ganger, men at det andre ganger var bedre. Dette mener jeg understreker at det er viktig å bruke tid for å bli kjent med ungdommen og til å etablere en trygg relasjon. Det hevdes at hvilken relasjon en får til i samhandling med klienten ses på å være den avgjørende endringsfaktoren i hjelpearbeid (Jensen og Ulleberg, 2011) (Schibbye, 2009) (Røkenes og Hanssen, 2006). Det ungdommene forteller om opplevelsen av losoppfølgingen til å begynne med, kan slik jeg tolker det bety at de ulike losene klarte å skape en god nok relasjon til å begynne endringsarbeidet.

5.4.3 Tar meg på alvor, er god til å lytte og forstår meg

Ungdommene fikk spørsmål om å fortelle mest mulig fritt hvordan losen har oppført seg mot dem, de er enige om at losen har oppført seg bra. Her er svarene de ga:

«Ja! Jeg synes det har vært.. at han har vært grei. (...) han har liksom snakka (...) litt med meg utenom det også da, så når jeg har kommet hit så har vi kanskje snakket litt om x (sport) i tillegg og litt utenom alt som har skjedd da. Så det har vært ganske trivelig. Han har liksom ikke bare fokusert på fravær og sånn, men han har også fått meg på andre tanker, yes!»

«Han har tatt meg på alvor da, noe jeg setter stor pris på så lenge ikke BUP gjør det. Og så har han så tett oppfølging at det blir positivt, for på BUP så er jeg hver 2. eller 3. måned. Han har vært snill da.»

«(Losen) har vært snill. (Losen) passer alltid på at jeg får ha en mening i det vi gjør da.»

«Veldig bra egentlig. Det var det at han kjørte meg til og fra, at han kjørte meg til skolen og hjalp meg med opp om morgenen og fikk det bedre hjemme da. For nå vet jeg det han gjorde så.»

Like samstemte er de i forhold til i hvilken grad de opplevde seg lyttet til. En av ungdommene forteller:

«Jeg føler at han lytta mer til meg enn han egentlig snakka på en måte da, så det var liksom, om jeg trengte å snakke så (...)kunne jeg snakke uten å bli avbrutt.»

Ingen av ungdommene har opplevd at losen snakket kritisk eller nedsettende til eller om seg og har heller ikke opplevd at losen har gjort noe som de har opplevd som ubehagelig. På spørsmål om det hendte at losen ba om tilbakemeldinger på hvordan han / hun var, forteller alle ungdommene at losen på forskjellig vis har bedt om tilbakemeldinger:

«Hun pleier å spørre om det i slutten av samtaler, om hun har spurt for mye eller snakket for mye eller om hvordan hun har oppført seg i hvert fall.»

«Nei, han sa bare at hvis det var noe jeg ikke likte så måtte jeg bare si fra. Det har liksom ikke vært noe sånn. Hadde det vært noe så hadde jeg sagt i fra.»

«Det har han spurt meg om et par ganger. Det gjorde meg ingenting, for han hadde vært grei så.»

«Han har ikke spurt om sånn, men han har spurt om det er noe mer jeg vil snakke om og sånn. Og det er jeg positiv til at han gjør da.»

I forhold til om ungdommene har opplevd at losen har forstått dem, situasjonen de er i, klart å hjelpe dem med det de trengte og tatt tilstrekkelig hensyn til deres følelser forteller de:

«Hun pleier hele tiden å spørre om hun har forstått det eller om jeg føler at hun forstår hvordan det er og sånne ting da.»

«Ja! Det føler jeg. (...) nei jeg vet ikke hvordan jeg skal si det egentlig. Det er jo at han har tatt til seg det jeg har sagt og ringt rundt for å få hjelp for meg (...). Det setter jeg stor pris

på, at han vil hjelpe meg så mye at han ringer for eksempel BUP da og spør om råd. Det var ikke sånn jeg trodde dere gjorde. (...) Han ser hvordan jeg er når jeg er der liksom, den ene dagen er jeg skravlete og den andre er jeg helt nede liksom. Så han spør jo. Hvis jeg er sånn nede, så spør han jo hva det er og om det har skjedd noe i dag og sånne ting. Så han liksom ser på meg hvordan han skal jobbe med meg. Sånn jeg føler det da!»

«Veldig mye av det ja. Det var noen ganger som ikke var så veldig. Det var med sånn krangling hjemme og sånn egentlig. Det var, ikke akkurat da, men litt senere så hjalp han meg. Det ble bedre i alle fall.»

«Han forsto i hvert fall hva jeg hadde vært i gjennom og han dømte meg i hvert fall ikke på noen måte på det. (...) altså han kartla da først hva som var vanskelig og hvorfor jeg ikke klarte å dra på skolen og sånn. Så, etter det så hjalp han meg med å mestre tankene som jeg hadde i forhold til de tinga da.»

I dette avsnittet har ungdommene gitt uttrykk for at de føler at losen har oppført seg fint mot dem, tatt dem på alvor, vært gode til å lytte og at de i stor grad har opplevd seg som godt ivaretatt og møtt av losen. For å få til gode endringer og resultater er det nødvendig at klienten opplever å bli møtt med respekt av en varm og ekte person som har vist innlevelse og empati (Røkenes og Hansen, 2006). Det er essensielt at voksne som skal følge opp ungdom har kompetanse i forhold til veiledning på området og har god profesjonell relasjonskompetanse (Halvorsen et al, 2012). Jeg mener det er sannsynlig at ungdommene her følte seg anerkjente og at de har fått hjelp som de hadde behov for. Vi vet at det er vesentlig i behandling at brukeren primært blir hørt og anerkjent som ekspert på seg selv, hva han eller hun har behov for av hjelp og hva som faktisk hjelper (Lunnan, 2005). Anerkjennelse handler om at det er et likeverdig forhold mellom hjelpsøker og den profesjonelle og består av lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet (Jensen og Ulleberg, 2011). En av ungdommene sier «(...) og han dømte meg i hvert fall ikke på noen måte på det». For meg fremstår dette utsagnet som et eksempel på sårbarhet hos en hjelpsøker. Her sier hun, slik jeg tolker det, at hun var redd for å ikke bli anerkjent, men at hun sitter igjen med en følelse av å ikke være dømt. Å bli møtt på en anerkjennende måte innebærer at klientens tanker, følelser og reaksjoner er med og bidrar til en opplevelse av å eie egne opplevelser uten å bli evaluert eller diagnostisert (Aubert og Bakke, 2008). Flere av ungdommene gir eksempler på at losen

har lyttet til dem uten å avbryte. Noe som er av avgjørende betydning for god praksis er at klienten opplever at fagpersonen faktisk lytter til det klienten sier og at det legges mer vekt på hva klienten har erfart og hvordan han tolker dette enn den profesjonelles erfaringer og tolkninger (Jensen og Ulleberg, 2011).

Slik jeg vurderer det, er det et kommunikasjonsområde som kan bli bedre ivaretatt i losoppfølgingen, det handler om hvordan og hvor ofte losene har bedt om tilbakemeldinger fra ungdommene. Der spriker svarene noe, selv om alle losene har bedt om tilbakemelding har de gjort det på ulikt vis. Vi vet at det er betydningsfullt at den profesjonelle ber om klientens tilbakemelding på forholdet og det er også viktig at den profesjonelle etterspør hva som har vært mest hjelpsomt i arbeidet i slutfasen (Jensen og Ulleberg, 2011). Gjennom å systematisere når og hvordan man ber om tilbakemelding, kan losens spørsmål til ungdommen i enda større grad bidra til at oppfølgingen som gis er tilpasset deres behov. Dette kan også ses opp mot brukermedvirkning som er drøftet tidligere i kapitlet.

Ungdommene har gitt uttrykk for at de i stor grad har opplevd å bli forstått av losene, de gir eksempler for å vise hva de mener med å bli forstått. Her kan empatibegrepet hjelpe oss med hva virkelig forståelse er. Empatibegrepet innebærer at en som profesjonell med dyp innlevelse virkelig forsøker å forstå det den hjelpesøkende forstår. Ved å gi det tilbake på en litt annerledes måte kan den andre øke sin bevissthet om og forståelse av seg selv både når det gjelder behov, tanker og følelser (Kinge, 2014). Ungdommenes svar tolker jeg som at losene har vist både en vilje til å forsøke å forstå og at de har klart å gi det tilbake til ungdommene slik at de opplevde å bli forstått.

