



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Gamingklubben, veien tilbake til skolen?

En kvalitativ intervjuundersøkelse

Anne Mai Martinsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901, mai 2023

Forord

Nå nærmer mastergraden seg ferdig. I etterkant av dette arbeidet sitter jeg igjen med både glede og mestringsopplevelse. I den forbindelse er det flere som trenger heder og ære for å ha støttet, navigert og gitt retning i arbeidet med graden og med denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke informantene som stilte opp i dette forskningsprosjektet. Jeg er utrolig takknemlig for det bidraget dere har gitt, og den erfaringen dere har formidlet. Det har vært svært lærerikt og spennende og få nærmere kjennskap til tiltak mot skolevegring gjennom en gamingklubb, og det imponerende arbeidet som blir gjort der! Det er på grunn av dere det var mulig å gjennomføre dette prosjektet!

Tusen takk til min veileder Kirsten Helen Flaten! Du har guidet, beroliget og motivert meg gjennom denne prosessen. Det har vært betryggende å vite at du med kyndig forståelse av forskning og den aktuelle tematikken, har bidratt til å gi retning og gode refleksjoner i rett tid. Det setter jeg enormt pris på!

Tusen takk til min mor som gjennom hele mastergraden har bidratt i korrekturlesing, interesse og gode refleksjoner rundt de ulike temaene jeg til tider har vært mer eller mindre motivert for å ta tak i. Det har vært en fantastisk støtte å ha, også i dette mastergradsprosjektet!

I tillegg vil jeg takke familie og venner som har hatt troen på meg, og har støttet og oppmuntret meg. Det har betydd mye!

Tromsø, mai 2023

Anne Mai Martinsen

Sammendrag

Skolevegring er en utfordrende vanske for skolen å sette inn tiltak overfor, spesielt i den grad eleven ikke er til stede på skolen. Dette mastergradsprosjektet tar for seg en kvalitativ semistrukturert intervjuundersøkelse av tre informanter tilknyttet en gamingklubb. Målet med studien er å få dypere innsikt i hvordan en gamingklubb har bidratt til å få ungdommer med utfordringer innen skolevegring tilbake på skolen. Informantene er tre profesjonsutøvere som jobber rundt gamingklubben: en er ansatt på gamingklubben, en i kommunen som gamingklubben er organisert ut fra og en er ansatt på skolen. Informantenes ulike erfaringsgrunnlag og posisjoner rundt ungdommene er med på å belyse gamingklubbtiltaket bredt. Prosjektet har en hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring for forskningen, og analysen av datamaterialet er gjennomført ved en tematisk analyse.

Gamingklubbtiltaket var iverksatt for ungdom som hadde utfordringer knyttet til skolevegring. I intervjuene i denne studien kom det frem at ungdommene i det første halve til hele året av gamingklubbtiltaket i stor grad var tilbake på skolen. Studien indikerer at det er viktig med trygge rammer rundt gamingklubben, og for at gamingklubben skal gi mest mulig virkning på skolevegringen virker det som at det er effektivt dersom ungdommene er motiverte. Det ser ut til at gjennom å opprette et sosialt nettverk rundt ungdommene, og slik gi mulighet til å øve på sosiale ferdigheter, er dette noe av årsaken til at skolevegring ble redusert blant ungdommene. Funnene tyder på at det sosiale nettverket, motivasjonen og mestringen som ungdommene opplever på gamingklubben har en overføringsverdi fra gamingklubben til skolen. Gamingklubben gir en mulighet for ungdommene til å utvikle ferdigheter, og i tillegg et rom for å møte andre ungdommer. I den tiden alle ungdommene var tilbake på skolen, ga det også mulighet for at skolen og andre instanser til å kunne iverksette tiltak. Det ser derfor ut til å være en effekt av gamingklubbtiltaket utover akkurat hva de har lært og fått med seg av gamingklubben, og det kan virke som å ha en betydning på hvilke ringvirkninger tiltaket har gitt på flere arenaer.

Nøkkelord: Spesialpedagogikk, skolevegring, gaming, tiltak, gamingklubb, kvalitativ metode

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	4
1.1	Bakgrunn for valg av tema	4
1.2	Problemstilling.....	6
1.3	Avgrensning.....	7
1.4	Forforståelse	7
1.5	Oppgavens struktur.....	8
2	Teoretisk forankring.....	8
2.1	Skolefravær og skolevegring	8
2.1.1	Årsak til skolevegring	10
2.1.2	Utviklingsøkologisk modell	11
2.1.3	Tiltak i møte med skolevegring.....	12
2.2	Gaming	13
2.2.1	Konsekvenser av gaming	14
2.2.2	Gaming og skolevegring	15
2.2.3	Gamingklubb.....	16
2.3	Sosial kompetanse	17
2.4	Mestring og motivasjon.....	18
3	Metode.....	20
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	20
3.2	Kvalitativ forskningsmetode.....	21
3.3	Intervjuundersøkelse.....	22
3.4	Før datainnsamling	23
3.4.1	Intervjuguide	23
3.4.2	Utvalg	24
3.4.3	Informasjonsskriv	26
3.5	Datainnsamlingen	26

3.5.1	Gjennomføring av intervju	26
3.5.2	Lydopptak.....	27
3.6	Etter datainnsamlingen	27
3.6.1	Transkribering	27
3.6.2	Analyse.....	28
3.7	Studiens kvalitet og troverdighet.....	29
3.7.1	Reliabilitet	29
3.7.2	Validitet.....	29
3.7.3	Generaliserbarhet	30
3.8	Etiske betraktninger	30
4	Resultat og analyse	32
4.1	Organisering av gamingklubben.....	32
4.2	Gamingklubbens innvirkning på skolevegring.....	34
4.3	Hvilke faktorer var til stede på gamingklubben som virket til at ungdommene kom seg på skolen?.....	35
4.3.1	Trygge rammer	35
4.3.2	Motivasjon.....	37
4.3.3	Tiltak som har blitt iverksatt utenom gamingklubben	39
4.4	Utvikling av sosialt nettverk og kompetanse.....	40
4.5	Gamingklubb som arena for mestring	42
4.6	Gaming som læringsverktøy.....	43
5	Diskusjon.....	45
5.1	Organisering av gamingklubben og innvirkning på skolevegring.....	45
5.2	Utslagsgivende faktorer til resultat av gamingklubben	47
5.2.1	Trygge rammer	47
5.2.2	Motivasjon.....	50
5.2.3	Andre tiltak iverksatt utover gamingklubben for ungdommene	52

5.3	Sosial kompetanse	53
5.4	Gaming som læringsverktøy.....	56
6	Konklusjon.....	57
6.1	Forslag til videre forskning.....	59
6.2	Studiens begrensinger.....	60
	Litteraturliste.....	61
	Vedlegg	69
	Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD	69
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	74
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	76

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø, som fremmer helse og trivsel, og danner grunnlag for læring i skolehverdagen. Imidlertid mestrer ikke alltid skolen og omliggende miljø å møte elever på en slik måte at de opplever at skolen er et sted de klarer å være. Denne oppgaven tar utgangspunkt i et tiltak gjennomført i en kommune for å tilbakeføre elever som har utfordring innenfor skolevegring. Det er i dette forskningsprosjektet intervjuet flere ulike aktører innenfor et spesifikt program som har brukt gaming i arbeid med å støtte ungdommene tilbake til skolen. Bredden i informasjon rundt programmet danner grunnlag for refleksjon.

Hvilke konsekvenser og ringvirkninger det kan ha for et menneske å ikke komme seg på skolen og ikke fullføre utdanningsløpet har jeg vært vitne til både i privatliv og jobb. Gjennom studie har jeg også fått nærmere kjennskap til hvilken betydning det har for livskvalitet å oppleve å bidra i samfunnet, eksempelvis gjennom arbeid (2003, s. 122; Næss, 2001; Waddell & Burton, 2006). Ved å ikke fullføre skolen, stilles barn og unge i en risikosone for ikke å komme seg ut i arbeidslivet. Med dette som grunnlag fikk jeg interesse for å finne ut hva som gjorde at et tiltak med en gamingklubb medførte at ungdommer kom tilbake på skolen. Et slikt praksisnært fokus synes å være relevant for eget yrkesliv, og for skolen generelt.

Det er utfordrende å finne nøyaktige målinger av høyt skolefravær i den norske skole. Avhengig av hvilke studie man tar utgangspunkt i, varierer forekomsten av skolevegring i Norge mellom 0,4-5% (Havik et al., 2015). Anslagsvis én elev i hver klasse kan ut fra dette ha utfordringer knyttet til skolevegring. Videre melder pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og skoler om en økende tendens til skolefravær, noe som særlig handler om skolevegring (Havik, 2018, s. 16). Dette er tendenser som har kommet frem i forkant av covid-19 restriksjoner. I en undersøkelse fremkom det en videre negativ tendens som konsekvens av hjemmeskole for elever som av ulike grunner hadde utfordringer med høyt skolefravær i forkant av restriksjonene (Havik & Ingul, 2021a). Hjemmeskole førte ikke nødvendigvis til flere med skolevegringsutfordringer, men mer ustrakte vansker. Ut fra dette virker skolevegring som et relevant tema å få nærmere kjennskap til.

Dersom en elev ikke møter opp til undervisningen, stilles skolen i en maktesløs posisjon. Dette siden det er krevende for skolen å iverksette tiltak for å avhjelpe situasjonen på en arena utenfor skolen. Tiltak som har gitt positiv virkning på elever med skolevegring sitt oppmøte på skolen ser derfor ut til å være nyttig å få dypere kjennskap til.

Skolevegring har tidligere blitt ansett som en utfordring i eleven selv (Carroll, 2011; Pellegrini, 2007). Av den grunn baserer en del av den tidligere forskningen seg på et individuelt perspektiv, på tross av at forskning eksempelvis gjennomført av Pilkington og Piersel allerede i 1991 (s. 290) la vekt på de miljømessige faktorene i møte med skolevegring. Det har i senere tid gradvis blitt en bredere forståelse av skolevegringsutfordringer, utover å se til individet. Samtidig påpeker Havik (2018, s. 74) at forskning rundt skolevegring i hovedsak fremdeles vektlegger familiefaktorer og individuelle faktorer. Det ser dermed ut til å være et behov for en videre utdyping av forståelse for de miljømessige faktorene rundt skolevegring. Det har fremkommet i en normalutvalgsstudie at sosiale faktorer i skolen kan være grunn for utvikling av skolevegring (Havik et al., 2015). Denne studien får frem viktigheten av at skolen ser på egne risikofaktorer. I tillegg ser det ut til å være effekt av å iverksette tiltak som har en sosial overføringsverdi til skolen, noe som kan bidra til å forebygge utenforskap og skolevegring. Løvereide (2011) har gjennomført en oversiktsstudie over internasjonal forskning for skolevegring, der det fremkommer at det ser ut til å være lite forskning på skolevegringsfenomenet. Videre presiseres det i forskning gjennomført av Heyne (2019) at det også er behov for en nærmere forståelse av hvilke tiltak som er hensiktsmessig å iverksette for elever med skolevegringsatferd. Dette er i tråd med Elliott og Place (2019) sin forskning på skolevegring, der de bekrefter behovet for videre forskning på tiltak rundt skolevegring. I tillegg presiserer de at utvidelse av forståelse og kontrollstudier rundt konkrete tiltak med fokus på hvordan og hvorfor tiltak gir effekt er noe som kan være hensiktsmessig å få nærmere kjennskap til (Elliott & Place, 2019). Ut ifra dette ser det ut til å være et behov for å få en nærmere forståelse av skolevegring som fenomen i et miljømessig perspektiv med et tiltaksfokus.

Det ser ut til å være en sammenheng mellom ordinære pedagogiske prinsipper for å støtte tilbakeføringsprosessen til skolen for elever med skolevegringsutfordringer og mer generelle forebyggende tiltak. Innenfor forebyggende tiltak for skolevegring er det sentralt å skape trygghet, mestring og trivsel (Egger et al., 2003; Pellegrini, 2007), og Havik (2015) fremhever at en inkluderende og trygg skole er avgjørende for å forebygge skolevegring. Når man ser på tiltak i tidlig fase av skolevegringsproblematikk vektet organisatoriske, sosiale og

faglige tiltak som Havik (2018, s. 137-138) presiserer at kan forstås som former for forebyggende tiltak. Innen målrettede intensive intervensjoner trekkes eksempelvis avspenning, utvikling av mestringsstrategier og eksponeringsterapi frem (Havik, 2018). Det ser ut til å være en overføringsverdi mellom ulike intervensjoner iverksatt rundt ungdommer. Tiltak med intensiv karakter ser også ut til å være ha basis i trygghet, trivsel og mestring som forebyggende tiltak baserer seg på. Dette er med på å gi studien en rolle i møte med alle stadier av skolevegringsproblematikken.

Denne studien tar utgangspunkt i et tiltak iverksatt på ungdommenes fritid. Havik (2018, s. 140) påpeker at det kan være positivt å få ungdommene som har utfordringer knyttet til skolevegring med på fritidsaktiviteter, slik at de kan opprettholde de sosiale relasjonene til jevnaldrende også i lenger perioder med skolefravær. Ingul (2018) bekrefter dette gjennom sin forskning, og presiserer at for barn og unge med skolevegring gjøres det enklere i prosessen tilbake til skolen dersom sosial kontakt opprettholdes og gjenopprettes med andre elever i klassen. Ved en målsetning om å minske skolevegring har en kommune laget en gamingklubb for å redusere uønsket atferd. Gaming i forbindelse med skolevegring assosieres gjerne som en del av utfordringen, da denne aktiviteten gjerne kan medføre at ungdommer gamer hjemme fremfor å møte opp på skolen. Målet med gamingklubben var å opparbeide et sosialt nettverk rundt ungdommene, og denne klubben medførte at alle ungdommene over en viss periode var fullt tilbake på skolen. På bakgrunn av gamingklubbens resultater på skolevegring synes det å være faglig interesse av å få forståelse av hva som har gjort at dette tilbudet har gitt virkning på skolevegringsatferden for ungdommene.

1.2 Problemstilling

Hvordan førte en gamingklubb til at ungdommer med utfordringer innen skolevegring kom tilbake til skolen?

1.3 Avgrensning

Denne oppgaven tar utgangspunkt i profesjonsutøveres perspektiv på gamingklubbens effekt på skolevegring. Dette innebærer at ungdommene selv og foresatte ikke har fått gitt sine refleksjoner rundt temaet. Videre har det blitt gjort en beslutning om å ikke etterspørre årsaken til skolevegring eller skolefravær for de ulike ungdommene som har vært med på gamingtiltaket. Det er i stedet blitt prioritert et fokus på hva som gjorde at gamingtiltaket fungerte, og en videre utvidelse av forståelsen rundt tiltaket ved å se på hva som forandret seg når gamingtiltaket ikke hadde like gode resultater lenger.

1.4 Forforståelse

I min barndom har det vært lite digitale spill, noe som har ført til at jeg har en kompetanse langt under middels på området. Videre har jeg hatt med meg en forståelse av at det er sunt å benytte så lite som mulig tid foran skjerm, og at det er bedre å bruke mer tid på andre arenaer. I skolekontekst har jeg også en ganske konservativ forståelse av at det er gunstig å ikke ha så mye skjermtid. Det er da litt ironisk at jeg i masteroppgaven min skal ta utgangspunkt i gaming, og hvordan dette kan benyttes som et verktøy. Samtidig tror jeg at min forforståelse kan gi en interessant innfallsvinkel, og kan gi mulighet til å utvide min og andres forståelse av hva gaming er, og hvordan det kan brukes på en hensiktsmessig måte. Denne forforståelsen skiller seg kanskje fra en del som har forsket på lignende tidligere. Jeg har ikke et stort ønske om å bevise at gaming er den «rette veien å gå», men har samtidig et ønske om å forstå hvordan og hvorfor denne gamingklubben har fungert for ungdommer med skolevegring. Jeg ble tipset om denne gamingklubben og hvilke resultater den har hatt for elever med skolevegringsproblematikk, noe som har medvirket til valg av tema. Dette gjør også at jeg har kjennskap til to av informantene fra tidligere. Tidlig i prosessen skrev jeg ned følgende som jeg har minnet meg selv på mange ganger gjennom forskningsprosjektet: Et verktøy er ikke negativt i seg selv, det handler om hvordan det brukes, og hva som eventuelt blir prioritert bort ved bruk av det. I forskningsprosessen vil det være viktig å være bevisst hvordan min forforståelse kan påvirke datamaterialet og gjøre dette gjennomiktig, dette kan i neste omgang bidra til et mer transparent forskningsprosjekt og være i tråd med den hermeneutiske tradisjon.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven bygges opp av 6 kapitler. I det foregående kapitlet er det blitt gjort rede for bakgrunn for valg av tema, problemstilling, oppgavens avgrensning og forforståelse. I kapittel 2 blir det sett nærmere på oppgavens teoretiske forankring, der det er et mål om å oppnå felles forståelse for temaene i dette forskningsprosjektet. Kapittel 3 tar utgangspunkt i metodiske valg som er gjort for oppgaven. I kapittel 4 kommer funnene frem, og analyser som viser resultater fra intervjuundersøkelsen. Videre i kapittel 5 blir resultatene og analysen til forskningen sett opp imot eksisterende forskning og teorier i et diskusjonskapittel. Oppgaven avrundes i kapittel 6 med noen oppsummerende kommentarer til forskningsprosjektet.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for teori som er relevant for å kunne besvare hvordan tiltak knyttet til gaming kan bidra til at elever med skolevegringsproblematikk kommer tilbake på skolen. Deler av teorien er inkludert for å danne grunnlag for en felles forforståelse av tematikken, og blir i liten grad tatt med i drøftingsdelen. Teoridelen tar først for seg hva skolefravær og skolevegring er, før det blir gjort rede for årsaker til skolevegring og Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske teori, sammen med tiltak i møte med skolevegring. Videre i teoridelen blir gaming, konsekvenser av gaming, gaming i møte med skolevegring og gamingklubb sett nærmere på. Til sist blir sosial kompetanse, mestring og motivasjon redegjort for.

2.1 Skolefravær og skolevegring

Dette forskningsprosjektet tar for seg hvordan et gamingklubbtiltak har bidratt til å redusere skolevegringsproblematikk. I intervjuundersøkelsen ble det ikke kartlagt årsaken til skolefravær blant ungdommene som har vært med på gamingklubben. Hvorfor en slik avgrensning er valgt blir forklart nærmere i metodekapitlet. Årsaksforklaringen til skolefraværet blant ungdommene kan variere, og for å skape en generell forståelse av skolefravær blir begrepet grundig avklart i teoridelen. Skolevegringsbegrepet ble imidlertid nevnt blant informantene som årsaksforklaring for fraværet til de ungdommene som gamingtiltaket var formet rundt. På bakgrunn av dette er skolevegring definert nærmere

utover generelt skolefravær. Forskningen tar høyde for at det kan være ulike årsaksforklaringer blant ungdommene for fravær, og det er nødvendig med en felles bred forståelse av skolefravær, sammen med forståelse for mer konkret skolevegring. Samtidig blir det et hovedfokus på skolevegringsfenomenet i forskningsprosjektet, siden det var dette informantene trakk frem, og forskningen vil av den grunn ta særlig utgangspunkt i skolevegring.

Skolefravær innebærer den tiden en elev ikke er på skolen. Skolefravær kan videre deles inn i dokumentert og udokumentert fravær. Rundt 80% av fravær i skolen er dokumentert med gyldige grunner til fraværet (Havik, 2018, s. 26). Dette kan eksempelvis innebære dokumentasjon på sykdom, legetime eller kriser i familien. I dette forskningsprosjektet avgrenses fokuset til det udokumenterte fraværet, som skolevegringsfenomenet er en del av. Dette er fravær som eleven ikke har gyldig dokumentasjon på. I tillegg kan det også innebære at lege eller foresatte gir «falsk» dokumentasjon på fraværet (Havik, 2018, s. 26). Hva som er den primære årsaken til fraværet synes derfor å kunne definere om fraværet er legitimt dokumentert eller udokumentert. Det virker som at det kan være utfordrende å finne nøyaktige tall for ugyldig fravær i skolen, og profesjonsutøvernes skjønnsvurdering kan være nødvendig for å få klarhet i om fraværet er gyldig eller ikke. Det benyttes mange ulike begreper for fravær. Innenfor ugyldig fravær brukes eksempelvis skulk, skolenekt, dropout, bortvalg, frafall, skolevegring, skolefobi, skolevegringsatferd, skoleutstøting, separasjonsangst og skoleangst (Havik, 2018, s. 24). De ulike begrepene innbefatter litt ulike årsaksforklaringer bak skolevegringsproblematikken, men kan i mer eller mindre grad overlappe hverandre.

Skolen er en arena barn og unge befinner seg i en stor del av oppveksten. Dersom det av ulike årsaker blir utfordrende å være på skolen medfører dette konsekvenser. Fravær og frafall i skolen kan påvirke barns- og unges sosiale, emosjonelle og faglige utvikling negativt på kort og lang sikt (Havik, 2018, s. 44; Havik & Ingul, 2021b; Ingul et al., 2019; Kearney, 2016; Kearney et al., 2019). Dette gir en risiko for eleven i å utebli fra undervisningen, som kan gi en snøballeffekt senere i livet. Ved å ikke møte opp på skolen resulterer dette i en midlertidig lettelse ved å unngå ubehaget for eleven (Olsen & Holmen, 2018, s. 87), men det kan på lenger sikt få ringvirkninger i barn og unges liv. Av den grunn ser det ut til at skolefravær er viktig å ta tak i, gjerne på et tidlig stadie, slik at vanskene ikke skal eskalere utover i skoleløpet og i livet. Denne forståelsen er i tråd med Thambirajah et al. (2008, s. 72) som påpeker at skolevegring gjerne er det første tegnet på fremtidige vansker innen sosial,

emosjonell eller atferdsmessig karakter. Dette får frem viktigheten av tidlig innsats i møte med skolevegringsatferd.

Skolevegring innebærer fravær der eleven ønsker å gå på skolen, men av ulike årsaker ikke klarer det (Havik, 2018, s. 27; Thambirajah et al., 2008, s. 16). Det finnes ingen nasjonal definisjon på skolevegring, og ikke en internasjonal felles forståelse (Kearney et al., 2019). En definisjon rundt skolevegring inkluderer aspektene (a) en motvilje fra elevens side for å gå på skolen som ofte fører til langt fravær, (b) foreldrene har kjennskap til at eleven uteblir fra skolen og eleven forsøker ikke å skjule det for foreldre. Videre (c) kan barnet oppleve emosjonelt ubehag knyttet til somatiske plager, angst eller depresjon, (d) det er også fravær som ikke bunner i alvorlig antisosial atferd, og (e) foresatte har gjort en innsats, uten å lykkes i å få barnet på skolen (Berg et al., 1969, s. 2-4; Havik & Ingul, 2021b; Kearney, 2016). Kearney (2016, s. 2-4) trekker videre frem at det emosjonelle ubehaget eleven opplever i møte med skolen gjerne er angstbasert, og inkluderer en sosial og generell angst, og eleven opplever gjerne et generelt emosjonelt ubehag, tristhet eller bekymring i møte med skolen. Det er denne forståelsen av skolevegring som ligger til grunn for forskningsprosjektet.

2.1.1 Årsak til skolevegring

Det kan være ulike årsaker bak utvikling av skolevegring. Dette forklarer Brochmann et al. (2022, s. 14) slik: «Skolevegring er ikke en diagnose. Det er en reaksjon på en sum av uheldige omstendigheter». Det ser derfor ut til å være individuelle årsaksforklaringer til hvorfor noen utvikler skolevegring. Individuelle risikofaktorer til utvikling av skolevegringsatferd kan være å ha lav selvtillit, være introvert, ulike typer angst, atferdshemming, emosjonell sårbarhet, overdreven frykt, depresjon, sosial fobi, stemningslidelser og andre emosjonelle plager (Egger et al., 2003). Disse faktorene defineres som individuelle, samtidig kan det se ut til at det i tillegg kan være miljømessige årsaker bak. Devenney og O'Toole (2021) belyser i sin forskning at skolevegring ikke skjer i et vakuum, men med komplekse individuelle årsaksforklaringer, og løfter videre frem viktigheten av å se på skolevegring i et videre perspektiv. Eksempelvis har familiefaktorer en innvirkning på skolevegringsproblematikken. For elever som sliter med skolevegring fremkommer det i en studie at 40,8% av foreldrene tidligere har blitt behandlet for psykiske helseplager (Egger et al., 2003), og i en annen studie fremkom det at 33,3% av mødrene til elever med skolevegringsproblematikk hadde psykisk sykdom (Last & Strauss, 1990). Også skolen har

ulike risikofaktorer for skolevegringsproblematikk. Havik (2018) trekker frem utrygt læringsmiljø, ensomhet, faglige vansker, lærerfravær, mobbing, overganger (eks. mellom mellomtrinnet til ungdomsskole), og generelt negative sirkler som kan gi risiko for utvikling av skolevegring. Det kan derfor synes å være komplekse årsaker bak skolevegringsproblematikk, og av den grunn ser det ut til å være hensiktsmessig å ha en vid forståelse av årsaksforholdene i møte med tematikken. Den teoretiske forståelsen og rammeverket for masteroppgaven har derfor primært et utviklingsøkologisk perspektiv, der miljømessige og individuelle faktorer påvirker hverandre gjensidig (Bronfenbrenner, 1979). Ut ifra en slik forståelse fremheves kompleksiteten rundt skolevegringsvansken, gjennom å se på helhetlige- og samhandlingsårsaker bak atferd. Et slikt perspektiv gir mulighet til å utforske tematikken som fremkommer gjennom forskning med en vid forståelsesramme. Siden Bronfenbrenners teori for syn på menneskers utvikling er basis for forskningsprosjektet, skal modellen kort gjøres rede for.

2.1.2 Utviklingsøkologisk modell

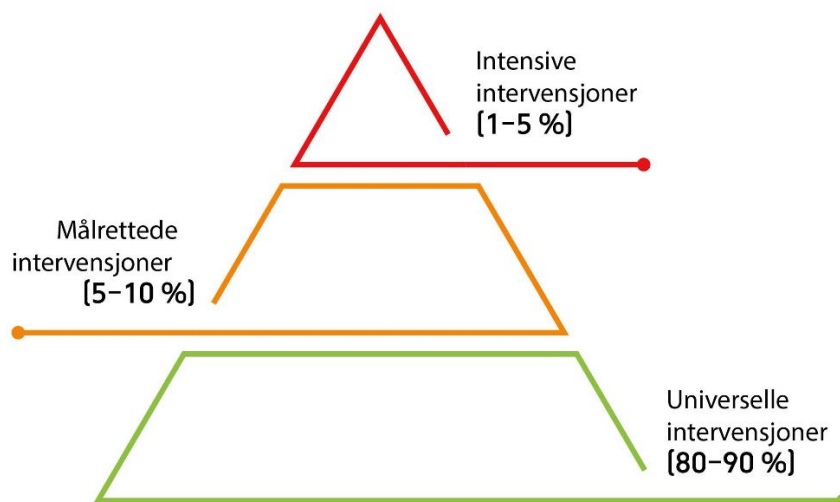
Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979) baserer seg på en forståelse av at menneskers utviklingsprosess skjer i ulike miljøer og systemer gjennom interaksjon og samhandling med andre. Bronfenbrenner la i 1979 frem fire ulike nivåer: Mikro-, meso-, ekso- og makronivå, og i senere tid utviklet han teorien videre til også å inkludere kronosystemet, som synliggjør tidsaspektet i møte med individers utvikling (Bronfenbrenner, 2005, s. 119; Rosa & Tudge, 2013). Denne modellen gir en forståelse av at vi mennesker blir påvirket av omstendigheter rundt oss, i tillegg til at vi er med på å gi effekt på de ulike systemene (Rosa & Tudge, 2013). Dermed kan det sees på som en gjensidig påvirkningskraft mellom individ og miljø. Dette bekrefter Bronfenbrenner (1979) ved å påpeke at utvikling skjer i denne gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø.

Mikrosystemet tar utgangspunkt i personen selv og de nærmeste relasjonene til vedkommende. Dette innebærer eksempelvis familie, venner, skole og naboer. Videre i modellen er mesosystemet som representerer samvirket mellom mikrosystemene (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Dette kan eksempelvis være påvirkning mellom det som skjer på skolen, på gamingklubben og i hjemmet, og kommunikasjonen mellom disse arenaene. På eksosystemet er ungdommene sjeldent eller aldri aktivt deltakende, men de blir påvirket indirekte (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Eksempel på dette kan være økonomien på skolen,

hvilke rammebetingelser ansatte på gamingklubben må forholde seg til, media, politiske institusjoner og velferdstjenester. På makronivå legger Bronfenbrenner (1979, s. 8) frem faktorer som kulturelle normer, verdssystemer og nasjonale føringer i samfunnet. Dette kan eksempelvis være menneskesynet ungdommen blir møtt med, ulike lover og generell etisk oppfatning. Også dette preger ungdommer indirekte. Alle disse systemene er ut fra denne tenkningen med på å påvirke skolevegringsproblematikker direkte eller indirekte.

2.1.3 Tiltak i møte med skolevegring

Skolevegring er en kompleks vanske der det ikke er en enkelt årsaksforklaring for hvorfor atferden oppstår. Dette synes å gjenspeile tiltakene som er hensiktsmessig å iverksette for hver enkelt ungdom. Tiltak rundt skolevegring kan ta utgangspunkt i en pyramidemodell (Ingul & Havik, 2021; Kearney et al., 2019; Kearney & Graczyk, 2014), ut ifra hvor store fraværproblemer eleven har (Havik, 2018, s. 96-97).



Figur 1: Tiltakspyramide i fraværsmønstre (Ingul & Havik, 2021)

Denne modellen får frem at forebyggende tiltak er hensiktsmessig for nærmest alle elever. Tiltak innen universelle intervensjoner av skolevegring kan inngå i tilpasset opplæring (Havik, 2018, s. 97; Ingul & Havik, 2021). Tilpasset opplæring innbefatter det lovmessige kravet alle elevene i skolen har til opplæring (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Det betyr at alle elever har rett til å få formet undervisning og tiltak etter egne behov. De universelle intervensjonene ser ut til å være hensiktsmessig å iverksette i eksempelvis en hel klasse. Noen

elever har samtidig behov for tiltak utover de universelle intervensjonene. Målrettede intervensjoner blir gitt til grupper eller enkeltpersoner der det er risiko for utvikling av store vansker (Havik, 2018, s. 97; Ingul & Havik, 2021). Ungdommene i gamingklubbtiltaket har ifølge informantene allerede utviklet skolevegringsutfordringer, eller er en del av tiltaket for å bygge nettverk rundt disse elevene. Intensive intervensjoner går ut på tiltak for grupper eller enkeltpersoner med identifiserte skolevegringsvansker (Havik, 2018, s. 97; Ingul & Havik, 2021). Dette forskningsprosjektet tar derfor utgangspunkt i tiltak innenfor intensiv intervensjon.

Hvilke tiltak som er hensiktsmessig generelt for ungdommer med skolevegringsatferd er individuelt for hver enkelt. Årsaken til dette er at skolevegring for hver enkelt ungdom er ulik og ofte kompleks (Havik, 2018, s. 96), og tiltak bør formes i kommunikasjon med elev og pårørende (Heyne, 2019). Det har ikke blitt utviklet en standard for hvilke tiltak som bør iverksettes i møte med skolevegring (Thambirajah et al., 2008, s. 72), og det kan tenkes at det inntil videre ikke er tilstrekkelig kunnskap til å sette slike retningslinjer. I en studie som tar for seg effekten av ulike tiltak for elever i møte med skolevegring, indikerte resultatene at det ikke var så stor betydning akkurat hvilke tiltak på skolen eller samfunnet som blir gitt (Wilson et al., 2011). Det fremkom at ulike typer tiltak gav minimale variasjoner i effekt, og at det i stedet var viktig at tiltak ble iverksatt (Wilson et al., 2011). Det faktum at det blir iverksatt tiltak, med basis i ungdommens behov og de lokale mulighetene, ser ut til å være det viktigste.

2.2 Gaming

For å få en felles forståelse av hva gamingklubben går ut på, er det nødvendig med en felles forståelse av hva gaming er. Gaming kan direkte oversettes til norsk gjennom begrepet spilling. Ulike fagfelt og perspektiver opererer med ulike definisjoner av spill og dataspill. En definisjon som er utarbeidet av Salen og Zimmerman (2004, s. 83) forklarer hva spill i seg selv er: «A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that has a quantifiable outcome». Gaming innebærer dermed aktivt bruk av et spill. Digitale spill har også noen særegne trekk. Trekk 1; umiddelbar, men avgrenset interaktivitet, trekk 2; manipulering av informasjon, trekk 3; automatisert komplekst system og trekk 4; kommunikasjon via nett (Salen & Zimmerman, 2004, s. 91). Imidlertid representerer ikke

definisjonen til Salen og Zimmerman (2004) alle former for spill. Eksempelvis er det ikke alltid konflikter delaktig i spillet. Dette er en vid form for definisjon, og det er andre definisjoner som spisser mer hva gaming innebærer. Skaug, Husøy, Staaby og Nøsen (2020, s. 15) trekker i sin bok om spillpedagogikk frem at dataspill skiller seg ut fra andre medier og kulturuttrykk gjennom å gi spillere unike muligheter for handlefrihet, innlevelse, interaktivitet og historiefortelling. Dataspill gir ut fra dette en egen innfallsvinkel til å fange spillerne, noe som kan tenkes at kan gi positive og negative konsekvenser. Dataspill gir også sosialt samspill, kreativitet og er en kilde til utfoldelse for deltakerne. I denne oppgaven benyttes gaming som begrep, siden det er utbredt i Norge å bruke dette, i tillegg til at klubben som forskningen tar utgangspunkt i ble kalt en gamingklubb.