5.4.4 Samarbeid, medbestemmelse og maktbruk

Alle fire ungdommene har en opplevelse av at losen har samarbeidet godt med dem:

«Jeg synes i hvert fall at han har samarbeidet ganske bra med meg. Ja, vi har kommet godt overens når vi har snakka og han har hørt på det jeg har å si og forstått seg på meg og prøvd å satt, eller prøvd å få meg til å sette mål da, i forhold til skolen og sånn.»

«Nei, altså han har jo forklart meg da, hva som skjer hvis jeg ikke drar på skolen. At det jeg kommer ikke til å få noen utdanning i hvert fall ikke den jeg har lyst til. Og at (...) han skal hjelpe meg så godt han kan og. (...) Jo, også det samarbeidet mellom oss, at vi klarer å

prate sammen. Det er ikke alle jeg klarer å prate med liksom. Men han klarer jeg å snakke med. For jeg føler han tar meg på alvor og det er heller ikke alle som gjør det.»

«Jeg synes at jeg bestemmer veldig mye av hva vi skal gjøre og sånn. Jeg synes det er veldig fint i hvert fall.»

«Det var for så vidt greit. Det hjalp veldig mye å få meg på skolen (...) og så veldig mye hjemme. Det var ikke alltid veldig lett der heller.»

Ungdommene trekker fram forskjellige ting når de får spørsmål om de har fått mulighet til å være med bestemme hvordan oppfølgingen skulle være.

«Han spurte (...) åssen jeg ville at oppfølginga skulle gå, åssen vi skulle møtes, om vi skulle møtes annenhver uke, eller hver uke. Og så spurte han, eller, han lot meg sjøl bestemme da, hva jeg ville snakke om og hvor mye jeg ville snakke om ting.»

«Jeg synes at jeg bestemmer veldig mye av hva vi skal gjøre og sånn. Jeg synes det er veldig fint i hvert fall.»

«Nei, ikke helt, han har liksom... Han har snakka om det han tror vil hjelpe meg. Så har jeg egentlig vært enig i det.»

«For det meste ja. Det var noen ganger så det ble sånn at jeg ble utelukket på, men det ja. Det gjør ikke meg så veldig mye nå egentlig, for nå har det blitt bedre så.»

Når det gjelder om ungdommene fikk nok oversikt over det som skulle skje svarer tre av ungdommene at de synes det. En ungdom ser det litt annerledes:

«For det meste, det var noen ganger jeg ikke helt skjønnte hva som skulle skje eller fikk beskjed om hva som skulle skje og. For det meste så fikk jeg beskjed.»

Alle ungdommene benekter at losen har gjort noe som de har opplevd som ubehagelig. Tre av dem forteller allikevel hvordan losen har fått dem til å gjøre noe de egentlig ikke ville, for eksempel å øve på noe de har angst i forhold til eller gå på skolen.

«Vi har hatt sånn skala fra en til ti og hvis det er over fem da, sånn at jeg absolutt ikke vil liksom, da pleier vi ikke å gjøre det. Eller fem da. Jeg synes det har vært veldig fint å ha en sånn.»

«Det var egentlig sånn at vi for eksempel skulle jobbe med den angst-greia-situasjonen min, (...), det har vært frivillig og sånn. Hvis jeg ikke hadde hatt lyst så har jeg ikke lyst liksom.»

I dette avsnittet har jeg presentert det ungdommene har svart i forhold til hvordan samarbeid, medbestemmelse og maktbruk har blitt ivaretatt i losoppfølgingen. Systematisk arbeid med brukermedvirkning kan gi brukeren en opplevelse av mestring og at han føler seg betydningsfull og kompetent i eget liv (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Barns rett til å si sin mening, bli hørt og respektert er en grunnleggende rettighet (Menneskerettsloven) og barn og unges medvirkning bør det arbeides for å få fram i kommunalt barne- og ungdomsarbeid for at de skal ha innvirkning på egen trivsel, helse og oppvekstvilkår (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Det er mange måter å få fram ungdoms syn på i oppfølgingsarbeid og det ungdommene rapporterer om speiler noen av disse måtene. Svarene ungdommene har gitt mener jeg forteller at de i stor grad har blitt involvert og at deres medvirkning har blitt etterspurt i oppfølgingsarbeidet. Dette begrunner jeg med at de har opplevd å bestemme mye, bli bedt om å sette egne mål og de har fått et redskap til å si at de ikke vil gjøre en handling gjennom for eksempel bruk av skala fra 1-10, som noen av dem nevner. En forteller også at om hun ikke ville gjøre en ting, så ble det respektert. Gjennom å «sjekke ut» med den en skal hjelpe kan en sikre seg noe bedre mot å bruke makten på en måte som klienten egentlig ikke ønsker (Skau, 2013). Ved at hjelper åpent undrer seg og er var for de reaksjoner som kommer kan faren for å misforstå bli mindre (Aubert og Bakke, 2008). Det er allikevel verdt å merke et av svarene. En av ungdommene hadde opplevd å være med å bestemme for det meste, men noen ganger hadde vedkommende en opplevelse av bli utelukket uten å selv synes det var så farlig. Her vet vi ikke mer om denne situasjonen enn det som blir sagt. Det kan være slik at losen har forsøkt å få ungdommen til å medvirke uten å lykkes, eller at det var forhold utenfor losens kontroll som gjorde at ungdommen opplevde dette. Uansett er det slik jeg ser det et ufravikelig prinsipp at ungdom skal høres og deres mening skal tas med i beslutninger som angår dem. Gjennom å være bevisst i forhold til makten i relasjonsarbeidet og virkelig lytte til brukerens versjon av virkeligheten, kan den profesjonelle i samarbeid med den unge få til endring, utvikling og læring på en bedre måte og kvaliteten på endringsarbeidet kan økes (Jensen og Ulleberg, 2011). Slik jeg ser det er et element som er viktig i endringsarbeid, å bidra med forutsigbarhet, slik at

ungdom kan føle seg trygge på hva som skal skje når. Gjennom at fagpersonen ser på brukeren som selvstendig aktør og handlende subjekt kan det samarbeides på en måte som ivaretar og tilpasses den enkeltes situasjon og funksjonsnivå (Røkenes og Hanssen, 2006). Jeg mener at ved at ungdommen er orientert om helperens «neste trekk» kan det bidra til at ungdommen i større grad involverer seg i sin egen endringsprosess.

Jeg tror det kan høres opprivende ut at losen har fått ungdom til å gjøre noe de egentlig ikke ville, men det er essensielt i angstbehandling å utfordre seg selv i forhold til det en ikke tør og som er begrensende på livsutfoldelsen. Det har vist seg at det som er mest effektivt ved behandling av angst er å utsette seg for det en er redd for på en planlagt og systematisk måte. Gjennom å være i situasjoner som vanligvis skaper angst kan en få kontroll over den, dette kalles eksponeringstrening (Berge og Repål, 2008). Noe av poenget er da å utfordre angsten, men å gjøre det på en slik måte at ungdommen allikevel opplever å ha kontroll over situasjonen. Gjennom å tørre stadig mer kan angsten bli mer håndterlig og ta mindre plass i livet til den enkelte. Angstbehandling krever en sensitiv fagperson med god kompetanse, som lager et treningsopplegg i samarbeid med ungdommen. Ungdommenes beskrivelser her speiler den utfordring det er å øve på det en er redd for.

5.4.5 Losens samarbeid med foreldrene mine, skolen og andre

Ungdommene har forskjellige historier i forhold til hvordan de opplever at samarbeidet mellom losen og foreldrene har vært:

«Han (...) har ikke hatt så veldig mye kontakt der. Det har vel egentlig ikke vært så veldig behov for det. Men i den lille kontakten de har hatt, så har det egentlig vært ganske bra og altså, mamma har jo syntes at det var veldig vanskelig med fraværet mitt og sånn hu og, så han tok det jo ganske greit og støtta jo mamma i tillegg og sånn.»

«Til foreldra mine, nei han har jo snakket med dem og forklart hva vi driver med, det sa jeg vel i stad og. Jeg synes det er bra for da slipper jeg å sitte og forklare det liksom.»

«Jeg tror hun samarbeider veldig bra. Jeg er ikke, eller jeg pleier ikke være med, men jeg har blitt spurt om å være med.»