Gaming som fenomen er noe mange i samfunnet har et forhold til. Barn og unges tilgang til digitale medier og spillkonsoller har skutt i været de siste årene. Det synes å være et fenomen som har fått rotfeste i særlig den unge delen av befolkningen. Ifølge en undersøkelse i 2020 knyttet til «barn og medier» kommer det frem at 91% av unge mellom 9 og 11 år, samt 99% av unge mellom 12 og 18 år har egen mobil (Medietilsynet, 2020). Videre fremkommer det at 81% av barn og unge har spillkonsoll som PlayStation, X-box og Nintendo Switch tilgjengelig hjemme (Medietilsynet, 2020). Dette vil si at digitale medier og gaming har blitt en del av barn og unges hverdag. I den generelle delen av befolkningen spiller ifølge SSB 35% hver dag (Bergesen & Bergesen, 2018, s. 4). Det synes å være et fenomen som har kommet for å bli, og noe hele befolkningen i mer eller mindre grad må forholde seg til.

2.2.1 Konsekvenser av gaming

Forskningens syn på konsekvenser av digitale medier og gaming varierer avhengig av hvilke studier man ser på. Barn rapporterte i en studie at digital teknologi og medier bidrar til bedre forbindelse med andre, autonomi, selvaksept og utvikling av ferdigheter og kompetanse (Newland et al., 2018). Det ser ut til å være læring involvert i gamingaktiviteten. Gaming er også for noen et emosjonsregulerende verktøy, for å hjelpe til å slappe av, for å forebygge kjedsomhet, glemme problemer eller ensomhet (Olson et al., 2007; Wack & Tantleff-Dunn, 2009). Det kan tenkes at gaming som hjelp til å regulere emosjoner både kan være et positivt og et negativt verktøy. Gjennom å bidra til å regulere emosjoner kan det gi rom til å brukes som et verktøy i stressende situasjoner. Imidlertid kan det også gjøre at individer ikke forholder seg til egne følelser, noe som kan gi en lavere sosial kompetanse og emosjonelle

vansker. Det ser ut til at gaming kan ha ringvirkninger særlig for dem som er mest aktive. For de som gamer mye på det jevne og på uhensiktsmessige tidspunkt på døgnet, kommer det frem at det kan assosieres med atferdsproblemer, konflikter med andre og reduserte sosiale ferdigheter (Pujol et al., 2016). Det ser også ut til å være korrelasjon mellom daglig bruk av voldelige spill og depressive symptomer blant ungdommer (Tortolero et al., 2014). Greitemeyer (2018) påpeker at det er en tendens at voldelige spill korrelerer med aggressiv atferd, men det er imidlertid behov for videre forskning på området for å gi en sikker konklusjon. Ut ifra dette virker det som at det er nødvendig å sette visse rammer rundt gaming som aktivitet for at den skal brukes på en hensiktsmessig måte. Tid brukt på spillkonsoller, media og TV blir doblet dersom barn har tilgang til dette på soverommet, noe som påvirker søvnen (Li et al., 2019). Lite søvn for barn og unge er eksempelvis assosiert med depressive symptomer (Li et al., 2019). Av den grunn ser det ut til at det er effekt av rammer som eksempelvis kan innebære plassering av gamingutstyr, som foresatte og andre omsorgspersoner har mulighet til å lage rundt barn og unges gaming og mediebruk.

2.2.2 Gaming og skolevegring

Årsaken til skolevegring varierer. En av årsakene kan være spillavhengighet, enten som primær eller sekundær årsak til fravær på skolen. Vallerland (2010) definerer avhengighet som et ukontrollert ønske om å engasjere seg i aktiviteter. En slik avhengighet har konsekvenser for sosiale relasjoner og kan gi lavere kvalitet på disse, og kan virke negativt også for andre mål i livet (Seguin-Levesque et al., 2003; Vallerand, 2010). Spillavhengighet kan gi utfordringer knyttet til å komme seg ut av huset og til skolen. Hvor grensen går for hva som bør regnes som avhengighet kan være utfordrende å sette. I tilfeller hvor gaming holder individer borte fra situasjoner på en uhensiktsmessig måte, kan dette tyde på at det dreier seg om avhengighet. Verdens helseorganisasjon (WHO) har utarbeidet en internasjonal standard for rapportering av helsemessige forhold og diagnoser. I manualen ICD-11 utgitt i 2018, ble for første gang spillavhengighet klassifisert som en egen diagnose (World Health Organization, 2018). Dette signaliserer implisitt at utfordringene knyttet til spillavhengighet er utvidet fra tidligere. I Norge er det gjennomførte i 2015 en undersøkelse på omfanget av spillavhengighet, der det kom frem at omtrentlig 0,5% av befolkningen har denne diagnosen, og det ser ut til å være en økende tendens som også kom til syne i lignende undersøkelse fra 2019 (Pallesen et al., 2020; Pallesen et al., 2016). Det er imidlertid utfordrende å finne noen

nøyaktige tall på korrelasjonen mellom spillavhengighet og skolevegring, samtidig som at det ser ut til å være en tendens at de ungdommene som ikke kommer seg på skolen bruker tid på gaming eller andre sosiale medier.

Det kan se ut til at spillavhengighet kan gi lignende utfordringer som skolevegring, og kan tenkes å være en del av skolevegringsutfordringen. I et foredrag holdt av leder for spillhuset i Bærum, som er en foregangsmodell på bruk av gamingklubb i møte med skolevegring, var også Morti Kvisvik som er gamer i og styremedlem i Spillhuset med. Han sa følgende: «Det er ikke skjermen som gjør at noen ikke går på skolen. Gamingen blir for noen en flukt for å skjerme seg» (Strøm, 2019, s. 125). Gaming synes dermed å i større grad være en flukt fra et eksisterende problem, og kan i stedet være en eventuell sekundærtutfordring, fremfor den primære. Fellmann (2016) konkluderer med at både gaming og skolevegring kan være den primære vansken, men uavhengig av dette er det en tydelig sammenheng.

2.2.3 Gamingklubb

En gamingklubb er et sted der ungdommene samles med jevne mellomrom og gamer. Dette betyr at det er et fysisk sosialt aspekt ved gamingaktiviteten. En mer utbredt måte å samles på og game kan også kalles «Local Area Network» (LAN). LAN er en sosial aktivitet der deltakerne gjerne linker sine PC'er sammen, og spiller på samme server, og er primært motivert av å game i en sosial arena (Jansz & Martens, 2005). LAN ligner på organiseringen av gamingklubben. Gamingklubben er mer avgrenset i deltakere, og det skjer gjerne mer regelmessig enn LAN. I en casestudie som har forsket på en gamingklubb fremkom det at gamingklubbmedlemmene fikk utviklet akademiske-, livs- og gamingferdigheter gjennom interaksjon på gamingklubben (Brown & Kasper, 2013). Det ser derfor ut til å være en mulighet i å utvikle medlemmenes ferdigheter gjennom et slikt gamingtiltak. Spillhuset i Bærum er en foregangsmodell i Norge i å starte gamingklubb som et tiltak i møte med skolevegring. Den startet opp som et tiltak i 2016 for å få kontakt med ungdom som var lite utenfor hjemmet sitt (Faltin, 2020). Siden har spillhuset utviklet seg, og andre kommuner og idrettslag har startet lignende tiltak (Faltin, 2020). Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et tiltak som ligner på Spillhusets modell. Denne klubben er et tiltak for å forebygge skolevegring for en mindre gruppe ungdommer, som møtes fast omtrentlig en gang i uka.

2.3 Sosial kompetanse

Vi mennesker forholder oss til sosiale relasjoner i ulike settinger hver dag, og sosiale ferdigheter og utvikling skjer i en sosialiseringssprosess som pågår hele livet. Sosial kompetanse har stor påvirkning knyttet til muligheten vi har til å meste hverdagen i skolen, på fritiden, blant venner og familie (Lamer, 2014, s. 8), og innebærer kunnskaper og ferdigheter for å håndtere samspill med andre (Aas & Buli-Holmberg, 2021, s. 42). Ogden (2022, s. 241) beskriver begrepet sosial kompetanse som en verktøykasse for sosial fungering, hvor verktøykassen er et bidrag til sosial inkludering fremfor sosial utstøtning. Gjennom å utvikle sosial kompetanse ser det ut til at barn og unge er mer rustet til å stå i samspill med andre. Sosial kompetanse vil vise seg eksempelvis i samarbeidsøvelser av ulike slag på skolen, relasjonene på gamingklubben eller det sosiale som skjer i familien. Ogdens (2022, s. 210) definisjon på sosial kompetanse er:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlig vennskap.»

Sosial kompetanse er da en ferdighet som kan bidra til at barn og unge som har mistet kontakten mellom tanker og følelser, kan gjenopprette denne kontakten. Den sosiale kompetansen er derfor et bidrag til at barn og unge mestrer å samhandle godt med andre, være synlige deltakere i fellesskapet og lære å tilpasse seg andre. Sosial kompetanse innebærer ifølge Ogden (2015, s. 229) kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og kan eksempelvis konkretiseres med kompetanse innen empati, selvfølelse, samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, selvkontroll og prososial atferd (Utdanningdirektoratet, u.å.). For at barn og unge skal lære disse ferdighetene er rollemodeller og andre personer bidragsytere til å hjelpe å regulere emosjoner. Dette bekrefter Masten og Coatsworth (1998) sin forskning som får frem at drivkraften til utvikling av sosial kompetanse finnes i gode relasjoner med omsorgsfulle voksne og barnets egen selvregulering. Dette innebærer at omsorgspersoner i hjemmet, skolen, og en fritidsaktivitet som en gamingklubb er i en posisjon til å bidra til utvikling av sosial kompetanse for barn og unge.

2.4 Mestring og motivasjon

Opplevelsen av å ha fått til eller mestret noe er med på å legge føringer for neste gangen samme aktivitet skal gjøres. Individets oppfatning av egen mestringsevne utgjør et viktig aspekt av individets selvoppfatning og troen på seg selv (Bandura, 1997, s. 79).

Mestringsopplevelse i skolefag kan være med å utvikle både positive holdninger og interesse for skolefag. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 57) hevder at individets forventning om mestring vil påvirke de valgene vi gjør, innsatsen vi legger i det og utholdenheten vi har når ting er krevende. Dette samsvarer med Bandura (1997, s. 122) som hevder at elever med høy mestringstro lettere motiverer seg selv ut fra tanker de gjør seg på forhånd. Ungdommer med lav mestringstro gir i større grad opp eller forsøker ikke å gjennomføre aktiviteter, siden de ikke tror de skal få det til. Mestringstroen kan ut ifra dette være en ressurs for at ungdommene klarer skolehverdagen. Videre påpeker Bandura (1997, s. 193) at mestringserfaringer øker forventninger om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer om å mislykkes svekker forventningen om mestring. Gamingklubben kan derfor være en kilde til å utvide ungdommenes mestringstro til skolen, dersom arenaen har en overføringsverdi.

I tilfeller der ungdom mister kontroll og opplever en form for avmakt i situasjonen ved å ha manglende mestring, kan det gi ulike atferdsuttrykk. Dette kan føre til atferdsuttrykk som blant annet fornektning eller å undertrykke vanskelige følelser og tanker, likegyldighet, tilbaketrekking til en indre verden, samt å miste kontakten med andre (Berg, 2005, s. 38). Man kan derfor se på manglende mestringsopplevelse som en del av årsaksbildet bak skolevegring. Berg (2005, s. 38) hevder videre at ved disse strategiene kommer man inn i en ond sirkel av negative tilbakemeldinger og avvísninger av en selv, noe som kan virke til et negativt selvbilde. Ved å iverksette tiltak som gir en hevet mestringsopplevelse for ungdommene, kan det virke til å senke forekomsten av og mengden skolevegring.

Bandura (1997, s. 37) trekker frem at effektiv personlig fungering ikke bare er å vite hva man skal gjøres, men også samtidig være motivert til å gjøre det. Motivasjon er derfor også noe som påvirker ungdommenes mestring, og deres skolegang. Denne sammenhengen mellom mestring og motivasjon viser seg i ulike studier. Indre motivasjon reguleres av individers autonome opplevelse, og opplevelsen av indre motivasjon vil forsterkeres ved at man i tillegg opplever mestring når man løser en arbeidsoppgave (Ryan & Deci, 2000).

Motivasjon kommer fra det latinske ordet *movere* og betyr å bevege (Deci & Ryan, 2002). Motivasjonsbegrepet kan defineres som prosessen som gir energi og retning til atferd (Deci & Ryan, 2002). Ut ifra dette er underliggende faktorer for ungdommers motivasjon til å gå på skolen en årsaksforklaring til oppmøte og innsats. Dette samsvarer med Atkinson (1964) som trekker frem at motivasjon har å gjøre med de faktorene som styrer, ansporer og opprettholder et individ sine handlinger. Hvilken motivasjon som er med å forklare hvorfor ungdommen blir hjemme er derfor også en del av motivasjonsforklaringen til ulik atferd.

Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon tar utgangspunkt i atferd hvor aktiviteten i seg selv er motivasjonen for handlinger, mens ytre motivasjon beskrives ut fra ytre krefter som påvirker atferden, for eksempel belønning og straff (Gagné & Deci, 2005). Den indre motivasjonen ser ut til å være en iboende drivkraft som får ungdommen på skolen, til å gjøre innsats av ulik karakter, eller som får ungdommen til å komme på gamingklubben. Den ytre motivasjonen kan eksempelvis være at gamingklubben er en form for belønning dersom ungdommene møter opp på skolen. Det ser imidlertid ut til å være vanskelig å sette et tydelig skille mellom hvilke årsaksforklaringer for ungdommers motivasjon til ulike typer atferd som gir drivkraft til skolenærvær eller fravær.

For å oppleve mestring, og å bli motivert for oppgaver har tryggheten i situasjoner en betydning. Ifølge Havik (2018, s. 108) er det særlig viktig for sårbare barn og unge å ha høy grad av kontroll og forutsigbarhet. Dette ser ut til å bidra til å skape trygghet til å utfolde seg og å skape rom for motivasjon og mestring for ulike aktiviteter. Fallmyr (2020, s. 39-40) legger frem ni egenskaper som er viktige for å lage god relasjon mellom lærer og elev. De tre første går inn på struktur og krav og er følgende: Pålitelighet, tydelighet og forutsigbarhet. Disse egenskapene i relasjonen ser ut til å danne trygghet og en forståelse av hvor eleven har læreren. Videre legger Fallmyr (2020, s. 40-41) frem egenskapene åpenhet og involvering, anerkjennelse, humor og sans for å skape positive følelser, konflikthåndtering, følelshåndtering og empati. Hvordan relasjon ungdommen har med profesjonsutøvere synes å være en del av grunnlaget for om aktiviteten oppleves som en trygg situasjon, og særlig for sårbare ungdommer, som ungdommer med skolevegringsatferd kan være.

3 Metode

Begrepet metode betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 83) veien til målet. Dette forskningsprosjektet har en målsetning om å få dypere innsikt i hvordan en gamingklubb kan bidra til å få ungdommer tilbake på skolen i etterkant av skolevegring. I kapitlet blir det vist metodiske valg til forskningsprosjektet ved først å ha en gjennomgang av vitenskapelig forankring, kvalitativ forskningsmetode og intervju. Videre blir det sett nærmere på metodiske valg som er gjort før datainnsamling: intervjuguide, utvalg og informasjonsskriv, under datainnsamling: gjennomføring av intervju og lydopptak, etter datainnsamling: transkribering og analyse. Til sist kommer metodekapitlet til å ta for seg reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger for forskningsprosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteori er med å danne grunnlag for hvordan man forstår og tolker forskningsresultatet, og kan danne føringer for hvilke kunnskap prosjektet kan bidra med. Hermeneutikk er en fortolkende tradisjon, fremfor fenomenologisk retning som tar for seg mer en forståelse av å skulle beskrive et fenomen (Thagaard, 2013). Ettersom formålet med studien er å forske på en gamingklubb sin innvirkning på enkeltungdommers tilstedeværelse på skolen, er informantenes forståelse og fortolkning av situasjonen med på å konstruere virkeligheten som blir forsket på, og det ser derfor ut til å være hensiktsmessig å ha en hermeneutisk tilnærming til studien.

Hermeneutisk forståelse innebærer en åpen og en sirkulær prosess for utvidelse av kunnskap (Gadamer, 2003), og gjenspeiler den dype kompleksiteten i den menneskelige tilstand, og oppmuntrer til å undersøke dilemmaer gjennom en rekke tolkninger (Kenny et al., 2005, s. 347). Målet med forskning ved en slik sirkulær prosess er å komme frem til en gyldig forståelse av teksts mening (Thagaard, 2018, s. 37). Av den grunn blir det viktig i forskningsprosjektet å ha flere runder med evaluering av kunnskap, samt revidering av tekst fortløpende etter hvert som kunnskap utvides. Tekstutviklingen er derfor prosessorientert gjennom hele studien.