«Det var egentlig ikke jeg som hadde så veldig god kontakt med han, det var egentlig mora mi som hadde mest kontakt med han. Med tanke på alt skolefraværet og sånn. Hun

ble lei det til slutt. (...) Det var greit, men enkelte ganger var det litt rart. For det var noen ganger jeg hadde sagt en..., hvis vi hadde hatt en krangel for eksempel og så hadde hun sagt sin del og så hadde jeg sagt min del og så var det liksom noe i midten som ikke hadde blitt sagt, som han ikke visste om, så ja.»

Når det gjelder hvordan losen samarbeidet med skolen og hva ungdommene tenkte om det tematiseres blant annet overgangsproblematikk mellom ungdomsskolen og videregående og manglende informasjon om møter til en av ungdommene. Dette beskrives nærmere i sitatene som følger:

«Det var ganske bra samarbeid i 10. klasse, da kom han på, eller de fikk møte på skolen en gang i blant med lærere. Ja, vi snakka jo om det jeg forklarte han da når jeg var her. Og så har vi hatt en god del samarbeid (...) bare med læreren min som jeg hadde på ungdomsskolen og så har vi fått ordna opp litte grann og sånn. Så det har egentlig vært ganske greit på ungdomsskolen. Så når jeg skulle gå over til videregående så bestemte jeg at jeg i hvert fall (...) skulle prøve å gå uten så mye oppfølging på den skolen da. Så da har det ikke vært så veldig mye samarbeid med skolen. Men nå har vi bestemt for at vi skal ha mer kontakt med skolen i tillegg til at BUP komme inn i bildet.»

«(...) at han har snakket med dem og forklart hva vi driver med. Og snakka med dem om det jeg ikke tør å gjøre på skolen da. Sånn at jeg slipper å gjøre det. Jeg synes han gjorde det bedre på ungdomsskolen, det er ikke noe vondt ment, (...) det er sikkert litt vanskeligere på videregående for der så føler jeg ikke at lærerne tar meg så på alvor da som de gjør på ungdomsskolen. Så det kan ha noe med skolen å gjøre også da. Nei, altså nå skal vi jo på møte på mandag, både jeg og losen og rådgiveren, (...) det er jo sånn (...) vi gjorde det på ungdomsskolen, at vi var på møter og sånn, men nå ser det ut til at vi skal begynne med det nå (...) på videregående da.»

«Jeg tror losen samarbeider veldig bra egentlig. De snakker og planlegger.»

«Jeg tror de hadde noen møter litt nå og da, de var ikke jeg med på egentlig. Jeg fikk egentlig aldri noen beskjed om at det var noen møter de dagene det var, så det var jeg ikke med på. Det var en gang jeg kunne være med, men da var det noen andre greier så da ville jeg ikke. Men da tror jeg det var hvordan de kunne få meg til å komme meg på skolen hver dag og hvordan jeg kunne gjøre det bedre på skolen og sånn.»

På spørsmål om ungdommen vet om losen samarbeidet med noen andre enn foreldrene og skolen, hvordan det skjedde og hva ungdommen tenkte om det nevnes samarbeid med Barnehuset i forhold til at en ungdom fikk oppfølging derfra og med legen til en annen ungdom. Samarbeidet ble opplevd som greit for ungdommene ettersom losene fortalte hva de hadde snakket om. En ungdom forteller at vedkommende ikke tror at det har blitt samarbeidet med noen andre. En annen av ungdommene forteller:

«Jeg har ikke hørt at han har sagt det selv, men mamma sa at han hadde snakka med BUP på X(sted). Så jeg skal ikke si det helt sikkert, men jeg tror det var det. Ja, jeg tror det var det mamma sa at han hadde spurt om råd fra dem om hvordan han skulle jobbe med meg. Føles som om jeg er den problemungen. Men jeg går jo på BUP, men jeg går på BUP på X(annet sted). Men der ser det ut som om jeg skal slutte, fordi der er det sånn at han tar meg ikke på alvor da. Nei, han gjør liksom ikke det han skal, fordi sånn som losen sa da, at alle psykologer har sånn der kartlegging, er det det det heter? Før vi starter alt? Men han har ikke hatt det eller noen ting og jeg føler at det blir litt feil for jeg har gått der siden jeg gikk i 5. klasse. Det har ikke fungert som jeg kan huske i alle fall. Ja, eller at jeg skal bytte psykolog, men det er ikke helt klart enda. Jeg skal skrive sånn derre brev. Sånn, hva jeg savner eller.»

Ungdommene forteller her om varierende samarbeid med både skole og foreldre. Noen forteller at det har vært lite samarbeid med foreldre mens andre sier at losen i størst grad hadde kontakt med foreldre. Tverrfaglig samarbeid betegnes som en måte å arbeide på tvers av faglig bakgrunn til det beste for brukeren mot mål som en er blitt enige om i fellesskap (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Inkludert i det tverrfaglige samarbeidet er bruker og brukers familie ettersom de representerer mye kunnskap som er en viktig del av det tverrfaglige samarbeidet (Willumsen, E 2009). Tiltakene rundt den unge bør være godt koordinerte, tverrfaglige og basert på et helhetssyn i forhold til den unge og med fokus på å sikre at det vi gjør faktisk nytter ved å sørge for systematisk evaluering av tiltak og resultater (Halvorsen et al, 2012).

En av ungdommene forteller at losen noen ganger manglet informasjon om «(..) noe i midten som ikke ble sagt» i konflikten mellom ungdommen og moren. Akkurat hva dette dreide seg om kom ikke fram i intervjuet, men ungdommen setter ord på en opplevelse av at alle sider av saken ikke ble belyst gjennom oppfølgingen fra losen. Slik jeg ser det

kan losens rolle betegnes som en balansekunstner mellom tilstrekkelig samarbeid med både foreldre og ungdom. Dette gjelder særlig i familier med høyt konfliktnivå. Hvis en av sidene blir for «tunge» kan enten ungdommen eller foreldrene oppleve å ikke bli hørt. En løsning i forhold til denne problematikken er at en som los sørger for jevnlig møter med de involverte der en åpent drøfter hvordan den enkelte opplever samarbeidet.

Noen av ungdommene forteller også at de ikke pleier å delta i samarbeidet, enten fordi de ikke vil eller fordi de ikke har visst om møter, slik jeg ser det kan dette medføre at den unges stemme ikke i tilstrekkelig grad blir hørt. Det kan være alvorlig hvis en ikke på annet vis får ungdommens syn på saken. Tidligere i kapitlet beskrev ungdommene at de i stor grad opplevde seg som hørt i oppfølgingen fra losen. Det kan bety at ivaretagelsen av brukermedvirkning har vært god nok i det tverrfaglige samarbeidet, men det kan også bety at en ikke har arbeidet grundig nok med å få ungdommene med i møter og samtaler. Ettersom bruker og brukers familie er en del av det tverrfaglige samarbeidet, vil deres manglende deltakelse gjøre at noe av informasjonen rundt dem og saken går tapt. Ved å dele faglige tanker med hverandre kan en bidra til et helhetssyn i forhold til saken, i tillegg kan det å være sammen om felles vurderinger gi en som fagperson faglig støtte for at det en gjør er bra sett i forhold til brukeren (Glavin og Erdal, 2007).

Slik jeg ser det er det mulig at ungdom som har vanskeligheter i livet i større grad enn andre trenger oppmuntring, saklig informasjon og anledning til å medvirke for å tørre å bli delaktig i det tverrfaglige samarbeidet. Medvirkning kan ivaretas ved å få ungdommens stemme inn i møter gjennom å forberede møtene nøye sammen med ungdommen og avklare på hvilken måte ungdommen skal uttrykke sitt syn. Hvis det er vanskelig for ungdommen å snakke fritt i møter, kan losen eksempelvis intervju ungdommen i forhold til tidligere avtalte temaer.

Det kan ikke understrekes for ofte at det er ungdommen som er hovedpersonen i fraværssaker og som derfor alltid skal få anledning til å bli hørt, selvsagt også få informasjon om møter som gjelder ungdommen selv. Det er også et poeng å fortsette med samarbeid i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående for å sikre at vesentlig informasjon og tett oppfølging fortsetter på ny skole. I de tilfeller der ungdom ønsker å klare seg selv ved overganger kan losen problematisere dette ved å forklare viktigheten av tverrfaglig samarbeid også på ny skole. Hvis ungdommen allikevel ønsker å

klare seg selv, bør losen informere om at han / hun er klar til å bidra på et senere tidspunkt hvis det skulle bli behov for det.

Det er grunn til å bemerke at flere av ungdommene som har deltatt i denne studien ser ut til å være til dels svært plaget av psykiske vansker. Det er et poeng når en arbeider med ungdom med omfattende skolefravær å vurdere sammen med dem, foreldrene og i en drøfting med BUP om henvisning til BUP bør sendes. Tre av ungdommene har eller har hatt kontakt med BUP. En ungdom beskriver en behandling hun ikke opplever som hjelpsom, mens en annen ungdom tidligere i kapittelet nevnte en behandling som hun opplevde som forferdelig. I de tilfeller der ungdom og foreldre forteller om behandling i BUP som ikke fungerer, blir det viktig å bidra til at ungdommens stemme kommer bedre fram til behandler. Dette kan gjøres ved at losen tar initiativ til at det etableres et tverrfaglig samarbeid der behandler, ungdom, foreldre, losen og eventuelle andre samarbeidspartnere møtes og snakker sammen om hvordan arbeidet bør legges opp slik at ungdommen får det bedre.

5.5 Hvilke endringer førte oppfølgingen til?

5.5.1 Jeg ser litt enklere på ting, alt er ikke så vanskelig lengre

Den første ungdommen forteller at det har vært noen perioder der hun har vært tilbake på skolen for eksempel på starten av året. Hun utdyper med å fortelle at det kan være en måned da det går helt greit, så kan det stoppe seg litt for deretter å komme tilbake en uke eller to. Videre forteller hun om endringer i forhold til skolen:

«Jeg tror det hadde vært veldig annerledes hvis jeg ikke hadde fått det. Fordi da tror jeg at jeg hadde følt at alt var vanskelig at jeg ikke klarte å gjøre noen ting. Jeg vet ikke helt, men det er på en måte sånn (...) at jeg ser litt annerledes på det. At det ikke bare er noe som er vanskelig, men at det er noe jeg har litt angst for da og at man ikke bare kan hoppe ut i det hvis man har angst for det.»

Om endringer i forhold til foreldrene:

«Jeg tror kanskje det at de skjønner det litt bedre kanskje... at jeg synes kanskje at det er litt enklere å snakke med dem igjen nå.»

Om endringer i forhold til venner, kompiser, de som går i klassa:

(...) Hvis jeg ikke hadde snakka med losen og sånn så tror jeg at jeg hadde sett vennene mine enda mindre enn det jeg gjør nå. (...) Vi setter på en måte opp sånn (...) at jeg kan snakke med vennene mine da, eller planlegge med vennene mine da, eller noe sånt no. (...) Jeg tror jeg hadde hatt kontakt med dem, men det er kanskje litt enklere å ha kontakt med dem nå, selv om det er vanskelig å ha kontakt med dem på en måte.

Om hva losen har bidratt til oppsummert:

«Det er sånn at (...) jeg ser litt enklere på ting, alt er ikke så vanskelig. Jeg tenker litt annerledes på ting, jeg klarer å kontrollere tankene mine bedre.»

Jenta mener ikke losen har bidratt noe negativt til hennes situasjon.

Denne jenta uttrykker seg veldig forsiktig ved at hun flere ganger sier «tror kanskje at», men en ting går igjen i hennes svar og det er at hun flere ganger sier at hun ser enklere på ting og at alt ikke er så vanskelig lengre. Dette gjelder både i forhold til skolen, venner og foreldre. Hun forteller at hun nå forstår at hennes vansker i forhold til skolen dreier seg om angst og at hun uten losoppfølgingen hadde følt at hun ikke hadde klart noe, at hun forstår hvor viktig det er at hun fortsetter å ta kontakt med venner. Jeg mener hun beskriver en bedring i forhold til sin psykiske helse. Innholdet i psykisk helse-begrepet har vært drøftet tidligere i kapittelet. Ekstra gledelig synes jeg det er at hun opplever at foreldrene forstår henne bedre og at det er enklere å prate med dem nå. Dette begrunner jeg med det vi vet om betydningen av foreldrenes omsorg som beskyttelsesfaktor, det er også drøftet tidligere i kapittelet.

5.5.2 Akkurat nå så sliter jeg igjen veldig med å dra på skolen

Den andre jenta som ble intervjuet forteller om hvordan livets hendelser påvirker skolefraværet, at det ikke har vært så mye endring i forhold til foreldre og at hun har blitt litt flinkere til å ta kontakt med venner. Det jenta legger størst vekt på er opplevelsen av å ha fått mye støtte fra losen i forhold til å takle hendelser i livet.

Om endringer i forhold til skolen:

«Akkurat nå så sliter jeg igjen veldig med å dra på skolen. I sommerferien til 1. videregående så skjedde det ting igjen.(...). Så det har skjedd litt mye da. Det har vel vært litt enklere for læreren min at jeg har mye fravær og sånn. Mest mens jeg gikk på

ungdomsskolen. Det var jo litt mindre fravær i 10. klasse da, men utenom det så er det ikke noe jeg kommer på i hvert fall. (...)»

Om endringer i forhold til foreldrene:

«Nei, egentlig ikke. Hun (moren, intervjuers kommentar) er veldig sånn (...) at jeg må dra på de møtene jeg får. Men ikke noe utenom det, noe spesielt nei.»

Om endringer i forhold til venner, kompiser, de som går i klassa:

«Han har hjulpet meg med å være litt flinkere til å klare å ta kontakt med venner og sånn. (...) vi snakka om det og fant ut at jeg liksom ikke er veldig glad i å ta kontakt med andre. Så vi gjorde det til at jeg skulle dra hjem, også skulle jeg finne ut et eller annet og så (...)prøve å finne på et eller annet med noen. Så skulle jeg prøve å ta kontakt selv.»

Om hva losen har bidratt til oppsummert:

«(...) det ble jo som sagt litt mindre fravær i 10. klasse igjen. (...) veldig mye støtte. (...) jeg har alltid hatt mulighet til å sende melding for eksempel hvis det har vært verre. Hvis det blir verre liksom. Og han har hjulpet meg med alt, de tinga som har skjedd da og snakka (...) med meg om de. Hjulpet meg ut av det og gitt meg tips på hvordan jeg kan takle ting. Har vel egentlig ikke vært noe negativt med det (losoppfølgingen, intervjuers kommentar).»

Denne jenta forteller at hun fikk noe mindre fravær innledningsvis, men at det etter hvert skjedde hendelser som ble så vanskelige å takle at hun ikke greide å gå på skolen. Jenta beskrev symptomer på at hun hadde en depresjon. Depresjon er en vedvarende tristhetsfølelse og kommer sammen med kroppslige symptomer, særlig det å føle at en mangler energi (Ekeland m.fl., 2004). I forhold til skolen opplevde hun at læreren hennes forsto situasjonen hennes bedre. Kanskje er det slik at læreren etter hvert ble mer empatisk? Empatibegrepet er drøftet tidligere i kapittelet. Jenta opplevde i hvert fall at hun ble bedre forstått av lærer. Det jenta oppsummeringsvis legger vekt på er opplevelsen av at hun har fått veldig mye støtte fra losen. Dette har vist seg gjennom en mulighet til å sende melding ved behov, opplevelse av å ha fått hjelp til å snakke om de tingene som har skjedd, ved at losen har hjulpet henne ut av det og gitt henne tips i forhold til hvordan hun kan takle det. Jeg mener at beskrivelsen til jenta viser oss et

eksempel på kontakt med en støttende voksen profesjonell som kan virke beskyttende i forhold til forverring av psykiske vansker. Vi vet at det å ha tilgang til støttende voksne i offentlige tjenester som har hyppig og langvarig kontakt med barnet kan være en beskyttelsesfaktor (Kvello, 2010).

5.5.3 Det har blitt mye bedre enn sånn det var før

Ungdom nummer tre forteller om økt motivasjon for skolen da losen startet arbeidet, at vedkommende er fornøyd med skoletilbudet nå og at ungdommen har fått det bedre hjemme med mor. Ungdommen tror ikke at losen bidro med noe negativt til situasjonen.

Om endringer i forhold til skolen:

«(...) når han ikke var der i starten, så var det litt sånn da skjønte jeg ikke helt vitsen med skolen og ikke helt ville på skolen og. Men etter en stund etter at han hadde vært der, så var det liksom at jeg ville mer på skolen og. Bare etter en stund så ville jeg mye mer på skolen.»