Vitenskap er ifølge hermeneutikken preget av forskers forforståelse, og kan ikke løsrives fra denne. Gilje og Grimen (1995, s. 148) viser til at hermeneutikk alltid forstår noe på grunnlag av forutsetninger, noe som Brottveit (2018, s. 35) beskriver som den enkeltes forståelseshorisont. I en intervjukontekst innebærer hermeneutisk retning en fortolkningsprosess med mål om å oppnå en helhetlig forståelse av menneskets livsverden, noe som Kvale (1997, s. 81) viser til at fører med seg en tolkende lytting til hva informanter sier, og hvilken mengde av betydning som ligger i uttalelsene. Videre synes forskers eget perspektiv på det som undersøkes å være med på å forme tolkningen av informantens uttalelser, meningssammensetninger og formuleringer som i større grad må leses mellom linjene. En viss kontroll er mulig å oppnå for å hindre påvirkningen på en ugunstig måte, ved å innføre systematisk og skrittvis nedtegning av observasjoner, og synliggjøring av forskers forutsetninger og forforståelse ved en transparent forskningsprosess (Ruud, 1998, s. 104-106; Wheeler & Kenny, 2005, s. 67).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

I grove trekk kan forskningsmetoder deles inn i to kategorier. Kvantitativ forskningsmetode har som hensikt å belyse et fenomen, mens kvalitativ metode benyttes for å gå i dybden av et tema (Gripsrud et al., 2016, s. 103). Thagaard (2013, s. 37) trekker i denne sammenheng også frem at hermeneutikk er en utbredt vitenskapsteoretisk ramme å benytte innenfor kvalitativ forskningsmetode. Det ser derfor ut til å være naturlig å velge kvalitativ forskningsmetode for denne studien, siden man her ønsker å få frem informantene sine tanker og refleksjoner. Videre tar forskningsprosjektet utgangspunkt i en gamingklubb som tiltak for å minske skolevegring. Ifølge Thagaard (2018) har kvalitativ metode et fokus på å få økt innsikt i sosiale fenomener, gjerne via nærhet mellom forsker og forskningsdeltaker. Gamingklubbens påvirkning av en liten gruppe ungdommer er en form for sosialt fenomen. Dybdekunnskapen kvalitativ forskning gir mulighet til synes å være et hensiktsmessig grunnlag for forskningsprosjektet, og kvalitativ metode er derfor valgt for forskningen.

Tjora (2017, s. 24) påpeker i denne sammenheng at kvalitativ forskning har som hensikt å oppnå en dypere forståelse av et tema fremfor en forklaring av et fenomen, og forholder seg til et fortolkende paradigme. Videre påpekes det at denne nærheten og fleksibiliteten rundt kvalitativ forskning kan gi tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i

(Kleven, 2011, s. 19). Det synes derfor å bli gitt mulighet til å innhente dybdekunnskap om hvilken effekt gamingklubben har hatt på ungdom gjennom kvalitativ metode, noe som ser ut til å bekrefte metodens egnethet i dette forskningsprosjektet.

3.3 Intervjuundersøkelse

For å innhente data i kvalitativ forskning er det utbredt å benytte intervju som metode. Dette samsvarer med Thagaard (2018, s. 89) som påpeker at kvalitative intervju kan gi fylldig og omfattende kunnskap om hvordan andre opplever et fenomen, samt hvilke synspunkter de har på intervjutemaet, noe som ser ut til å gjøre intervju som innsamlingsmetode hensiktsmessig for forskningsprosjektet. Det er ulike former for intervju, fra en ustrukturert til en strukturert form på intervjuguiden. Semistrukturert livsverdensintervju (halvstrukturert intervju) benyttes ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) ved ønske om å belyse temaer fra informantens dagligliv og deres egne perspektiver. Siden undersøkelsen tar for seg ulike personers oppfatninger og perspektiver på gamingklubbens innvirkning, er det blitt valgt semistrukturert intervjuform. Videre kan semistrukturert intervju utføres på ulike måter, eksempelvis gjennom personlige intervju, gruppeintervju og digitale intervju. Personlig intervju der man kun er en intervjuer og en informant er ifølge Creswell og Guetterman (2021, s. 252) et egnet verktøy å benytte dersom informanten ikke er usikker på å snakke, og kan være komfortabel for å dele tanker i intervjukonteksten. I et intervju står intervjuer i et asymmetrisk maktforhold i møte med informanten. Dette bunner blant annet i at intervjusituasjonen både er en form for enveis og en instrumentell dialog, der intervjuer står i en posisjon av å lede samtalen, og har et monopol på å fortolke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Ut fra dette er det viktig i intervjukontekst å være bevisst det eksisterende asymmetriske maktforholdet, for å kunne bruke intervju som verktøy på en egnet måte. Siden informantgruppen er profesjonsutøvere i kombinasjon med enten å ha en relasjon til meg fra tidligere, eller blitt rekruttert av andre informanter, er det valgt å gjennomføre personlige intervju i dette forskningsprosjektet. Hvordan informantene ble rekruttert blir nærmere gjort rede for i kapittel om utvalg.

3.4 Før datainnsamling

3.4.1 Intervjuguide

Prosessen med å utforme intervjuguiden ble startet tidlig i forskningsfasen, og baserer seg på problemstilling og den teoretiske forankringen som fremkommer i dette prosjektet. Dette samsvarer med Thagaard (2018, s. 95) som hevder at intervjuguiden må planlegges godt, for å både være fleksibel i intervjusituasjonen og for å stille spørsmål som er sentrale for prosjektet. Den har ved flere anledninger blitt justert og revidert, i tråd med utvikling av kunnskap. Veileder har også vært involvert i prosessen, der vi var enige om at intervjuguiden var ferdig i forkant av første intervju.

Semistrukturert intervju kan minne om en samtale, men er verken et lukket spørreskjema eller en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) definerer et semistrukturert intervju som en «planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkninger av mening med de fenomenene som blir beskrevet». Det ble derfor planlagt noen temaer i intervjuguiden (Vedlegg 3) som dannet grunnlag for samtalen. 5 spørsmål/temaer ble formulert og fungerte som en rettesnor for å sørge for at vi var innom de sentrale temaene (Thagaard, 2018, s. 36, 91), i tillegg til at det er mulig å avvike fra disse temaene dersom det fremstår som mest hensiktsmessig underveis i intervjuet. Dette bidrar til at det ikke er noen forhåndskategorier som begrenser studien (Postholm, 2010, s. 73).

Ved utarbeidelse av spørsmålene var det viktig å få frem forståelse av hvilke faktorer ved gamingklubben som bidro til heving av skolenærvær. Dette kan samtidig gi en risiko for å prege intervjuguiden med forforståelse på en uhensiktsmessig måte. Intervju som verktøy er kontekstuell, og ved å ta utgangspunkt i en hermeneutisk vitenskapsteori betyr det at forsker ikke kan være nøytral (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). For å minke risikoen for å lede informantene velges det åpne spørsmål i intervjuguiden. Videre tok spørsmålene utgangspunkt i tidspunkt som før, under og etter gamingklubben, og hvordan dette har sett ut for ungdommene. Dette gjør at intervjuguiden ikke har sitt hovedfokus i pedagogiske teorier, noe som bidrar til å gi rom for at informantene selv kan trekke frem sin oppfatning av gamingtiltaket.

3.4.2 Utvalg

I dette forskningsprosjektet ble det i starten benyttet et strategisk utvalg for å finne informanter. Ifølge Thagaard (2018, s. 54) innebærer det valg av informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske for problemstillingen. Informantene i dette forskningsprosjektet har derfor kunnskap om gamingklubben og hvilken effekt den har gitt ungdommene. Hovedkriteriet til informantene var derfor at de var tilknyttet gamingklubben enten som deltaker, foresatt eller profesjonsutøver. To av informantene ble rekruttert gjennom bruk av strategisk utvalg via eget nettverk. De ble kontaktet direkte med spørsmål om de kunne tenke seg å stille til intervju. Det viste seg utfordrende å komme i kontakt med flere personer i tilknytning til gamingklubben. Dette resulterte i at den siste informanten ble rekruttert gjennom bruk av snøballmetoden. Denne metoden går ut på at forsker spør informanter om å anbefale potensielle informanter som de mener har god kjennskap til tema som blir forsket på (Creswell & Guetterman, 2021, s. 243).

I oktober 2022 godkjente Norsk senter for forskningsdata (NSD) å gjennomføre gruppeintervju for ungdommene som var deltakere på gamingklubben, og personlig intervju for foresatte og profesjonsutøvere (Vedlegg 1). Av ulike årsaker ble det utfordrende å få informanter til forskningsprosjektet. Det ble forsøkt å rekruttere flere informanter gjennom snøballmetoden, men på bakgrunn av etiske overveielser for å ivareta informanter og andre indirekte berørt ble det besluttet å ikke innhente flere informanter. Av den grunn har dette forskningsprosjektet tre profesjonsutøvere som gjennom individuelle intervju belyser gamingklubbens effekt på skolevegring.

En intervjuundersøkelse skal ha tilstrekkelig antall informanter til å oppnå et metningspunkt for informasjon det er behov for å få innsikt i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det kan være utfordrende å vite nøyaktig når dette metningspunktet er nådd. Denne gamingklubben er et mindre tiltak. Det vil innebære at det er færre mulige informanter. Det kan derfor tenkes at et lavere antall informanter er tilstrekkelig for å oppnå et metningspunkt. Dette kan imidlertid fremstå som en potensiell feilkilde, eller gi forskningen redusert troverdighet. For å dekke forskningstemaet er det forsøkt å finne informanter med ulike roller i møte med gamingklubben. Gjennom at utvalget belyser bredt gir det en mulighet til å få frem ulike sider ved gamingtiltaket. Dette vil samtidig gi en stor stemme til hver informant, noe som kan gi risiko for å redusere generaliserbarheten til forskningsprosjektet. I studien har det vært en bevissthet rundt dette, og gjennom at informantene har en sentral rolle fra ulike

ståsteder gir forskningsprosjektet likevel en interessant innfallsvinkel til bruk av gaming som tiltak i møte med skolevegring.

Utvalget består av profesjonsutøvere som har jobbet direkte med ungdommene på gamingklubben, har hatt organisatorisk arbeid rundt gamingklubben, eller representerer skolens perspektiv på gamingklubben. Informantene møter derfor ungdommene på flere arenaer. Den første informanten er ansatt på gamingklubben og ble innhentet via strategisk utvalg. Videre i oppgaven blir vedkommende kalt «*gamingklubblederen*». Den andre informanten jobber i kommunen, og har kontakter inn til ungdomsklubben, og var med på å sette sammen gaminggruppene. Denne informanten ble valgt gjennom strategisk utvalg og vil videre i forskningsprosjektet blir referert til som «*ansatt i kommunen*». Den siste informanten ble valgt ut ved bruk av snøballutvalg gjennom ansatt i kommunen. Vedkommende jobber på ungdomsskolen, og har også vært noe med på gamingklubben i den ene gruppen. Den tredje informanten vil videre bli kalt «*ansatt på skolen*».

Informantene er tilknyttet en gamingklubb, og for å bevare anonymitet har jeg valgt å ikke si annet enn at den er lokalisert et sted i Norge. Videre presiseres ikke størrelsen på gamingklubben generelt, bare at det er omtrentlig 5 deltakere i hver av de to gruppene som forskningsprosjektet tar utgangspunkt i.

	Gamingklubblederen	Ansatt i kommunen	Ansatt på skolen
Stilling	Ansatt på gamingklubben	Ansatt i kommunen rettet mot ungdom	Jobber på ungdomsskolen
Relasjon til ungdommene	Personlig relasjon gjennom gamingklubb	Ikke personlig relasjon	Personlig relasjon til den ene gaminggruppa, både fra skolen og noe på gamingklubben

3.4.3 Informasjonsskriv

I søknaden til NSD ble det utarbeidet et informasjonsskriv som skulle sendes ut til informantene (Vedlegg 2). Dette skrivet tar for seg faktorer som hensikten med studien, hva deltakelse vil innebære for informanter og hvilke rettigheter informantene har når de blir med i forskningsprosjektet (Vedlegg 2). Her fremkommer det at når informanter deltar har de rett på full anonymitet, og at det er basert på frivillighet som medfører at de har mulighet til å trekke seg dersom de ønsker, noe som ikke skal resultere i noen negative konsekvenser for informantene. Dette ble sendt ut til alle informantene i forkant av intervjuet, og et fysisk eksemplar ble tatt med som ble skrevet under på før intervjuet startet.

3.5 Datainnsamlingen

3.5.1 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar 2023. Alle intervjuene foregikk fysisk i lokaler der det ikke var forstyrrelser. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 114) som trekker frem at informasjonen som fremkommer i intervjuet er kontekstuell, og den spesifikke konteksten preger informasjonen som blir produsert. Av den grunn er det også viktig å utvikle en god og trygg atmosfære i startfasen av intervjuet. De første minuttene av intervjuet er viktige for å etablere kontakt, og danner grunnlag for samtalen videre, og det å starte intervjuet med dagligdagse spørsmål bidrar til kontakt (Thagaard, 2018, s. 101). Vi snakket derfor litt åpent sammen, før samtalen ble ledet inn på tematikken for intervjuet. Informantene hadde kjennskap om temaet for intervjuet fra tidligere, men intervjuet ble uansett innledet med en presentasjon av studien tilpasset hver enkelt informant. Dette bidro til å lage en innledning til tematikken. Videre ble det uttrykt takknemlighet for at de sa seg villig til å stille til intervju. Informasjon om at det som kommer frem i intervjuet skal være helt anonymt, og at det er mulig å trekke seg uten at det skal ha noen negative konsekvenser for informant ble også formidlet. Intervjuene varte fra 40 til 60 minutter.

Under intervjuet var det en bevissthet rundt å ha åpen kroppsholdning, og det var fokus på interesse for informantens ståsted. Språket og begreper ble forsøkt justert og tilpasset etter hva informanten brukte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165-166). Intervjuet var en arena der det var mål om å få frem informantens forståelse av gamingklubben med bruk av relasjonen mellom informant og intervjuer som verktøy. Intervjuguiden ble brukt som en

støtte for samtalen, og som en sikring for at intervjuet kom innom de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 36, 91). Den var derfor med å lede, samtidig som at det var mulighet til å etterspør videre informasjon i de tilfellene der det ble naturlig, samt forme spørsmålene etter informantens språk og uttrykk, på bakgrunn av teorien om semistrukturert intervju.

Mot slutten av intervjuet ble det anledning til at informantene kunne prate fritt, og tilføye eventuell informasjon dersom de hadde noe mer de ønsket å si. Thagaard (2018, s. 101) påpeker at det er viktig at informantene får formidlet det de ønsker å få frem. I intervjuene fungerte dette til at informantene benyttet seg av muligheten til å tilføye noe de selv hadde tenkt på, og det kom frem nyttig informasjon som utvidet datamaterialet.

3.5.2 Lydopptak

I informasjonsskrivet ble det informert om at intervjuet ble tatt opp på lyd. Siden informantene fikk dette skrevet i forkant av intervjuet, bidro dette til at de var forberedt på at intervjuet ble tatt opp. Creswell og Guetterman (2021, s. 255) anbefaler å ta opp lyd under intervjuet, for å få nøyaktig opptak av samtalen, og det bidrar til mest fyldige informasjon av dialogen. For innhenting og lagring av lyd er det benyttet NSD og UiT sine retningslinjer.

3.6 Etter datainnsamlingen

3.6.1 Transkribering

Transkribering omhandler en oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette er en krevende prosess som kan medføre kunstige konstruksjoner av tekst som ikke dekker innholdet i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å sikre best mulig overføring ble transkripsjonen gjennomført kort tid etter intervjuet, enten samme dag, eller dagen etter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205, 208) vektlegger at det er hensiktsmessig å ta med følelsesuttrykk som latter og sukk og pauser markert i teksten. Dette er blitt tatt med i transkriberingen, og bidrar til å få mest mulig nøyaktig og virkelighetsnær overgang fra lyd til tekstformat i det første trinnet i analyseprosessen i etterkant av intervjuet. For å sikre anonymiteten til informantene har det blitt valgt å ikke skrive på dialekt, men på bokmål. Denne vurderingen er blitt gjort på bakgrunn av mulig fordel kontra risiko, der risikoen for informantens anonymitet har blitt vurdert til å være for stor. Etter at lydopptaket var blitt

transkribert ble innholdet dobbeltsjekket ved å lytte gjennom lydopptaket en siste gang mens den transkriberte teksten ble lest. Her kom det frem noen få små endringer, mest knyttet til komma og pauser. Dette ble gjort for å sikre at det som var skrevet ned var forstått mest mulig korrekt der færrest mulig pauser, latter og underliggende kommunikasjon gikk tapt. Det ble til sammen 42 sider med tekstmateriale. Opptaket ble slettet rett etter transkribering jamføre retningslinjer for personvern.