«Jeg starta på X (Studieretning), men det har vært litt mye fravær og sånn så. Nå går det for så vidt veldig bra. Egentlig. For nå er jeg ikke i en sånn vanlig klasse, for nå er jeg på sånn, hva heter det da, X (Navn på tilbud). Ja. Jeg synes egentlig det er bedre der enn i den klassa jeg var. Men det er fordi jeg liker egentlig ikke å være med så veldig mange folk. Og der er det maks 10 folk tror jeg. Så. Alle av dem er hyggelig og sånn så.»

Om endringer i forhold til mor:

«Det er mye som er, det var mye som ble forandra sånn når han var der, men når han først slutta å være der så ble det noe som kom tilbake og noe som ble borte. Så nå er det ganske greit. Ja. Det kunne vært litt bedre, men det, ja. Det har blitt mye bedre enn sånn det var før.

Om endringer i forhold til venner, kompiser, de som går i klassa:

«De jeg er venner med gikk jeg i klasse med før, men ikke nå lenger. Men jeg møter dem fortsatt og har gjort det nesten hele tida.»

Det denne ungdommen vektlegger som viktige bidrag i kraft av losens arbeid er at vedkommende opplever at det var mye som ble forandret mens losen arbeidet i familien

med ungdommen og moren. Losoppfølgingen gjorde slik at vedkommende ville og kommer på skolen og at konfliktene hjemme ble færre. Ungdommen sier at noe av det som var vanskelig før har kommet tilbake, men at det uansett er mye bedre enn slik det var før. Slik jeg ser det forteller ungdommen om en omsorg som ikke er optimal i forhold til hvordan vedkommende kunne tenkt seg det, men som ved hjelp av losoppfølgingen ble akseptabel. Det er kjent at noen vesentlige risikofaktorer er vansker på skolen og belastende forhold i familien (Folkehelseinstituttet, 2014). Det er slik jeg ser det sannsynlig at losoppfølgingen har bidratt til at disse faktorene ble mindre dominerende i ungdommens liv.

5.5.4 Jeg har det mye bedre i hverdagen, både på skolen og hjemme

Ungdom nummer fire forteller at skolefraværet hennes varierer i forhold til humøret hennes.

Om endringer i forhold til skolen:

«Det varierer på humøret mitt. Er jeg glad og liksom ikke har vondt noen steder så er det helt greit å dra på skolen. Men så lenge jeg har gått gjennom det jeg har gått gjennom så har det liksom gått på kroppen min da, at det jeg har vondt stort sett overalt hele tida. Og da så vil jeg jo helst bare sove, men jeg kan jo ikke det. Det sier seg jo sjøl. Så ja. Det har og vært litt opp og ned. (...) Alt står jo egentlig på hva jeg har vilje til. Det gjør jo det. For jeg kan jo liksom dra på skolen og heller bare dra hjem igjen hvis det ikke går, enn å ikke dra dit. Det har jeg tenkt mye på, i alle fall denne uka her da. For jeg har ikke vært i form i denne uka her heller, men da har jeg heller tenkt at jeg kan dra hjem.»

Om endringer i forhold til foreldrene:

«Ikke eller.. jeg vet ikke helt hvordan jeg skal svare på det. Mamma er mer på at det, at jeg skal dra på skolen. For hun og tok det mer seriøst når han sa at det kunne hende ikke jeg kom inn på det jeg ville. Da tok mamma og det mer seriøst enn hun har gjort før da. Altså, det er jo egentlig bra fordi skolen er viktig. Men jeg synes vel ikke det akkurat var bra da heller. Når hun akkurat er streng da er det ikke bra, men jeg vet jo sjøl at det blir jo positivt etterpå da.»

Om endringer i forhold til venner, kompiser, de som går i klassa:

«Som sagt så har jeg bare ei venninne i den klassa jeg går, så jeg kan vel ikke si det har endra så mye på det. Men på ungdomsskolen så gjorde det jo det. For da dro jeg jo på skolen i hvert fall (...) første gang jeg fikk oppfølginga. At jeg var mer på skolen og kom nærmere de da.»

Om endringer oppsummert:

«Jeg synes det er veldig positivt at han vil hjelpe meg. For hvis ikke jeg hadde hatt hjelp av han nå, så hadde jeg nok ikke kommet inn på videregående tror jeg. Det kan hende at jeg hadde kommet inn, men at jeg hadde droppet ut første uka. Han har jo bare snakket med meg og.. sånn som jeg sliter med angst og depresjoner da og nå driver vi med sånn angsttrapp. Det har ikke vært noe negativt tror jeg. Alt han driver med er jo positivt for min del. Men det er jo ikke alt jeg tar så veldig positivt da. Det er jo noe som er vanskeligere enn andre ting da. Ja, men det meste han råder meg til er jo å dra på skolen. Og at han skal snakke med skolen om det er noe jeg sliter med på skolen da. Så det er vel ikke noe negativt egentlig da. Han har jo gjort så jeg har det mye bedre i hverdagen både på skolen og hjemme.»

Jenta rapporterer om en bedret totalsituasjon ved at hun har det bedre både på skolen og hjemme. Dessverre har ikke oppfølgingen medført varig bedring i forhold til skoleoppmøte, selv om jenta mener det er losens ære at hun ikke droppet ut av videregående den første uka, men holder ut. Jenta forteller at hun har angst og depresjon og at hun har vondt i kroppen stort sett overalt hele tida. I tillegg sliter hun med mange tanker i forhold til handlinger som faren hennes har gjort. Det er kjent at barn og unge med psykiske lidelser har både økt risiko for å få ulike kroppslige plager og symptomer samtidig som disse plagene og symptomene kan disponere for eller forverre de psykiske lidelsene hos dem (Folkehelseinstituttet, 2014). Slik jeg tolker det har losen bidratt til en bedret livskvalitet for jenta.

Refleksjon til de personsentrerte resultatene:

I kapittel to som behandlet tidligere forskning, legges det vekt på at ungdom med risiko for skolefravær tidlig viser tegn eller symptomer på enten at de ikke trives eller har svake skolefaglige prestasjoner (Halvorsen, 2012). Dette kan vi kjenne igjen fra ungdommene i denne studien. De fortalte alle at de hadde hatt skolefravær i fra 1-2 år og at flere av dem hadde en følelse av å være utenfor og å slite i fag over lengre tid. Gjennom å følge opp ungdommene tett og gi reell tilpasset opplæring, kan andelen med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse økes betydelig (Markussen, 2008). Ungdommene i denne studien forteller at de har fått tett oppfølging fra losen, men de beskriver det jeg har valgt å tolke som et for løst forhold til lærer. Dette løse forholdet kan bidra til at de ikke får den tilpassede opplæringen de har rett til å få. Slik jeg ser det er det gode muligheter for at losen med sin gode relasjon til ungdommen kan bidra mer i forhold til skolen slik at de får mer tilpasset opplæring. Novas forskning fra det første Losprosjektet konkluderte også med at losinnsats virker, i alle fall på kort sikt. 70 % av ungdommene hadde en forbedret livssituasjon målt i forhold til skoledeltakelse, arbeidsdeltakelse, arbeidsmarkedsdeltakelse og losens vurdering av bedret livskvalitet ved prosjektslutt (Backe-Hansen, 2014). Tett individuell oppfølging, skreddersydde tiltak og en uavhengig rolle med store muligheter for fleksibilitet er faktorene som har bidratt til de gode resultatene i det første Losprosjektet (Backe-Hansen, 2014). Ungdommene i denne studien rapporterer også om noe bedring i forhold til skoleoppmøte, men først og fremst en bedring i forhold til livskvalitet. Slik jeg ser det bør det i fortsettelsen av prosjektet fokuseres enda mer på hva som skal til for at ungdommene skal mestre å gå på skolen. Tett samarbeid som sørger for tilpasset opplæring i et trygt psykososialt miljø kan være en av nøklene, i tillegg til at losen fortsetter med tett individuell oppfølging, fleksible og skreddersydde tiltak.

5.6 Oppsummering av kapitlet

De fire ungdommene i denne studien hadde fra 20-100 % fravær på intervjutidspunktet. De hadde hatt fravær i 2 – 3 år totalt, og 1 – 2 år når losen ble koblet på, men uten at de hadde en opplevelse av at skolen gjorde så mye for å hjelpe dem. De fortalte om mange sammensatte årsaker til skolefraværet, blant annet mobbing, fagvansker og psykiske vansker. De beskrev det jeg har tolket som et skjørt forhold til lærer med liten grad av

kommunikasjon. Det er sannsynlig at de har vist tegn til å ikke trives i lengre tid. Ungdommene fikk det vanskeligere som en konsekvens av fraværet, både i forhold til skolen, foreldrene og venner. Oppfølgingen fra losene dreide seg om varig individuell oppfølging tilpasset ungdommenes behov. Ungdommene syntes losoppfølgingen endret seg etter hvert som de ble bedre kjent, fra å være litt rart til å bli en vane der de klarte å åpne seg mer og mer. Ungdommene opplevde å bli tatt på alvor av en vennlig los som var god til å lytte, som forsto dem, samarbeidet godt og der de i stor grad fikk være med å bestemme. Oppfølgingen har medført bedret totalsituasjon både på skolen og hjemme for to av ungdommene. En annen av ungdommene ser enklere på ting og opplever at alt ikke er så vanskelig som det var lengre. Sistemann legger vekt på betydningen av å ha tilgang på en støttende voksen som hun har kunnet snakke med og få hjelp av, til å takle vanskelige hendelser.

6 Konklusjon

Hovedmålet med masteroppgaven var å få tilegnet større kunnskap og forståelse for det sammensatte området som skolefravær representerer, ut fra ungdom med skolefraværs eget perspektiv. For min egen del er målet nådd. Problemstillingen for denne studien er: «Hvordan opplever ungdom med skolefravær sin situasjon og å motta oppfølging av en los.» I de følgende avsnittene oppsummeres det viktigste i studien, sett i forhold til problemstillingen, før praktiske føringer blir drøftet i siste avsnitt.

6.1 Hvordan hadde ungdommen det før skolefraværet startet?

Tre av ungdommene i denne studien hadde over 50 % fravær på intervjuetidspunktet, mens den siste ungdommen hadde ca 20 %. De hadde hatt fravær i 2 – 3 år totalt, og fraværet hadde vart i 1 – 2 år da losen ble koblet på, uten at de hadde en opplevelse av at skolen gjorde så mye for å hjelpe dem. Noen av ungdommene forteller at skolefraværet startet allerede på barneskolen. Ungdommene forteller sine unike og sterke historier om å ha det vondt med få ord. Før skolefraværet startet beskriver de at de hadde et dårlig eller usikkert forhold til andre preget av utrygghet, utenforskap, mobbing og lite venner. Ungdommene nevner mange og sammensatte årsaker til at skolefraværet startet, det var vanskelig å snakke foran de andre, sosiale vansker, i tillegg til personlige ubearbeidede vonde erfaringer og fysisk sykdom som medførte søvnproblemer. Det er sannsynlig at de har vist tegn til å ikke trives i en lengre periode. I denne sammenhengen er det verdt å merke seg at barn og unge har krav på et godt psykososialt miljø på skolen fritt for krenkelser (Berg, 2005) og at det moralske, sosiale og rettslige ansvaret for å fange opp signaler når barn ikke har det bra ligger hos alle som arbeider med barn (Helgeland, 2008).

Flere av ungdommene opplevde ikke tilstrekkelig tilpasning i skolehverdagen i forhold til faglige vansker, til tross for at mødrene deres hadde kontaktet skolen i forhold til dette. Elever i den norske skolen har krav på tilpasset opplæring utfra egne behov og muligheter og det er slik at eleven selv, eller foreldrene, kan kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendig for å finne ut av om eleven har behov for spesialundervisning og eventuelt hvilken opplæring som trengs (Opplæringsloven). Ungdommene beskrev det jeg tolker som et skjørt forhold til læreren, flere turte ikke snakke med læreren, eller hadde hatt lite kontakt med han eller hun. Et for løst forhold til læreren kan medføre utrygghet

og være del av bakgrunnen for at de har mye fravær. Hvordan lærer leder klassen i forhold til kontroll og relasjoner til den enkelte elev, ser ut til å ha direkte betydning for fravær som både skyldes vegring og skulk på ungdomstrinnet (Havik, 2015).

6.2 Hvordan har ungdommene hatt det etter at de fikk skolefravær?

Alle ungdommene forteller at forholdet til foreldrene på ulikt vis ble påvirket av skolefraværet. Noen fikk et nærmere forhold, noen hadde en følelse av at foreldrene var skuffet hele tiden og en beskrev en forverring av forholdet på grunn av skolefraværet. Alle ungdommene mente foreldrene ble følelsesmessig berørt av fraværet. Det understreker viktigheten av å ha en innsats som retter seg mot flere sider av ungdommens situasjon enn bare skolefravær i seg selv. Foreldre som utøver god omsorg regnes som en av de to viktigste virksomme beskyttelsesfaktorene (Kvello, 2010). Når barn og unge får uttalt skolefravær, er det derfor avgjørende at involverte fagpersoner har jevnlig familiesamtaler der skolefraværets påvirkning på familielivet snakkes om, slik at barnet får den støtten det trenger fra foreldrene. Forholdet til jevnaldrende ble vanskeligere for de fleste av ungdommer som en konsekvens av skolefraværet. Ungdommene beskrev at de mistet venner, at det ble vanskeligere å være med venner og at de hadde mindre kontakt enn før de fikk fravær. Egenskaper ved barnet som kan beskytte mot psykiske vansker er robusthet, gode sosiale ferdigheter og en opplevelse av å selv styre livet. (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Barnets sosiale kompetanse er en av de to beskyttelsesfaktorer som ser ut til å være virksomme på tvers av studier og risikotyper / vansketyper. Når ungdommene mistet noe av sin tilknytning til venner gjennom skolefraværet, mener jeg at de samtidig mister noe av sin mulighet til å utvikle den sosiale kompetansen. Det er altså gode grunner for å stimulere til å vedlikeholde vennskap ved skolefravær, slik at fraværet i minst mulig grad påvirker vennskap og sosial utvikling.

Opplevelsene ungdommene beskriver rundt skolefraværets påvirkning på skolen er delte. To av ungdommene syntes ikke fraværet endret deres forhold til skolen, mens de to andre opplevde det som vanskelig. Det viste seg ved at de hang etter de andre, de fikk ikke karaktergrunnlag i fag, miste mestringsfølelsen og oversikten. Det å ha en opplevelse av å selv styre livet, mestringsfølelse, opplevelse av å ha egen verdi og takle kognitive utfordringer er vesentlig i forhold til beskyttelse mot psykiske vansker (Sosial- og

helsedirektoratet, 2007). Informasjonsflyt til ungdom og foreldre bør sikres slik at ungdommen ha mer oversikt og kontroll over det som skal skje. Det bør også etterstrebes at ungdom kan gjøre avtalt skolearbeid som de takler. Dette kan bidra til at det er enklere å returnere til skolen.

6.3 Hvordan opplevde ungdommene oppfølgingen de fikk?

Ungdommene gir uttrykk for en skepsis til losoppfølging fra starten men det endret seg til å bli tryggere etter hvert. I losene møtte de vennlige voksne som tok seg tid til at relasjonen ble trygg og god, de lyttet uten å avbryte, tok dem på alvor, forsto dem, samarbeidet godt, lot dem være med å bestemme og hjalp dem skritt for skritt med det de hadde behov for. Dette understreker at det er viktig å bruke tid for å bli kjent med ungdommen og til å etablere en trygg relasjon. Det hevdes at hvilken relasjon en får til i samhandling med klienten ses på å være den avgjørende endringsfaktoren i hjelpearbeid (Jensen og Ulleberg, 2011) (Schibbye, 2009) (Røkenes og Hanssen, 2006). Oppfølgingen har bestått av samtaler, en fleksibel tilnærming, samarbeid med foreldre og skolepersonell.

6.4 Hvilke endringer førte oppfølgingen til?

Ungdommene har fått bedret livskvalitet gjennom kontakten med losen. De rapporterer om at de klarer å takle vanskelige tanker bedre, de har hatt mindre fravær i perioder, økt motivasjon for skolegang, det har blitt mindre kranling hjemme, større forståelse hos foreldre og lærere, større tro på egen mestring, en bedret totalsituasjon og noe mer kontakt med venner. En av ungdommene legger vekt på betydningen av å ha tilgang på en støttende voksen som hun har kunnet snakke med og få hjelp av, til å takle vanskelige hendelser. I sammensatte skolefraværssaker er det sjelden raske løsninger, men bedret livskvalitet er et utgangspunkt for økt skolenærvær i framtida.