3.6.2 Analyse

Innenfor hermeneutisk tradisjon analyseres data i en sirkulær prosess. Den hermeneutiske sirkel går ut på å analysere helheten ut fra delene av data, og delene ut fra helheten (Gadamer, 2003, s. 33). Denne forskningen tar utgangspunkt i forskningsintervju som kilde for data, som ble transkribert til tekstformat. Analyseprosessens første trinn etter at data er innsamlet og transkribert er å gjøre seg kjent med de transkriberte tekstene (Thagaard, 2018, s. 151), og tekstene ble derfor lest nøye.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) går den vanligste metoden for analyse av kvalitative intervjuer ut på å kode og kategorisere data som kommer frem i intervjuet. En metode for å utarbeide systematikk gjennom en bevisst handlingsplan som baserer seg på å kategorisere uttalelser fra intervjuet, er tematisk analyse. Tematisk analyse er hensiktsmessig å benytte som fersk forsker, på bakgrunn av den strukturerte tilnærmingen til datamaterialet (Braun & Clarke, 2012). Tematisk analyse er en metode for å systematisk organisere, identifisere, og bringe innsikt inn i mønstre av mening eller temaer i datasettet (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Etter at den transkriberte teksten var lest nøye begynte noen data å skille seg ut som mer meningsbærende for tema. I denne fasen ble sitater og innhold fra de ulike intervjuene plottet inn i kategorier, som ble kvalitetssikret, for å sikre at forståelsen er mest mulig rett (Braun & Clarke, 2012, s. 65). Det ble lagt vekt på å få frem beskrivelser fra alle informantene i hver av kategoriene for å gi mulighet til å se på de ulike informantenes ståsted til temaene (Thagaard, 2018, s. 171-172). Følgende kategorier ble deretter navngitt som resultater i analyseprosessen, som er grunnlag for presentasjon av resultatkapitlet:

- Organisering av gamingklubben
- Gamingklubbens innvirkning på skolevegring
- Hvilke faktorer var til stede på gamingklubben som virket til at ungdommene kom seg på skolen?
- Utvikling av sosialt nettverk og kompetanse

- Gamingklubb som arena for mestring
- Gaming som læringsverktøy

3.7 Studiens kvalitet og troverdighet

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsprosjektets troverdighet og konsistens, og blir ofte omtalt som forskningens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Reliabilitet innebærer at resultatet fra et instrument gir det samme, eller nesten det samme resultatet dersom den hadde blitt gjentatt en annen gang (Creswell, 2014, s. 11). Innenfor semistrukturert intervjuundersøkelse kan dette være krevende å oppnå, siden hvert intervju er ulikt, ut ifra hvordan informanten er med å prege hvilke temaer og momenter som kommer frem gjennom en åpen intervjuguide. I tillegg til dette kan det være utfordrende at ulike forskere skal oppnå lik informasjon, siden resultatet fra intervjuundersøkelse fremkommer i relasjonen mellom informant og forsker. Det kan samtidig tenkes at gjennom å stille åpne spørsmål, og ikke lede informanten til svar, kan dette bidra til å heve forskningens reliabilitet. Videre vekter Thagaard (2013) at for å styrke reliabiliteten bør forskningsprosessen gjøres tydelig, ved detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetode, for å gjøre det mulig å vurdere forskningsprosessen steg for steg. Det er en målsetning om å være transparent med valg som er blitt tatt i forskningen, og være tydelig om hvordan og hva resultatet er, sammen med hvor litteratur er hentet fra. Disse momentene bidrar til å heve forskningsprosjektets reliabilitet.

3.7.2 Validitet

Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2018, s. 103). Validitet defineres som gyldigheten og styrken til forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). En valid undersøkelse omhandler hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det hensikten til undersøkelsen var (Creswell, 2014, s. 14; Gripsrud et al., 2016, s. 51; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke validiteten til forskningen er intervjuguiden basert på oppdatert forståelse av forskning om skolevegring, og tar utgangspunkt i åpne spørsmål om ulike stadier av gamingklubben. Dette innebærer temaer om «i forkant av gamingklubben», deretter «hva som er gjort under tiltaket», før det ble tatt utgangspunkt i «effekten av gamingklubbtiltaket». Dette bidrar til å forebygge at forskers forforståelse skal prege informantenes besvarelse. Intervjuguiden ble også drøftet med veileder for å sikre at viktige temaer ble tatt med. Dersom

resultatet fra andre studier samsvarer med resultatet fra egen studie er det med på å heve validiteten til forskningen (Thagaard, 2013, s. 208). Det har vært et mål å være bevisst hvilken forskning som blir tatt med i studien, og trekke inn forskning som best mulig representerer forskningslandskapet, noe som kan bidra til å heve denne studiens validitet.

3.7.3 Generaliserbarhet

Å generalisere forskning går ut på om resultatet kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Det er vanlig å ha få informanter innen kvalitativ forskningsmetode, og i dette forskningsprosjektet er det tre informanter, noe som kan tenkes å gi lavere grad av generaliseringsmulighet. Det eksisterer imidlertid forskjellige former for generalisering. Mens statistisk generalisering har som mål å overføre til den generelle delen av befolkningen, og kan gjerne være et mål innen kvantitativ forskningsmetode, så finnes også analytisk generalisering som har som mål å overføre gjennom argumentasjon og analyse av funnene, som er mer forbundet med kvalitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290-291). Denne studien tar utgangspunkt i en analytisk generalisering, med dens assertoriske overføringer mellom resultater fra studien til andre situasjoner. Forskingen kan bidra til å inspirere i tiltak, og inn i annen forskning. Ifølge Heyne (2019), Elliott og Place (2019) er det behov for videre forskning på hvilke tiltak som er hensiktsmessig å iverksette i møte med skolevegringsatferd. Det ser derfor ut til å være et behov og en overføringsverdi for forståelse av tiltak rundt skolevegring, noe som kan tenkes å gi en høyere assosiert overføringsverdi.

3.8 Etiske betraktninger

Forskningsetikk bidrar til å sikre etisk forsvarlig forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å sikre etisk forskning (NESH, 2021). Det har blitt tatt utgangspunkt i disse retningslinjene i forskningsprosjektet. Forskningsdata skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021). Det ble benyttet en båndopptaker under intervjuet. Transkripsjonen av intervjuet ble gjort kort tid etter opptak, og lydfilen ble slettet rett etter transkribering. Videre ble det transkriberte dataen lagret på forskningsserveren til universitetet. Dette bidro til å sikre informantenes konfidensialitet, og rettighet om anonymitet. Det ble også presisert i

informasjonsskrivet (Vedlegg 2) at den transkriberte teksten skal slettes innen 31. mai 2023, noe som er med på å sikre imot at den ikke anonymiserte teksten skal bli spredt, og er dermed med på å ivareta informantene og andre indirekte berørte.

Det er ikke bare de som er intervjuet som kan få belastninger i forbindelse med et forskningsprosjekt. Det er viktig å ta hensyn til personer som direkte eller indirekte blir berørt, og å ta ansvar for at forskningsdeltakere ikke blir utsatt for skade eller urimelig belastning (NESH, 2021). For å sikre etisk forsvarlighet er forskningsprosjektet sendt til NSD for godkjenning, og innvilget 2. sep. 2022 (Vedlegg 1). Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) påpeker at forskningsprosjektet bør tjene menneskers og vitenskapelige interesser, der forskningen på den ene siden bør gi ny og relevant kunnskap, men også ivareta berørte parter. Skolevegring er en tematikk som kan være sårbar, og av den grunn ser det ut til at forskningens samfunns mål har betydning for om undersøkelsen kan ansees som en unødvendig belastning eller ikke. Siden forskning eksempelvis gjennomført av Heyne (2019), Elliott og Place (2019) viser et behov for nærmere forståelse av hvilke tiltak som er hensiktsmessig å iverksette for elever med skolevegring, er dette med på å gi en vitenskapelig interesse for forskning rundt skolevegring. Det ser derfor ut til at tema innen skolevegring kan gi ny og relevant kunnskap. Videre har det i studien vært fokus på hva som har fungert i møte med skolevegring, fremfor en negativ vinkling. Dette kan tenkes å bidra til å redusere belastningen for informantene, og andre indirekte berørte. I denne sammenhengen har det vært en bevissthet rundt å ikke presse informantene til å dele utover deres ønske. Videre ble temaer som kunne være sårbare unngått i den grad det ble vurdert at informasjonen ikke være nødvendig for forskningsprosjektet. Eksempelvis har det ikke vært et ønske og etterspør årsaken til ungdommenes skolevegring. Dette er med på å redusere den mulige belastningen for informantene og andre involverte i gamingklubben.

I analyseprosessen er det også etiske overveielser som er nødvendig å ta hensyn til. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) har forsker som regel et monopol på å fortolke informantens utsagn. For å forebygge og redusere dette maktforholdet som forsker, er det valgt å benytte mye sitater i resultatkapitlet. Dette kan bidra til at leser har mulighet til å vurdere funnernes innhold, og funnene er mindre påvirket av forskers refleksjoner. Dette ser ut til å gi rom for en transparent forskningsprosess, og å følge de etiske overveielser i lys av hermeneutisk vitenskapsteori.

4 Resultat og analyse

I denne delen av oppgaven presenteres funnene fra de tre semistrukturerte intervjuene som er gjennomført i dette forskningsprosjektet. Informantene bidro med ulike perspektiver for å forklare gamingklubbens betydning for å redusere skolevegringsutfordringer. Uttrykket «flere» blir benyttet dersom to informanter er enige i påstanden, og «alle» blir brukt i tilfeller der de tre informantene har lik forståelse av tematikken. I tilfeller der sitater fra informantene er over 40 ord har de fått et eget avsnitt, og når informantene har sagt noe før, i eller etter sitatet blir dette markert med [...]. Videre blir pauser markert med «...». I hvert av temaene blir funnene først lagt frem, før analysen blir presentert ut ifra funnene i kapitlet. Dette blir markert med overskriften «analyse» i kapitlet. Følgende temaer blir presentert i resultatene for å belyse problemstillingen: «organisering av gamingklubben», «gamingklubbens innvirkning på skolevegring», «hvilke faktorer var til stede på gamingklubben som virket til at ungdommene kom seg på skolen?», «utvikling av sosialt nettverk og kompetanse», «gamingklubben som arena for mestring» og «gaming som læringsverktøy».

4.1 Organisering av gamingklubben

Dette kapitlet tar for seg hvordan gamingklubben er organisert slik det fremkom i intervjuene. Dette bidrar til å heve forståelsen av gamingklubbtiltaket og gi et mer transparent forskningsprosjekt. Det vil samtidig utelates tilstrekkelig informasjon for å bevare anonymiteten til informantene og deltakerne på klubben. Gamingklubben startet ifølge alle informantene etter sommerferien i 2021 for de to gaminggruppene det blir tatt utgangspunkt i. En av gruppene stoppet litt før sommerferien i 2022 og den andre holder fortsatt på, men med færre deltakere enn tidligere. Alle informantene oppga at det var omtrentlig 5 ungdommer i hver gaminggruppe. Ifølge ansatt i kommunen var hovedformålet med å danne disse gaminggruppene å bygge et fellesskap, og et sosialt nettverk rundt ungdommene, og særlig rundt noen av ungdommene. Av den grunn påpekte flere av informantene at ikke alle ungdommene som var med i gamingklubben hadde utfordringer knyttet til skolevegring, men tilbudet hadde som formål å bygge opp nettverk rundt ungdommene med skolevegringsproblematikk.

Alle informantene trekker frem at noe av årsaken til at denne gruppen av ungdommer fikk tilbud om gamingklubb er at det er dyrt utstyr, så det er nødvendig med «ungdommer vi vet vi kan stole på», slik gamingklubblederen formulerte det. Videre trekker ansatt i kommunen frem at i reklamen for gamingklubben var første setningen: «liker du å game?». Dette betyr at alle ungdommene som er med i tilbudet enten driver med gaming, eller har en interesse for det. Dette bekrefter både gamingklubblederen og ansatt på skolen. Gamingklubblederen formulerte seg slik:

[...] Interesse for å spille, egentlig interesse for å være sosiale på en annen plattform enn fotball, basket, osv. Idrett passer ikke for alle. Så da er det tryggere å møtes på en plattform man kan sitte litt i sin egen boble.

Gamingklubben la til rette for gaming og å være sosiale med hverandre. Både ansatt på skolen og gamingklubblederen legger frem hvordan gamingklubben var organisert: «I starten av gamingklubben spilte ungdommene samme spill, der de samarbeidet. Senere har ungdommene startet å spille ulike spill. Den voksne var både aktivt med å spille med ungdommene, eller var eventuelt til stede i rommet» (ansatt på skolen). Gamingklubblederen påpekte at gamingklubben ikke var en reindyrka gaminggruppe, men også en sosial gruppe, der de kan finne på å bake kake og ta med og se litt film og lignende. Ifølge ansatt på skolen har det i tillegg til tilrettelegging på gamingklubben blitt gitt tilbud om å hente ungdommene som har hatt behov for dette med bil for å få dem med på gamingklubben.

Det ble også gitt retningslinjer for hvordan forholde seg til hverandre, og hvilke forventninger man har til ungdommene som er med i gamingklubben. Dette var med å danne grunnlag for gamingklubben. Ifølge ansatt på skolen fikk ungdommene beskjed i starten av gamingklubben om

[...] hvordan de skal møte andre i gaming. De har fått beskjed om hvordan sinna følelsene skal ut, de har fått beskjed om at de skal være seg selv, de skal ha det gøy, men de skal også huske at de har venner rundt seg, de har mennesker rundt seg ... de må lære å takle tapsfølelse, dette har de fått beskjed om. De har fått beskjed om å være snille og greie.

Analyse

Gaminggruppene er små enheter, ca. 5 deltakere i hver gruppe. For å bygge et sosialt fellesskap er det en blanding av ungdommer med utfordring med skolevegring, og ungdommer uten spesifikke vansker, der fellesnevneren er interesse for gaming. Ved oppstart ble det etablert tydelige regler for sosial atferd og reaksjoner. De voksne er tett på ungdommene gjennom å delta i spill, og legge til rette for sosial interaksjon mellom ungdommene. Alle informantene påpekte at det dyre utstyret gjør det nødvendig å plukke ut ungdommer som kan håndtere et slikt ansvar.

4.2 Gamingklubbens innvirkning på skolevegring

Det kom frem i intervjuene at i løpet av høsten og vinteren det første året av tiltaket kom ungdommene seg tilbake til skoleundervisningen. Alle informantene legger frem at så vidt de har kjennskap til er ungdommene aktive deltakere i undervisningen når de er på skolen. Dette ble mer utfordrende for noen i løpet av våren, og for andre ble det vanskelig å komme seg på skolen etter sommerferien (gamingklubbleder og ansatt på skolen). I tillegg var det noen ungdommer som sluttet på gamingklubben, men er kommet seg regelmessig tilbake på skolen. På spørsmål om hvorfor det fungerte å gå på skolen første halvår svarer gamingklubblederen følgende:

Fordi første halvår var rett etter elevene begynte etter sommerferie. Og klubben hadde egentlig ikke vært oppe her før da, da alt var helt nytt. Gamingklubben begynte pang rett etter sommerferien. [...] Og elevene var mer innstilt på skole enn det de ble etter sommerferien nå [...].

Ansatt i kommunen hadde en litt annen forståelse av hvorfor man så en slik nedgående utvikling på gamingklubbtiltaket. Det var «[...] fordi da fikk vi fylt opp alle basene, og alle de ansatte var friske og raske. Så da var det oppe å gå. [...] ... det er veldig sårbart med en gang noen er borte [...]».

Analyse

I startfasen av gamingklubbtiltaket ser man at det ga en større effekt for ungdommene å være med på gamingklubben. Det ser ut til at alle ungdommene var tilbake på skolen i store deler av det første året til gamingklubbtiltaket. Det ble mindre oppmøte mot slutten av skoleåret og på høsten. Noen ungdommer har i etterkant av gamingklubbtiltaket kommet seg fast tilbake på skolen, mens andre av ungdommene har fortsatt utfordringer knyttet til skolevegring. Faktorer som antall ungdommer som møter opp og kontinuiteten til gamingklubben ser ut til å ha betydning for ungdommenes oppmøte.

4.3 Hvilke faktorer var til stede på gamingklubben som virket til at ungdommene kom seg på skolen?

I intervjuene kom det frem at gamingklubbtiltaket fungerte best i starten gjennom at ungdommene både møtte opp på gamingklubben, og på skolen. Informantene vektla særlig to årsaker til at det fungerte bedre i starten. Det ene var at motivasjonen til ungdommene var større i starten av gamingklubben. Det andre var at i starten av gamingklubben var det mer stabilitet og kontinuitet, som så ut til å bygge opp de trygge rammene for ungdommene. Disse to årsakene blir nå lagt frem i to egne kapitler. Videre fremkom det også at det har blitt iverksatt tiltak i regi av skolen utover gamingklubbtiltaket. Disse blir lagt frem i 4.3.3, og bidrar til å skape forståelse for skolevegring som samsvarer med Bronfenbrenners sosialøkologiske perspektiv gjennom en vid oppfatning av påvirkning rundt ungdommene.

4.3.1 Trygge rammer

Alle informantene påpekte at tryggheten på gamingklubben var noe av årsaken til effekten av tiltaket. Ansatt på skolen formulerte at ungdommene «[...] klarte å være på gaming, når vi henter de, og legger til rette, og gjør alt klart. Men den tiden når vi forlater de, og de styrer selv, så mister de mye.» Gamingklubben så derfor ut til å være en trygg ramme for gaming generelt, i tillegg til at det gjorde det enklere å komme seg ut av huset og møte andre ungdommer. Ansatt på skolen sa også at ungdommene følte seg litt voksne og viktige når de var på gamingklubben sammen med ungdom på egen alder, og det var en arena som ga rom til å øve på å være gode kamerater i en voksenstyrt situasjon. Hvordan disse trygge rammene så ut beskrev ansatt på skolen blant annet slik:

[...] vi sitter med en oppgave om å prate med de, og ikke la de spille, og være i spillverden alene, men at vi kobler de med andre. Ikke sant, ikke bare sitte å se på som voksen, men kanskje spille selv, og samle de på en server.

Alle informantene trakk frem at en av faktorene til at gamingklubben ble et trygt sted var fordi det var en trygg voksen som var til stede og styrte aktivitet rundt gaming på en sikker måte, i tillegg til å bidra og legge føringer for det sosiale.

Det sosiales betydning for gamingklubbens trygge rammer var noe alle informantene påpekte. Gamingklubbløderer beskrev relasjonen h*n hadde fått til ungdommene: «de er ikke bekymret for å prate med meg. De vet at jeg ikke sier noe videre, og at jeg er her for å hjelpe dem». Det synes å være rammer for trygghet gjennom det sosiale med lederen for gamingklubben som også danner grunnlag for gruppens trygghet. Hvordan være en leder som gir trygge rammer for gamingklubben beskriver eksempelvis ansatt på skolen slik: «Å være deltakende som voksen synes jeg er veldig bra for de. Det gjør at de blir tryggere på seg selv og på andre. Det gjør at en voksen tar initiativ til å hele tiden holde gaminggruppen sammen». Ansatt i kommunen presiserte i denne sammenheng at det var godt for ungdommene å være på en arena der en voksen hadde tid til å se dem.

Periodevis ble det av ulike årsaker utfordrende å ha kontinuitet i gamingklubben. «Forutsigbarhet er viktig, og når ting skjer som ikke man kan gjøre noe med, og du detter ut av rutiner så blir det vanskeligere for de også» (gamingklubbløderer). Videre vekker gamingklubbløderer at det har vært utfordrende etter sommerferien å komme tilbake igjen i rutiner. Skolen blir skummel igjen og trygghet må bygges opp på ny (gamingklubbløderer). Også ansatt i kommunen trekker frem utfordringer knyttet til ferier:

For det må jo være en kontinuitet. Det var nok veldig dumt å stenge det. For det å ha noe fast, vite at du har noe å gå til så og så mange ganger i uka. Jeg tror nok det har med den stabiliteten og den tryggheten. [...] Det kan plutselig bli mye vanskeligere å komme seg «opp på den», og terskelen blir mye høyere. Så det er jo faktisk noe vi kan lære veldig av. At det er viktig at det ikke stenge av så fort.

I forbindelse med skolevegring trakk alle informantene frem at det var bedre resultater når det var kontinuitet på gamingklubben. Ungdommene kom seg i større grad på skolen.

Analyse

Gamingklubben ga rom for trygge rammer rundt en aktivitet ungdommene interesserte seg for, i tillegg til at trygge rammer rundt sosial interaksjon ble gitt. Fordi det er trygge voksne til stede på gamingklubben er dette kilde til trygghet, og det ser ut til at det gir rom til at ungdommene klarer å øve seg på å være kompiser, og for heving av sosial kompetanse. Gjennom at den voksne er aktivt med i å lage rammer rundt selve gaminga, i tillegg til å danne føringer for sosial interaksjon mellom seg selv og ungdommene, ser dette ut til å være faktorer som bidrar til å opparbeide trygge rammer. Kontinuitet er også en faktor som bygger opp trygge rammer, og virker som å ha betydning for resultatene på skolevegring. Når det manglet på kontinuiteten ble det resultater i at det var mer utfordrende for ungdommene å komme seg på gamingklubben, og på skolen.

4.3.2 Motivasjon

Motivasjonen til ungdommene for å være med på gamingklubben varierte ifølge informantene. Interesse for gaming var noe av årsaken til at de ble med. Ifølge flere informanter motiverte også voksne omsorgspersoner ungdommene til å være med på gamingklubben. Dette resulterte i at ungdommene ifølge flere av informantene var motiverte i starten av gamingklubben. Ansatt på skolen legger det frem slik: «[...] Elevene var så spente hver gang jeg skulle hente de. Alle sammen gledet seg til gamingklubben [...]».

Motivasjonen til ungdommene bunner ikke i at det er kulere utstyr på gamingklubben, presiserte flere av informantene. Ansatt på skolen påpekte at det er bedre tilrettelagt og bedre utstyr til å drive med gaming hjemme hos de ulike ungdommene. Det handler i større grad om det sosiale, påpekte ansatt på skolen og gamingklubblederen. Ansatt på skolen trekker frem at de føler seg litt voksne når de kommer og kan sitte sammen og game. Videre legger gamingklubblederen frem at det kan regnes som en form for sosial klubb.

Gamingklubblederen trekker frem at ungdommene prater om alt mulig mens de er på gamingklubben. Det sosiale rundt gamingklubben så derfor ut til å være en større motivasjonskilde for ungdommene enn gamingen i seg selv.

På spørsmål om hvorfor gamingklubben fungerte så godt i starten svarer ansatt på skolen følgende:

Det som var, ... nei, det er fordi ... hva skal jeg si da? Nytt opplegg, ny opplevelse? Det var spennende ... kanskje var det noe med at de spilte samme spill i starten? Kanskje dette gjorde noe med stemningen. Men siden det utviklet seg til at de begynte å spille hvert sitt spill gjorde det til at de ikke var samlet til slutt. Og de følte seg: «jeg kan bare game hjemme» [...]

Det synes å være en motivasjon i starten ved at opplegget var nytt for ungdommene.

Alle informantene trakk frem at gamingklubben kunne benyttes som en form for belønning dersom ungdommene gikk på skolen. Gamingklubbens resultater for skolevegring var bedre i starten på bakgrunn av belønningsverdien (alle informantene). Det ble satt litt retningslinjer for at dersom ungdommene gikk på skolen, fikk de også lov til å gå på gamingklubben. Gamingklubblederen presiserte videre at gamingklubben «... både er en belønning og et fristed ...». Gamingklubben synes å være et mål i seg selv, for å komme seg ut og se folk, men kan også benyttes som en form for belønning for ungdommene dersom de kommer seg på skolen. Gamingklubblederen påpekte også at gamingklubben har blitt benyttet bevisst for å motivere ungdommene til å gå på skolen. I høst medfører dette at ungdommene som fortsatt er en del av tiltaket er en del på skolen (gamingklubbleder). I spørsmål om gamingklubblederen kunne øket disse forventingene kom følgende svar: «... Til neste år kunne man gjort det. Kjørt løpet nå, også sagt at til neste år håper jeg at du går opp en eller to dager til».

Også ansatt på skolen legger frem hvordan gamingklubben kan benyttes som belønning, og sa følgende: “Det er ikke bare gaminga, gaminga er sånn for å få de ut egentlig ... fra rommet og hjemmefra”. Denne belønninga så ut til å gå nedover etter hvert som gamingklubben ikke var like ny og spennende (ansatt på skolen). Også ansatt i kommunen setter ord på dette:

Jeg ville jo tippe at selv om det funker litt, for da fikk de jo den boosten, så er det jo noe inne i oss også som stopper oss fra å gå på skolen. Så ha mer fokus på gaming i starten og det relasjonelle, og etter hvert litt mer om selvgransking.

Det synes derfor å være andre faktorer som også er nødvendig å ta tak i for at å redusere skolevegring.

Ansatt i kommunen hadde en refleksjon innen et mer organisatorisk perspektiv overfor ringvirkninger av gamingklubben. Dette gikk ut på at når ungdommen selv, foresatte og ulike instanser rundt ungdommen så at det gikk bra, at det var utvikling rundt ungdommers skolenærvær, fikk dette konsekvenser for holdningene. Dette innebærer en form for snøball effekt. Videre trakk ansatt i kommunen frem «... at når ungdommen klarer å være på gaminga og trives, gjør jo også at h*n trives bedre i andre settinger, fordi h*n begynner å få den tryggheten i seg selv. Å begynner å mestre mer og mer av hverdagen.» Det er ikke nødvendigvis gamingklubben i seg selv, men det faktum at det blir gjort tiltak. Noe som i neste omgang kan føre til ringvirkninger på andre arenaer.

Analyse

Alle ungdommene var spente og motiverte da gamingklubben startet. Det var ikke gamingutstyret som var kjernen i motivasjonen, men i stedet det sosiale i forbindelse med gamingklubben. Når det sosiale ble mer krevende innad i gamingklubben, så motivasjonen ut til å reduseres for ungdommene. Tidspunktet ungdommene var til stede på og motiverte for gamingklubben ser ut til å korrelere med når ungdommene var motiverte for å gå på skolen. Av den grunn virker det som at motivasjon for gamingklubben er med på å redusere skolevegring blant ungdommene. En av årsakene til dette er gamingklubbens belønningsverdi for å motivere ungdommene til å gå på skolen. Gamingklubben ser ut til å gi en mulighet for at også andre instanser kan iverksette tiltak rundt ungdommen på bakgrunn av tilstedeværelse på skolen. Effekten av å være motivert tyder på å ha en betydning for innstillingen til foresatte og profesjonsutøvere i møte ungdommen og skolevegringsproblematikk.

4.3.3 Tiltak som har blitt iverksatt utenom gamingklubben

Det fremkom i intervjuene at i tillegg til gamingklubben har også andre tiltak blitt iverksatt for ungdommene med skolevegringsutfordringer. Gamingklubblleder trekker frem at ungdomsskolen har formet det faglige etter ungdommenes behov, som blant annet innebærer at ungdommen har fått lov å slippe fag som de ikke trives med. Ansatt på skolen bekrefter dette og sier at det er blitt gjort mange tiltak i regi av skolen. Dette innebærer eksempelvis å forme undervisningen slik at den blir mest mulig interessant for ungdommen selv. I tillegg har det blitt tilrettelagt undervisning slik at ungdom med skolevegringsatferd har undervisning sammen med andre elever de trives med. Videre har de mulighet til å avgrense fagene de har

på skolen til de mest interessante fagene for dem, og lokasjonen på undervisningen har blitt endret for noen av ungdommene, dersom det har vært et ønske eller behov (ansatt på skolen). Utover dette har ansatt på skolen ringt og hentet ungdommene med bil før skolen. I tillegg til disse tiltakene trekker ansatt på skolen frem at ungdommene ved å bli eldre har utviklet seg:

Ja, for de har vokst opp litt mer, og de har begynt å gå på skole litt mer. [...] Det gjør også at de utvikler seg mentalt, følelsene utvikler seg, og alt i kroppen utvikler seg. Det gjør det ikke lettere å få de på skolen, men å snakke med de og få de til å forstå ting litt lettere.

Alderen til ungdommene er ikke et tiltak i seg selv, men har betydning for resultater på tiltak.

Analyse

Tiltak som er iverksatt på skolen går ut på forming av undervisningsopplegget gjennom tidspunkt, hvem som er med, hvilke fag og hvor undervisningen har vært. I tillegg har skolen ringt og hentet ungdommene på morgenen dersom det har vært nødvendig. Alderen til ungdommene ser også ut til å ha en indirekte betydning for tiltak som har blitt iverksatt.

4.4 Utvikling av sosialt nettverk og kompetanse

I oppstarten av gamingklubben var noe av formålet å utvikle ungdom med skolevegringsproblematikk sitt sosiale nettverk og selvtillit gjennom gamingklubben, med målsetning om at dette fellesskapet kunne overføres til skolen og til fritiden (ansatt i kommunen). På effekten av tiltaket sa alle informantene at ungdommene fikk bygd nettverk med hverandre, hadde det sosialt, og at det var spennende for ungdommene å være på gamingklubben. Videre kom det frem at ungdommene også fikk overført denne relasjonen med hverandre til skolen. Ansatt i kommunen sa følgende i forhold til utvikling av vennskap på gamingklubben og skolevegring:

De fikk jo venner. Som de kunne være med, og de fikk jo kanskje en grunn til å komme seg ut. [...] sånn gradvis trinna ut døra. 3 timer her, 3 timer her, blir plutselig ... 3 timer på gaminga blir plutselig 2 timer på skolen. Så det fikk ballen til å rulle.

Det så ut til at utvikling av relasjoner med hverandre bidro til å kunne få ungdommene til skolen. Denne tryggheten i relasjonene med hverandre trakk alle informantene frem at hadde betydning for å at ungdommene kom seg på skolen. Alle informantene nevnte at ungdommene går på en stor skole, der det er mange å forholde seg til. De påpekte at gjennom nettverk ungdommene hadde utviklet med hverandre, var dette noe som bidro til å gjøre det litt tryggere å gå i gangene og være i samme klasserom.

Det kom frem gjennom intervju at det var ulike erfaringer blant informantene om ungdommene fant på ting etter skolen og gamingklubben. Ifølge gamingklubblederen «hang» ungdommene sammen utenom organiserte aktiviteter, mens ansatt på skolen erfarte at de ikke i utvidet grad var sosiale med hverandre når de trygge rammene fra gamingklubben eller skolen ikke var til stede. Samtidig kan det tenkes at dette varierte mellom ungdommene, og ulike perioder i løpet av året. Ansatt på skolen uttalte i denne forbindelse følgende:

Nei det blir litt vanskelig når vi voksne ikke er til stede og legger til rette for at de skal samles. Når ungdommene selv tar kontakt med hverandre, da ble det mye misforståelse, dårlig kommunikasjon, enveiskommunikasjon, som førte til at det ble avvisning pga. mye forskjellig. [...] Venenskapet krevde mer, noe som ungdommene ikke klarte å løse på egenhånd.

Gamingklubben ble en arena der ungdommene fikk øve på å være sosiale med hverandre (ansatt på skolen). Dette har ifølge gamingklubblederen ført til ulik kompetanse.

Ja, hva lærte de? Det er jo samarbeid, eeh ... samarbeid, også i møte med hverandres behov. [...] det er jo å være sosiale på en annen måte enn å sitte hjemme i stua si på hver sin PC, så er det koseligere å sitte alle sammen samlet, å sitte å prate med hverandre når de spiller [...] ... lettere og tørre å si ifra om det er noe. Du får jo en styrke i at du er her og blir kjent med flere folk, eller har sterkere kontakt med noen enkelte på skolen. Så det er lettere å si ifra dersom det er noe. Ja, bare å få kontakt med noen.

Gamingklubblederen nevner at ungdommene ikke synes at det sosiale er like skummelt lenger, at ungdommene ikke er like bekymret for å ta kontakt med andre, eller å hilse på andre, som de har vært tidligere. Gamingklubblederen fortsetter med å si at «det hjelper å ha 1-3 personer å hvile seg på. Da blir ikke skolen like stort sted». Alle informantene påpekte at det å ha venner hadde betydning for ungdommenes trygghet på skolen.

Ansatt i kommunen trakk frem en faktor i møte med sosial kontakt og forebygging av ensomhet:

Da har de jo kanskje lært at det å være sosial med andre ikke er så skummelt som de har trodd. Og det at de ikke er alene om å ha det sånn, og være sånn. For mange så ... for selv om det med gaming har blitt populært, og at det er mange som driver med det, er det fortsatt en liten sånn stereotypi som henger over de. Sånn "svettenerder med ostepoppen". Så jeg tror at det å komme seg ut å se andre, lik seg selv ... Så det er derfor det er viktig at vi å finne fem like personligheter, som kan ligne på hverandre, ja ...

Dette kan skape en forståelse inn i det sosiale nettverket, og bidra til å bygge opp selvbildet til den enkelte ungdommen (ansatt i kommunen).

Analyse

Det sosiale nettverket rundt ungdommen ser ut til å være noe av årsaken til at skolevegringsatferden ble redusert i starten av tiltaket. Gamingklubben virker som en arena der ungdommene får mulighet til å styrke den sosiale kompetansen. Ungdommene fikk utvidet kompetanse innen samarbeidsferdighet, selvhevdelse, det å gi rom for andre mennesker og oppretting av kontakt med hverandre og nye mennesker. Utenom rammene gamingklubben gav ble det for noen av ungdommene for stor utfordring med det sosiale ungdommene imellom, men så lenge de hadde rammene fra gamingklubben og til dels skolen, så det ut til at de i større grad mestret det sosiale samspillet. Videre ser gamingklubben ut til å bidra til å utvide ungdommenes oppfatning av å ikke være alene med å ha utfordringer knyttet til skolevegring, noe som kan tenkes å forebygge ensomhet.

4.5 Gamingklubb som arena for mestring

Det fremkom at gamingklubblederen som har fulgt ungdommene en gang i uka over tid så en endring i ungdommenes mestringstro. På spørsmål om det var noe endring i ungdommene som gamingklubblederen hadde sett, var følgende svaret:

De tror på seg selv. Det er som jeg sier, av og til med tanke på samtalen jeg har med de, skulle jeg egentlig halvveis vært psykolog til tider. Fordi du prater jo om

alt fra topp til tå. Men det å ha troa på seg selv, å bygge de opp angående dette er viktig. Det føler jeg at de har fått, særlig i den ene gruppa. Og en raushet overfor hverandre.