6.5 Praktiske føringer

Denne studien har gitt et innblikk i fire ungdommers unike opplevelser av å ha skolefravær. Antallet gjør at den har noen begrensninger, det er sannsynlig at flere og andre ungdommer hadde ført til ytterligere historier og perspektiver på fraværproblematikken. Jeg mener at min masteroppgave allikevel kan bidra med innsikt i fag- og forskningsfeltet. Resultatene kan ha overføringsverdi i forhold til andre ungdommer med skolefravær. Fagfolk, foreldre og andre interesserte kan ved å lese

studien forhåpentligvis kjenne igjen noe av problematikken, få mer innblikk i det komplekse feltet og antakelig få noen ideer om hvilke hensyn de bør ta i forhold til barn og ungdommer. Med økt forståelse er det sannsynlig at vi kan nærme oss fagområdet og ikke minst de unge selv på en bedre måte enn tidligere. Mitt håp er at interessen og kunnskapen i forhold til skolefravær øker, ettersom både det som fører fram til fravær og konsekvensene av fravær er så alvorlig. Kanskje kan flere barn og unge som sliter oppdages tidlig, slik at virksomme tiltak raskt kan settes inn og vi kan bidra til at de sliter mindre. Ved at kommunene og den enkelte skole har fokus på og mål om, å ha et godt psykososialt læringsmiljø der profesjonell relasjonskompetanse er i fokus, kan barn og unge som sliter i større grad bli møtt og få hjelp ut fra sine behov.

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2009). Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Denmark: Studentlitteratur.
- Andersen, P. Lie (2014). Marginalisering blant ungdom og voksne – hva sier forskningen? I E. Backe-Hansen, C. Madsen, L. B. Kristofersen & B. Hvinden (red). Barnevern i Norge 1990-2010. En longitudinell studie. Oslo: NOVA, rapport nr. 9/2014, kapittel 2.
- Aubert, A-M. og Bakke, I. M. (2008). Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Backe-Hansen, E. (red.). (2014). Til god hjelp for mange: Evaluering av Losprosjektet. (NOVA, rapport nr. 13/2014). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2014). Sosial ulikhet i skolerresultater – en oppsummering av NOVAs forskning. (NOVA, 30. april 2014). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015). Barn som lever i fattigdom (Regjeringens strategi (2015 – 2017)). Oslo: Departementet.
- Barnevernloven. *Lov av 17. juli 1992-nr.100 om barneverntjenester*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100.html>
- Berg, N. B. J. (2005). Elev og menneske. Psykisk helse i skolen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berge, T. & Repål, A.(Red). (2008) Håndbok i kognitiv terapi. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bergström, G. og Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. Studentlitteratur.
- Borge, A. I. H. (Red.). (2007). Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv. Oslo: Gyldendal akademisk.

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2009). Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle. Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene(2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>

De Witte, K. og Cabus, S. ogThyssen, G. og Groot, W.(2013). A critical review of the literature on school dropout. Educational Research Review, 2013.

Ekeland, T-J., Iversen, O., Ohnstad, A. & Nordhelle, G. (2004). Psykologi for sosial- og helsefag. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Fladberg, K. L. (2015, 27. august). Frafallet starter i førsteklasse. Dagsavisen, s. 8-9.

Folkehelseinstituttet. (2010). Folkehelse rapport 2010. Helsetilstanden i Norge. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Folkehelseinstituttet. (2011). Bedre føre var. Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Folkehelseinstituttet. (2014). Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

Føllesdal, D. og Walløe, L. (2004). Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget.

Glavin, K. & Erdal, B. (2007). Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge. Oslo: Kommuneforlaget.

google.no (2016) Hentet fra <https://www.google.no/>

Halvorsen, B. og Hansen, O.J. og Tägtström, J. (2012). Unge på kanten. Om inkludering av utsatte ungdommer. Denmark: Nordisk ministerråd.

Havik, T. (2015). School non-attendance. Å study of the role of school factors in school refusal. PhD Thesis UiS no. 243 . March 2015. Stavanger: University of Stavanger.

- Helgeland, I. M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I Helgeland, I. M.(red.), *Forebyggende arbeid i skolen*(13-23). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hertz, S. (2011). Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holden, B. og Sállman, J-I. (2010). Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling. Oslo: Kommuneforlaget.
- <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloeftet/id1411/>
- Hyggen, C. (2015). Unge utenfor arbeid og utdanning i Norge. Utfordringer, innsatser og anbefalinger. Denmark: Temanord.
- Ingul, J. M. (2014). Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents. Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects. Doctoral theses at NTNU, 2014:303. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Jacobsen, D.I. (2010). Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011): Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis. Oslo: Gyldendal.
- 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*. Volume 23, Issue 1, 1995.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28, 451–471.
- Kinge, E. (2014). Empati. Nærvær eller metode? Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). Barn I risiko. Skadelige omsorgssituasjoner. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, S og Markussen, E. og Teese, N. og Sandberg og J. Polesel (Red) (2011) *School Dropout and Completion: An International Perspective*. Dordrecht: Springer.

Langeland, S. og Herud, E og Ohrem, S. (2014) Fattigdom og levekår i Norge – Status 2013. Oslo: NAV.

Lunnan, O. (2005). Hvordan hjelpe henne som ikke sier noen ting? Barn i Norge 2005. Se meg. Voksne for barn.

Markussen, E. (2010). Frafall i utdanning for 16 – 20 åringer i Norden. København: Temanord.

Markussen, E. (2011) Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. Bedre skole nr 1., s 10 – 15.

Markussen, E. og Idunn Seland, I. R. (2012). Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. (NIFU Rapport 6/2012). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Menneskerettsloven. *Lov av 21. mai 1999 nr. 30 styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett.* Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30.html>.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2003:19. *Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen.* Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet.

NOU 2011: 20. Ungdom, makt og medvirkning. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Olweus, D. (2008). Mobbing blant skolebarn – grunnleggende fakta og tiltaksprogram. I Helgeland, I. M. (red.), *Forebyggende arbeid i skolen* (127-146). Oslo: Kommuneforlaget.

Opplæringsloven. *Lov av 17. juli 1998 nr. 61. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Prosjektsøknad los, Ringsaker kommune, 2014.

- Raaum, O. og Rogstad, J. og Røed, K. og Westlie, L. (2009). Young and out: an application of a prospects-based concept of social exclusion. *The Journal of Socio-Economics*, 38, 173-187.
- Ramsdal, G. H. og Gjørnum, R. G. og Wynn, R. (2013) Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research* 2013; Volum 62, 75 - 86.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P-H. (2006). Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L.L. (2009). Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shulman, L. (2003). Kunsten å hjelpe individer og familier. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skau, G. M. (2013). Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2011). Barfotmentaliserings. I Straand, S. (red.), *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge (19-42)*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene* (Veileder IS / 1405). Oslo: Direktoratet.
- St.meld. nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Straand, S. (2011). Tverrfagleg, helsefremmande psykososialt arbeid. I Straand, S. (red.), *Samhandling som omsorg. Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge (19-42)*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Strandbu, A. (2011): Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2014, 10. november). Psykososial. I Store norske leksikon. Hentet 3. mai 2016 fra <https://snl.no/psykososial>.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Oslo: Fagbokforlaget.

Wendelborg, C. (2016). Elevundersøkelsen 2015: Mobbing, krenkelser og arbeidsro.
Trondheim: NTNU.

Willumsen, E. (Red.)(2009). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning. Oslo:
Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985.321.884

Lene Nyhus
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 16.10.2015

Vår ref: 44951 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 44951 | <i>Ungdom og losoppfølging – hvordan opplever ungdom å bli hjulpet tilbake til skolen av en los</i> |
| Behandlingsansvarlig | Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Lene Nyhus |
| Student | Anne Brodalen |

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjyre.svarval@svl.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svu.it.no

Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Brodalen anne.brodalen@bbnett.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44951

Formålet er å undersøke hvordan ungdom som har fra moderat til fullstendig fravær i ungdomsskolen opplever å bli hjulpet tilbake til skolen av en løsløst.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 18.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere og foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Ungdom og losoppfølging – hvordan opplever ungdom med skolefravær sin situasjon og å motta oppfølging av en los?»