Gamingklubblederen opplever at gjennom samtale og relasjon mellom seg selv og ungdommene, og ungdommene imellom, er det muligheter for hevet mestringstro. I tillegg nevner ansatt på skolen betydningen av å sette ungdommer i situasjoner der de kan skinne, og vise frem hva de mestrer. Ungdommene som er med på gamingklubben har enten interesse for eller driver med gaming til vanlig. Gjennom gaming som aktivitet trakk ansatt på skolen frem at disse ungdommene får en mulighet til å vise frem hva de kan, og hvilken kompetanse de innehar. Ansatt på skolen presiserte videre at når ungdommene opplevde å mestre gaming, gav dette et rom for å vise frem kunnskap og ferdigheter.

Analyse

Gamingklubben ser ut til å være en arena som gir mulighet til å utvikle ungdommene til å få mestringstro gjennom relasjon med leder for gamingklubben og ungdommene imellom. Gjennom at ungdommene har interesse for og kompetanse innen gaming, gir det også gamingklubben en mulighet for ungdommene å vise frem sin kunnskap, og gjennom dette være en mestringsarena.

4.6 Gaming som læringsverktøy

Gamingklubbleder og ansatt på skolen trakk frem at gjennom gaming og å game sammen med andre har ungdommene fått læring på ulike felt. Gamingklubblederen påpekte at ungdommene lærer mye finmotorikk og trener opp tankegangen når de gamer. Ansatt på skolen sa at ungdommene utvikler engelskkunnskapene ved å spille:

*[...] en gang på ... jeg måtte hente engelsklæreren for å hilse på ungdommen, for engelsklæreren hadde ikke sett h*n på mange måneder. Så kom engelsklæreren, og jeg fikk eleven på grupperommet. Så sa jeg: «nå skal jeg stå på utsiden av grupperommet, og nå skal jeg gi ordet til engelsklæreren, så kan dere prate sammen, uten at jeg er til stede». Så fikk jeg beskjed i ettertid at den eleven kun har snakket engelsk til læreren, og læreren ble helt satt ut og fasinert av engelsken til eleven. Og læreren har pratet hele samtalen på engelsk, og eleven*

kunne svare på engelsk. Jeg vil si at gaming, det gjør at ungdommene har forhold til engelskfaget bedre enn de som ikke gamer. Så selve gaming er veldig bra sånn, men det burde være organisert.

Gamingklubblederen påpeker også den sosiale verdien av gaming, og hvilken betydning det kan ha å være fysisk til stede når man gamer:

Det er så ekstremt mye mer sosialt enn det folk tror. Du har en helt annen plattform å kommunisere på og jobbe sammen [...] Det er derfor jeg å ville ha gamingrom, for da slipper man å sitte og prate over nettet, men da kan man prate direkte med personene man spiller med, og skape et relasjonsbånd med flere personer samtidig. Det går jo på samarbeid, men også hvordan man prater til hverandre og hvordan man oppfører seg. [...] Når du sitter fysisk til stede tenker du deg bedre om før du sier noe til folk enn når du prater over nett. Det er lettere å være stygg i munnen over nett. Du har litt mer kontroll over hva du sier når du er fysisk til stede.

I denne sammenheng forteller gamingklubblederen at det er «[...] en større glede hvis du da holder på å spille og klarer det veldig bra sammen, da er det en større glede i samholdet». Dette tyder på at ikke bare utbytte av gaming som aktivitet, men også opplevelsen av gaming synes å bli bedre når den skjer i samme rom. Dette bekrefter ansatt på skolen, som sier at «... det som er viktig for gaminga, det er at de samler seg med noen venner, og har det sosiale og folk rundt seg».

Analyse

Det er enighet blant informantene om at gaming har en sosial verdi, og i tillegg har en enda større sosial verdi når gaming skjer fysisk sammen med andre. Dette tyder på at organisert gaming har en større verdi for ungdommenes utvikling og sosiale tilhørighet enn om man gamer alene eller med folk over nett. Faget engelsk blir trukket frem, og det vises til gaming som kilde for språklig innlæring og øving av engelsk.

5 Diskusjon

I dette kapitlet blir resultat og analyse drøftet i lys av eksisterende forskning og teorier opp mot forskningsprosjektets formål og problemstilling. Målet med dette forskningsprosjektet er å heve forståelsen av skolevegringsfenomenet, og hvordan tiltak kan iverksettes for å se en forbedring i skolenærvær. Videre er det et mål å få en nærmere forståelse av hvordan gaming, og særlig en gamingklubb kan bidra i denne prosessen. For å besvare problemstillingen «hvordan fikk en gamingklubb ungdommer med utfordringer innen skolevegring tilbake på skolen?», er diskusjonen delt opp i fire temaer. Det første temaet går ut på hvordan organiseringen av gamingklubben har gitt effekt på skolevegring, og har bidratt i å få ungdommene tilbake på skolen. I det andre temaet sees det nærmere på hvilke faktorer som var til stede når gamingklubben førte til mer skolenærvær, og hva som så ut til å redusere denne effekten. Deretter er det tredje temaet hvordan gamingklubben har bygd opp ungdommenes sosiale kompetanse, og som fjerde tema kommer diskusjonen generelt inn på gaming som læringsverktøy. De ulike kapitlene bidrar til å beskrive ulike faktorer gamingklubben bidro til for å få ungdommer med utfordringer innen skolevegring tilbake på skolen.

5.1 Organisering av gamingklubben og innvirkning på skolevegring

Gamingklubben er et tilbud gitt av kommunen, og det fremkom i intervjuene at det ble bygd opp som et tilbud for å møte ungdoms skolevegringsutfordringer. Det er nærliggende å tenke at skolevegring er noe skolen skal ha ansvar for, imidlertid påpeker Ingul (2018) at siden skolevegring er et sammensatt problem er det mange hjelpere og tjenester som kan og skal bidra. Dette støtter opp om at kommunens valg om å starte gamingklubbtiltak har vært en styrke i møte med skolevegring på bakgrunn av omfanget til vansken.

Gamingklubben er små enheter, med omtrentlig 5 ungdommer i hver gruppe. Det fremkom i intervjuene at for å bygge et sosialt fellesskap for ungdommene med skolevegring er det en blanding av ungdommer, noen med utfordring knyttet til skolevegring og andre uten spesifikke vansker. Dette samsvarer med Havik (2018, s. 142) som trekker frem at medelever eller andre ungdommer kan benyttes som er ressurs overfor elevers skolevegring, og måten dette kan organiseres på kan eksempelvis være å lage mindre grupper for elevene. Havik

(2018, s. 142) påpeker i denne sammenheng at en slik organisering kan bidra til å senke barriere for å komme tilbake til skolen. Det så ut til at denne forskningen om organiseringen av tiltak rundt ungdommer med skolevegringsutfordringer samsvarer med resultatet fra gamingklubbtiltaket. Dette bygger opp om at organiseringen av gamingklubben er noe av årsaken til å senke barrieren for å komme seg tilbake på skolen. Også Ingul (2018) påpeker verdien av å benytte elever i klassen som en ressurs for å lette overgangen tilbake til skolen, og presiserer at ved å opprettholde og gjenopprette sosial kontakt med elever i klassen blir det enklere å komme i gang med skolen igjen etter utviklet skolevegring. Dette er i tråd med gamingklubbtiltaket, der opprettelse av sosial kontakt i gamingklubben ser ut til å bygge opp og opprettholde det sosiale nettverket rundt ungdommer som hadde etablert et fravær fra skolen. Dette ser ut til å være noe av ressursen til gamingklubbtiltakets organisering og effekten tiltaket gav i møte med skolevegring.

Fellesnevneren for ungdommene som var med på gamingklubbtiltaket var ifølge alle informantene interesse for gaming. Ungdommene drev enten selv aktivt med gaming, eller hadde et ønske om å starte med det. I tillegg til dette kom det frem at det var nødvendig med ungdommer som man kunne stole på til å håndtere dyrt utstyr på gamingrommet. I forbindelse med valg av tiltak er det ifølge Heyne (2019) individuelt fra ungdom til ungdom med skolevegringsatferd hvilke behov for tiltak de har, og tiltak må planlegges i samarbeid med ungdommen selv og deres pårørende. Det ser ut til at gamingklubbtiltaket tar høyde for dette gjennom å være et frivillig tiltak, som baserer seg på interessen til ungdommene. Videre har foresatte ifølge informantene bidratt til å engasjere ungdommene til å bli med på tiltaket, i kombinasjon med at gamingklubben fortløpende har åpnet opp for å organisere ut fra behov og ønsker innad i de ulike gruppene. Dette er faktorer som også bygger opp ungdommenes medvirkning til tiltaket, sammen med at det kan heve mulighet til å forme tiltaket etter behovene til enkeltungdom. Det ser dermed ut til at gamingklubben har en særlig mulighet til å bidra til å hjelpe de ungdommene som har interesse innenfor gaming med utfordringer rundt skolevegring i deres prosess med å komme tilbake til skolen.

5.2 Utslagsgivende faktorer til resultat av gamingklubben

Det fremkom gjennom intervjuene at det i startfasen av gamingklubben var større effekt for ungdommene for skolenærvær. Det ble gradvis mindre effekt nærmere påske og sommerferien for noen av ungdommene, og etter sommerferien for flere. Det er ulike årsaker til at det fungerte godt i en periode av gamingtiltaket, og mindre godt senere. Uavhengig av om tiltaket har fungert mindre godt for ungdommene i senere tid, synes årsaken til at det fungerte i starten å være informasjon som kan bidra til å heve forståelse rundt tiltak overfor skolevegringsatferd. Videre er det nyttig informasjon om hvorfor det ikke har fungert, og hva som eventuelt har forandret seg i tiltaket som har gitt utslag på dette. Denne diskusjonsdelen skal derfor ta utgangspunkt i de to faktorene som ut fra intervjuene og analysen av dem skilte seg ut som hovedfaktorene for hvilken effekt gamingklubbtiltaket hadde på skolevegring. Til sist i denne diskusjonen blir også andre tiltak som skolen har iverksatt løftet frem, som også ser ut til å være en del av årsaksforklaringen til resultatene i tidsrommet der gamingklubbtiltaket var iverksatt. Dette er i tråd med Bronfenbrenners (1979) vide forståelse av påvirkning på ungdommene.

5.2.1 Trygge rammer

Trygghet og trygge rammer er noe vi alle har behov for, og ungdommer med skolevegringsatferd kan tenkes å ha et særlig behov for disse rammene for å ha en arena der det blir enklere å danne nettverk. Hovedprinsippet for å håndtere skolevegring er ifølge Thambirajah m.fl. (2008) å utsette elevene for den fryktede situasjonen i gradvis og følelsesmessig tålelige «doser», til de lærer å overvinne angsten og oppnå fullt oppmøte. Havik (2018, s. 109) legger frem at et av tiltakene for ungdommer med skolevegringsatferd er å lage arenaen rundt ungdommen mer forutsigbar, og dermed eksempelvis strukturere aktivitetene i hverdagen til ungdommen. Ut ifra dette bekreftes behovet for struktur for ungdommene med skolevegringsatferd som kommer frem i dette forskningsprosjektet. På bakgrunn av resultatene kan det virke som at gamingtiltaket mestret å lage rammer som utfordret ungdommene innenfor trygge omgivelser. Det så ut til at det var i interaksjon mellom ungdommene utenom gamingklubbens rammer og strukturer som var arenaen der kommunikasjon og relasjon mellom ungdommene ble utfordrende. Havik (2018, s. 108) bekrefter risikoen i ustrukturerte aktiviteter, og trekker frem at ungdommer med skolevegringsatferd som er engstelige og sårbare og har et behov for kontroll og

forutsigbarhet, kan oppleve situasjoner som utrygge og uforutsigbare. Det ser imidlertid ut til at gamingklubben i seg selv ikke er tilstrekkelig for alle ungdommenes behov for arena for trygge rammer. Det kan virke hensiktsmessig å utvide muligheten for situasjoner der ungdommene kommer seg ut av huset for å møte opp til strukturerte aktiviteter, som kan gi mulighet for heving av sosial kompetanse. Samtidig ser det ut som at gamingklubben klarer å møte en del av behovet for ungdommene for struktur og trygghet slik at ungdommene starter prosessen med å komme seg ut av huset til skolelignende situasjoner som kan lette overgangen til skolen igjen. Trygge rammer i de strukturerte aktivitetene virker å være noe av årsaken til at gamingklubben bidro til å redusere skolevegringsutfordringene. Videre i kapitlet skal noen av faktorene som bidro til å lage disse rammene sees nærmere på.

Gjennom at den voksne er aktivt med i å lage rammer rundt selve gaminga, i tillegg til å danne føringer for sosial interaksjon mellom seg selv og ungdommen, og mellom ungdommene, ser dette ut til å være faktorer som bidrar til å opparbeide trygge rammer. Havik (2018, s. 121) bekrefter betydningen av gamingklubbllederens syn på ungdommen ved å påpeke at lærerens relasjon til elever, og deres syn på dem påvirker medelevers syn på eleven, og er rollemodell for elevene for hvordan man behandler medmennesker. Ansatt på skolen påpekte at ungdommene nok opplevde gamingklubben som en tilnærmet lik arena som skolen, særlig i møte med relasjonen mellom gamingklubblleder og ungdommer. Av den grunn ser studier rundt lærer-elevrelasjonen ut til å ha overføringsverdi til gamingklubblleder-ungdomsrelasjonen, og hva ungdommen har behov for gjennom relasjonen. Ut ifra dette virker relasjonen mellom gamingklubblleder og ungdommene å være en nødvendig faktor for at gamingklubbtiltaket skal bli et hensiktsmessig tiltak. Dette blir bekreftet av flere studier der resultatene får frem at å utvikle et trygt og godt læringsmiljø med gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever, er dette med på å forbygger mobbing, utestenging og isolasjon (Egger et al., 2003; Pellegrini, 2007). Lærer-elevrelasjonen er viktig for å gi rom for trygghet, mestring og trivsel, og av den grunn forebygge skolevegring og andre former for fravær (Egger et al., 2003; Pellegrini, 2007). Det ser ut til at gamingklubben har bygget opp trygge rammer rundt ungdommene gjennom den relasjonen og de grensene som har blitt satt. De voksne bidrar til å styre både aktiviteten og det sosiale på en slik måte at det tyder på at ungdommene får mulighet til et rom med trygghet til å utfolde seg, og å utvikle kompetanser eksempelvis innen det sosiale, som kan tenkes å være viktige ressurser for å redusere skolevegring. Havik (2018, s. 110) beskriver dette nærmere ved at støtten lærere gir for å bygge relasjon som er hensiktsmessig i møte med skolevegring, er basert på varme og

kontroll, og å bry seg med en fast hånd. Dette ser ut til å samsvare med trygge rammer for en aktivitet. En av informantene presiserte at det var godt for ungdommene å være på en arena der gamingklubblederen hadde tid til å se dem. På bakgrunn av gamingklubbens resultater og uttalelser fra informantene ser det ut til at gamingklubben har, i hvert fall til tider, mestret å ha en relasjon mellom gamingklubbleder og ungdommene som fremmer et slikt trygt miljø som er med på å forebygge eller avhjelpe skolevegring.

Gaming som aktivitet foregår i et digitalt univers, der rammer kan være utfordrende å opparbeide. Ansatt på skolen sa at man som voksen på gamingklubben har en oppgave i å ikke la ungdommen spille alene, men å «guide» dem frem i spillverdenen. Fandrem et al. (2019, s. 156) trekker frem i denne sammenheng at man som voksen har en rolle i møte med sosiale medier ved å være en relevant person, med kjennskap til sosiale mediers rolle, og å bidra i å lage gode rammer for aktiviteten. Det ser ut til at dette er overførbart til gaming som aktivitet. Gjennom å ha ledere som har kjennskap og interesse for gaming, kan dette gi tilgang til en voksenperson som har verktøy i form av forståelse til å gi retningslinjer og veiledning for ungdommene i et omfattende digitalt univers. Viktigheten av å være gode rollemodeller når det gjelder sosiale medier og spill påpeker Fandrem et al. (2019, s. 157) at bidrar til å regulere ungdommer og bygge opp bevissthet knyttet til aktiviteter på nett, eksempelvis om hvordan man kommuniserer. I starten av gamingtiltaket ble det laget noen rammer for hvordan kommunisere med hverandre på gamingklubben og hvordan snakke med folk over nett. Disse rammene bidrar til at gamingtiltaket lager en trygg struktur rundt gaming som aktivitet, og gir mulighet til å regulere ungdommene gjennom relasjonen med voksen på gamingklubben. En slik strukturering samsvarer med en studie som så nærmere på et gamingtiltak (Brown & Kasper, 2013). Her kom det frem at regler innen atferd, kleskode og læring var med på å hjelpe gamingklubben til å få frem positiv atferd og til å styrke utvikling av ungdom til gode borgere. Det er noen lignende rammer i denne studiens gamingklubb, og det ser ut til at det faktisk at det settes retningslinjer og rammer for klubben, er en faktor som bidrar til å gjøre klubben til en forutsigbar og trygg arena der ungdommene også blir vist hvordan møte mennesker over nett og fysisk.