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradstudie, ved Høgskolen i Lillehammer. Prosjektet skal finne ut mer av hvordan ungdom som har fra noe til fullstendig fravær i ungdomsskolen opplever sin situasjon og å motta oppfølging av en los. Målet er å finne ut mer om ungdoms opplevelse av skolefravær og av hva det er losen gjør som er hjelpsomt for ungdommen og hva som eventuelt ikke er hjelpsomt. Det kan hende at det som en finner ut av i denne studien kan komme andre ungdommer til gode. Du har mottatt oppfølging av los gjennom Ungdomskontakten i Ringsaker og blir av den grunn spurt om å delta i dette forskningsprosjektet. Det er inntil 5 ungdommer som prosjektet ønsker å intervju i forhold til temaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å finne ut av det som skal undersøkes, skal det intervjues inntil fem ungdommer. Intervjuet kommer til å ta ca en time og kan gjøres hjemme hos ungdommen eller et annet sted ungdommen ønsker. Det er Anne Brodalen som skal foreta intervjuene. Spørsmålene vil omhandle hvordan ungdommen opplever sin situasjon, hva slags oppfølging en har fått av losen, hva en syntes om den oppfølgingen og hva en tenker om det på nåværende tidspunkt. For at alt du sier skal komme med i prosjektet kommer det til å bli tatt notater og lydopptak av intervjuet. Både foreldre og ungdom kan få se intervjuguiden hvis det er ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet fortrolig. Opplysningene som du gir om deg selv kommer til å bli oppbevart nedlåst slik at uvedkommende ikke får tilgang til dem. Det er kun jeg og min veileder ved Høgskolen i Lillehammer som vil ha tilgang til materialet. Opplysningen kommer også til å bli lagret slik at det ikke skal være mulig å finne ut at det er du som har svart akkurat det du har svart. Det kommer ikke til å være mulig å gjenkjenne deg / det du har svart i det som skal publiseres. Hvis direkte sitat fra noe du har sagt skal brukes i publikasjonen kommer du til å få mulighet til å godkjenne det. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2016. Etter denne datoen skal datamaterialet anonymiseres og lagres på ubestemt tid etter vedtatte forskrifter

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. At du ikke ønsker å delta i studien eller trekker deg fra studien får ikke innvirkning på din oppfølging fra Ungdomskontakten i Ringsaker. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Brodalen, telefon: 977 59 111. Veileder i prosjektet er Lene Nyhus ved Høgskolen i Lillehammer, tel: 61 28 82 56. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Navn på deltager: _____

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker i at mitt barn deltar

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide, «Ungdom og losoppfølging – hvordan opplever ungdom med skolefravær sin situasjon og å motta oppfølging fra en los»

| Nr | Spørsmål |
|----|--|
| 1. | Løs prat, uformell prat 2 min |
| 2. | Informasjon/ rammer 3 min <ul style="list-style-type: none">• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)• Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt, opplysningsplikt, anonymitet, direkte sitat• Forklar at du ønsker mest mulig ærlige svar og at svarene ikke har innvirkning på oppfølging fra UK• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål• Informer om opptak, sørg for samtykke til opptak• Start opptak |
| 3. | Om ungdommen, og skolefraværet innledende 5 min, gutt / jente <ul style="list-style-type: none">• Hvor gammel er du? Hva slags trinn går du på skolen?• Hvor mye skolefravær har du nå om dagen? Har fraværet endret seg? Hvor mye fravær hadde du før?• Hvem bor du sammen med?• Hva gjør du etter skoletid / fritiden? Hvor fornøyd er du med fritiden din 1-10? Begrunn. |
| 4. | Bakgrunn kontakt los 3 min <ul style="list-style-type: none">• Hva gjorde at du først fikk kontakt med los?• Hvem informerte deg?• Når starta oppfølgingen slik du husker det?• Hva tenkte du om oppfølgingen før det startet?• Opplevde du det som frivillig å ta i mot hjelp fra los? |
| 5. | Skolehistorie / status før los / før 10 min <ul style="list-style-type: none">• Når merket du første gang at du ikke hadde lyst til å gå på skolen? Hvordan var det?• Hvordan opplevde du skoletiden før det?• Hvordan trivdes du på skolen før?• Hvordan var ditt forhold til de andre i klassa før?• Hvilke fag likte du / hvilke likte du ikke? Slet du i noen fag?• Hvordan var ditt forhold til læreren?• Når begynte du å få skole fravær?• Hva tenker du førte til at du fikk skolefravær? (individuell, hjemmet, de andre, skolen, lærer, fag?)• Hva skjedde / hva ble gjort før los kom inn for å hjelpe med fraværet?• Hvordan påvirket skolefraværet ditt forhold til dine foreldre?• Hvordan påvirket skolefraværet ditt forhold til skolen?• Hvordan påvirket skolefraværet ditt forhold til venner, kompiser, de du går i klasse med? |

| | |
|----|--|
| 6. | <p>Losoppfølging 3 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du er hensikten/ vitsen med oppfølgingen av los? (tanken, meningen, målet) • Hva slags oppfølging får du / fikk du av los? • Hvor ofte får du / fikk du oppfølging? • Fortell mest mulig fritt Hvordan syntes du det var / er å få oppfølging? • Fortell fra første møte med los? Hvordan syntes du det var? • Hvordan var det å få oppfølging til å begynne med, underveis, nå? |
| 7. | <p>Samarbeid 3 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan samarbeidet losen med deg? Hva tenkte du om det? • Hvordan samarbeidet losen med foreldrene dine? Hva tenkte du om det? • Hvordan samarbeidet losen med skolen? Hva tenkte du om det? • Samarbeidet losen med noen andre (helsesøster, ppt, barnevern, bup...)? Hvordan gjorde losen det? Hva tenkte du om det? |
| 8. | <p>Losens væremåte slik ungdommen oppfatter han / henne (profesjonelle relasjonskompetanse: den gode, trygge profesjonelle?) 15 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortell mest mulig fritt hvordan losen har oppført seg mot deg? • I hvilken grad opplevde du at losen ville deg godt? Hvordan merket du det? • I hvilken grad du opplevde deg lyttet til? • I hvilken grad opplevde du at losen bidro til at du oppdaget egne ressurser/ muligheter? På hvilken måte viste det seg? Eksempler • Opplevde du at losen forsøkte å finne ut hva som ville hjelpe deg på kort og lang sikt? På hvilken måte? Eksempler • Opplevde du noen gang at losen snakket kritisk eller nedsettende til eller om deg eller andre? Hvordan kom det fram? Eksempler. • Hendte det at losen ba om tilbakemeldinger på hvordan han / hun var mot deg? |
| 9. | <p>Medvirkning / makt 3 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fikk du mulighet til å være med å bestemme hvordan oppfølgingen skulle være? Hvordan viste det seg? Hvordan opplevde du det? • Spurte losen underveis hva som har vært mest hjelpsomt i arbeidet? • Fikk du nok oversikt over hva som skulle skje? Hvordan skjedde det? • Har losen gjort noe som du har opplevd som ubehagelig? Hva da? Hva tenker du om det nå? • Har losen fått deg til å gjøre noe du egentlig ikke ville gjøre? Hva tenker du nå om de tingene du måtte gjøre? • Opplevde du at losen hadde tro på at du kunne klare å gå på skolen? Hvordan merket du det? • Opplevde du at losen hadde tro på at du kunne klare å mestre skolen på en god måte? Hva gjorde losen / sa losen som gjorde at du merket det? • Opplevde du at losen forsto deg, din situasjon og klarte å hjelpe deg med det du trengte? Hvordan viste det seg? • Tok losen tilstrekkelig hensyn til hvordan du hadde det følelsesmessig? |
| 10 | <p>Resultater av losoppfølging 5 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan går det med deg i forhold til skolen nå? Hvordan forklarer du det? • Har noe endret seg i forhold til skolen etter at du fikk losoppfølgingen? Evt hva da? • Har noe endret seg i forhold til foreldrene /hjemmet? Evt hva da? • Har noe endret seg i forhold til venner, kompiser, de som går i klassa? Evt hva da? |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad bidro losen positivt til din situasjon? Fortell, eksempler • I hvilken grad bidro losen negativt til din situasjon? Fortell, eksempler • Var det noe som var skikkelig bra med at du fikk losoppfølgingen? Evt hva da? • Var det noe som var skikkelig dårlig med losoppfølgingen? Evt hva da? • Er det noe annet Losen har hjulpet deg med? Evt utdype svarene over? |
| 1 | <p>Oppsummering (ca. 2 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppsummere funn • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til? • Eventuelt: • Hvordan opplevde du intervjuet? Hva synes du om intervjuet? |
| 1 | |