I funnene kom det frem at effekten av gamingklubbtiltaket for ungdommene med skolevegring ble redusert når det av ulike årsaker ble dårligere kontinuiteten på tiltaket. Når det manglet kontinuiteten resulterte det i at det ble mer utfordrende for ungdommene å komme seg på gamingklubben, og i neste omgang på skolen. Mindre kontinuitet i gamingklubben kom som konsekvens av ferier og sykdom av ansatte på gamingklubben.

Dersom ungdommene av ulike årsaker blir holdt unna det de er redd for øker det redselen (Havik, 2018, s. 84). Dette samsvarer med at det kan bli mer utfordrende for ungdommene å komme tilbake på gamingklubben og skolen, dersom avbrudd i rutine oppstår. Ut ifra resultatene i dette forskningsprosjektet og tidligere forskning ser det ut til å være viktig å tilrettelegge for kontinuitet, for å få størst utbytte av gamingklubben for ungdommene som et tiltak for reduksjon av skolevegring.

5.2.2 Motivasjon

Gjennom intervjuundersøkelsen tok alle informantene opp temaet motivasjon som en viktig faktor for ungdommenes oppmøte på gamingklubben. Videre så oppmøte ut til å korrelere med skolenærvær. Ut ifra dette kan man trekke konklusjonen at skolevegring handler om motivasjon. Imidlertid viser ikke tidligere forskning at dette er årsaken til skolevegring. Havik (2018) trekker frem at elever med skolevegring ofte er innadvendte og sjenerte elever som viser utrygghet ved skolebytte og skolestart, og det handler ikke om manglende motivasjon for å delta i skolen for disse elevene, men at det kan være belastninger i skolemiljøet som gjør at ungdommene ikke klarer å gå dit (Havik, 2016). Det kan derfor tenkes at motivasjonen gamingklubben har hatt på skolenærvær kan omhandle kompetanse, verktøy eller lignende ressurser som gjør det enklere å komme seg på skolen. Man ser samtidig at det er en sammenheng mellom motivasjon og tilstedeværelsen på gamingklubben, og akkurat hvilken innvirkning dette har på skolevegring kan være utfordrende å få et klart bilde av. Dersom man tar utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske modell, med dens vide forståelse av ungdommers skolevegring, ser man at motivasjon kan gi en effekt på ungdommen på ulike plan. Selv om motivasjon ikke er årsaken til skolevegring, ser man et det har betydning for effekten av tiltaket, og indirekte effekten på skolenærvær. Av den grunn blir det en nærmere gjennomgang av informantenes oppfatning av aspekter rundt motivasjonseffekten på ungdommene i møte med gamingklubbens virkning på skolevegring.

God lærer-elev-relasjonens kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 96) fremme motivasjon, engasjement og interesse for faglig arbeid og trivsel i skolen.

Gamingklubblederen påpekte at h*n hadde utviklet en god relasjon med særlig noen av ungdommene, og opplevde å få mulighet til å motivere og oppfordre de til å gå på skolen. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 96) presiserer videre at læreren gjennom både å gi instrumentell og emosjonell støtte bygger opp elevenes motivasjon. Det kan se ut til at

gamingklubblederen er i en posisjon til å gi ungdommene den emosjonelle støtten, som kan gjøre det enklere å få motivasjon til å gå på skolen. Det kan tenkes at gamingklubbleder gjennom å ha tid og mulighet til å sette seg ned med ungdommen og bygge relasjon kan gi ungdommene en form for «boost» til å ha ny motivasjon til å gå på skolen.

Et av kriteriene for å være med på gamingklubben var at ungdommene drev aktivt med gaming, eller hadde interesse for å starte. Ungdommene var selv motivert for å bli med i tiltaket før gamingklubben startet. Dette samsvarer med slik Gagné og Deci (2005) beskriver indre motivasjon. Indre motivasjon tar utgangspunkt i atferd der aktiviteten gir motivasjon i seg selv (Gagné & Deci, 2005). Det ser ut til at ungdommene hadde en indrestyrt motivasjon til å være med på gamingklubben. Videre påpeker Deci og Ryan (2002, s. 10) at behovet for selvbestemmelse er viktig for den indre motivasjonen. Det ser ut som at tiltaket tar høyde for dette ved at det ikke er tvang å være med, og ungdommene hadde mulighet til å forme tiltaket etter egne ønsker. Videre kom det frem i intervjuene at det ikke var det kule utstyret som var motivasjonskilden til ungdommene for å delta i gamingklubben. Dette gir også et inntrykk av at det ikke var den ytre motivasjonen som var kjernen for ungdommene. Det ser i stedet ut til å være det sosiale i gamingklubbens rammer som ga motivasjon, og å sammen gjøre en aktivitet ungdommene selv syntes var gøy. Noe av det som etter hvert ble krevende for ungdommene i forbindelse med gamingklubben var det sosiale, og i den forbindelse sank også motivasjonen for gamingen. Dette kan tyde på at den indre motivasjonen hang sammen med verdien av det sosiale i gamingklubben. Det ser derfor ut til at ved å bygge opp det sosiale rundt gamingen, er dette en kilde til den indre motivasjonen for ungdommene til å komme seg på gamingklubben, og det ser ut til at dette også bygde opp motivasjonen for skolen.

Det kom også frem i intervjuene at gamingklubben var en form for fristed i kombinasjon med belønning for ungdommene. Dette tyder på at hensikten ikke i seg selv var at gamingklubben var en belønning dersom ungdommene kom seg på skolen, men at den i tillegg innen motivasjon kunne brukes som en ytre belønning. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 146) som trekker frem at det er viktig å legge til rette for at ungdommen har indre motivasjon, men aktiviteter vil også kunne drives til ytre motivasjon hvor ungdommen vil bli motivert av ytre påvirkninger i form av belønning. I resultatene fremkom det at gamingklubben kunne bli brukt som en kilde til å motivere ungdommene for å gå på skolen. Informantene påpekte at det var mulig å sette noen forventninger til ungdommene om at de måtte gå så og så mye på skolen, dersom de skulle få lov til å gå på gamingklubben.

Dette tyder på at gamingklubben ble benyttet som en ytre belønning for å gå på skolen. I et slikt perspektiv ser det ut til at gamingklubben ga en mulighet for å få ungdommene ut av huset og inn på skolen. Av den grunn kan gamingklubben brukes som et verktøy for å motivere ungdommene til å starte å jobbe med skolevegringsvanskene.

5.2.3 Andre tiltak iverksatt utover gamingklubben for ungdommene

Det er blitt gjort andre tiltak for ungdommene på samme tid som gamingklubben, og før gamingtiltaket ble iverksatt. Hvilke tiltak som i seg selv har hatt størst effekt på skolevegringen er vanskelig å skille ut. For å få et mest mulig transparent forskningsprosjekt ser det ut til å være viktig å omtale også tiltakene utover gamingklubben. Thambirajah m.fl. (2008) problematiserer å involvere andre instanser enn skolen, før skolen selv har iverksatt umiddelbare tiltak. Skolen har et særlig ansvar i å iverksette tiltak for skolevegring, samtidig som det er en fordel at andre instanser også gir tiltak på bakgrunn av skolevegringsproblematikkens omfang. Det kan også tenkes at andre instanser har vært involvert utover skolen og gamingklubben uten at dette kom frem i intervjuene. Det ser imidlertid ut til at skolen står i en særstilling sammenlignet med andre instansers ansvar overfor tiltak rundt denne vansken, noe som ser ut til å gjøre det særlig viktig å legge frem tiltak som er blitt iverksatt før og under gamingklubben for å få forståelse av effekten på skolevegring. Av den grunn skal tiltak skolen har gjennomført for ungdommene med skolevegring sees nærmere på i dette kapitlet.

Skolen har tatt utgangspunkt i ungdommenes interesser, behov og ønsker i forming av det faglige rundt elever med skolevegringsutfordringer. Dette har bidratt til å heve ungdommenes medvirkning i fagene. Kearney (2008) påpeker i denne forbindelse at for elever med mye fravær må det etableres en timeplan med mål om at elevene deltar mer på skolen og i klassen. Det ser ut til at å forme fagene etter elevenes ønsker og behov som skolen har iverksatt for ungdommene samsvarer med Kearney (2008), dersom dette kommer i kombinasjon med en målsetning om tilbakeføring til skolen og klassen. Det ser ut til at gjennom tiltak som å hente ungdommene på morgenen, og holde en åpen samtale med dem om hvordan de kan forme tiltaket slik at det blir enklest for ungdommene å møte opp på skolen, er skolen med på å jobbe mot en målsetning om å øke skolenærvær. Hvilken framgangsmåte som fungerer på hvilken elev vil variere ut ifra eleven (Kearney, 2008). Det ser derfor også ut til å være vanskelig å sette en standard for alle elever med skolevegring,

men ved å forme etter hver enkelt ungdom sine interesser gir det rom for individuell tilpasning av skoletilbudet. Videre påpeker også Kearney (2008) at det vil være enklere å inkludere den enkelte eleven i et vanlig klasserom, dersom ungdommen har forberedt seg om morgenen, og mestrer å være fysisk til stede i skolebygningen. Det ser ut til at gamingklubben får en rolle i dette ved å bygge et tilbud på interessene til ungdommene, og gi ressurser som gjør det enklere å komme seg opp om morgenen og verktøy til å være til stede på skolen.

5.3 Sosial kompetanse

Mennesker sosialiseres inn i en kultur (Bronfenbrenner, 1979). Barn og unge med skolevegringsproblematikk strever gjerne med å få venner, er mer sosialt tilbaketrukkne, mer beskjedne og er oftere utsatt for mobbing (Havik, 2018, s. 139). Det kan derfor gi utfordringer for disse ungdommene å få del i fellesskapet på en hensiktsmessig måte. Det fremkom i funnene at målsetningen med gamingklubben var å danne nettverk for ungdommene, noe som virker å ha fungert for ungdommene som var med på gamingklubben. Informantene la særlig vekt på at det sosiale nettverket som ble dannet på gamingklubben var noe av årsaken til at skolevegringsatferden ble redusert. Faktorer som at ungdommene opplevde trygghet i relasjonene som ble dannet på gamingklubben, og dens overføringsverdi til skolen ved hjelp av å opparbeide relasjon til 1-3 personer var medvirkende til at skolen opplevdes som et tryggere sted. Havik (2018, s. 140) påpeker at det kan være positivt å få ungdommene som har utfordringer knyttet til skolevegring med på fritidsaktiviteter, slik at de kan opprettholde de sosiale relasjonene til jevnaldrende også i lange perioder med skolefravær. Ingul (2018) bekrefter dette, og presiserer at for barn og unge med skolevegring gjøres det enklere i prosessen tilbake til skolen dersom sosial kontakt opprettholdes og gjenopprettes med andre elever i klassen. Dette tyder på at utover en målsetning om konkret reduksjon av skolefravær, ser gamingklubben ut til å ha en annen sosial dimensjon knyttet til oppretting og vedlikehold for ungdommenes sosiale nettverk. Det nettverket som blir bygd opp på gamingklubben ser ut til å være en faktor som bidrar til å forberede ungdommene til en tilbakeføring til skolen, og dermed gi muligheter for reduksjon av skolevegringen.

En av informantene beskrev at gamingklubben medførte ringvirkninger knyttet til de ulike systemene rundt eleven, som kan beskrives ved hjelp av Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske modell. Det fremkom at ungdommene som var med på gamingtiltaket tidligere har hatt utfordringer knyttet til det sosiale, noe som ser ut til å gi ringvirkninger på

ulike systemer rundt ungdommen. Havik (2018, s. 141) påpeker at studier viser at det å oppleve seg selv som sosialt avvist, betyr mye for sosial interaksjon med andre. I denne sammenhengen presiserer Havik (2018, s. 141) at når ungdom opplever seg som sosialt avvist kan de bli hypersensitive overfor avvisning, der de kan tolke tvetydige interaksjoner negativt og kan unngå sosial kontakt helt for å slippe å oppleve avvisning. Dette kan medføre en negativ sirkel i form av at negative opplevelser i møte med sosialisering øker, og kvaliteten i relasjoner blir dårligere. Dersom man ser på gamingtiltaket i denne forbindelse ble ungdommene trygge på hverandre, og dannet et sosialt nettverk med hverandre. Det ser ut til å være en overføringsverdi fra gode relasjoner i gamingklubben til skolen. Gamingklubben kan ut fra dette være bidragsyter til å bryte en negativ sirkel i møte med vegringsatferd på skolen og negative erfaringer knyttet til sosial interaksjon.

Det ser ut som at gamingklubben er et sted der ungdommene får mulighet til å styrke den sosiale kompetansen. De elevene som har høyest sannsynlighet for å utvikle skolevegring er elever som blir holdt utenfor fellesskapet, som har problemer med å få venner, og er sosialt isolerte (Egger et al., 2003; McShane et al., 2001; Place et al., 2000; Thambirajah et al., 2008). Av den grunn ser det ut til å kunne være virkningsfullt for ungdommenes skolevegring og heve sosial kompetanse, som i neste omgang gjør det enklere å få venner, og ta del i det sosiale fellesskapet. Det fremkom i dette forskningsprosjektet at ungdommene utviklet sosialt nettverk på gamingklubben. I tillegg til dette presiserte informantene at ungdommene også utviklet sosiale ferdigheter gjennom gamingklubben. Ungdommene fikk utvidet kompetanse innen samarbeidsferdighet, selvhevdelse, å gi rom for andre mennesker, å ikke være like redd for avvisning, samt oppretting av kontakt med hverandre og med nye mennesker. Disse ferdighetene som informantene beskrev ser ut til å favne en del av Ogdens (2022, s. 210) definisjon på sosial kompetanse, som tar for seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gjør det mulig å vedlikeholde og etablere sosiale relasjoner, noe som i neste omgang medfører en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Gamingklubben kan derfor regnes som en arena der ungdommene får trene på ferdigheter innen sosial kompetanse. Cook et al. (2008) fant at to tredjedeler av elevene med emosjonelle- og atferdsproblemer som fikk sosial ferdighetstrening, klarte seg bedre sammenlignet med de som ikke fikk denne opplæringen. Gamingklubbens resultater på skolevegring kan derfor forklares ved at gamingklubben er et tiltak som gir ungdommene øving i sosial kompetanse, noe som er i tråd med Cook et al. (2008) sin forskning om at sosial ferdighetstrening gir effekt, og dermed gir muligheter til at ungdommene klarer seg bedre på skolen.

I hvilken grad ulike ungdommer har utvidet ferdigheter innen sosial kompetanse som resultat av gamingklubben ser ut til å variere. Ogdens (2022, s. 210) definisjon på sosial kompetanse får frem at sosial mestring sammen med sosial aksept og vennskap er resultater av sosial kompetanse. Å mestre det sosiale var noe av det informantene trakk frem som en av faktorene ungdommene utvidet ferdigheter i ved hjelp av gamingklubben. Imidlertid kom det også frem at noen av ungdommene fikk utfordringer med det sosiale når de trygge rammene som gamingklubben gav ikke var til stede. Dette kan tyde på at for noen av ungdommene var den sosiale kompetansen i utvikling i møte med gamingklubben, samtidig som at det fortsatt var behov for videre kompetanseheving. For andre av ungdommene ser det ut til at de i større grad mestret å ha kontakt med andre ungdommer utenom gamingklubbens rammer. Det ser derfor ut til at ungdommene har lært sosiale ferdigheter i ulik grad, men at alle ungdommene har utvidet sin kompetanse i møte med gamingklubben. Det tyder derfor på å være en effekt på skolevegring i hvilken grad sosial kompetanse er utvidet gjennom tiltaket, og også hvilket utgangspunkt ulike ungdommer hadde.

Det sosiale samspillet på gamingklubben viste seg å gi mulighet til utvikling av ungdommers mestringstro. Mennesker sammenligner seg med andre mennesker konstant, men i størst grad de som er mest lik seg selv (Bandura, 1995). I oppbygging av gamingklubbgruppene var det en bevisst holdning til å finne ungdommer som var litt like hverandre. Resultatene av gamingklubben tyder på at ved å ha en gruppe ungdommer som ligner, kan det gi mulighet for positiv overføring til mestringstro. Dersom ungdommene ser at andre ungdommers utvikling fører til at de i større grad mestrer å gå på skolen, kan det gi mestringstro for egen situasjon. Dette samsvarer med Bandura (1995, s. 3-4) som trekker frem at utover egen opplevelse av mestring, har det sosiale en betydning for å styrke individers mestringstro og motivasjon ved å observere andre som mestrer. Det virker som at innad i gamingklubben ble det utviklet en kultur for at ungdommene kom seg på skolen, og denne kulturen kan være en del av årsaken til at ungdommene fikk utviklet mestringstro til å få til å gå på skolen. I tillegg påpekte gamingklubbleder at gjennom relasjonen var det mulighet til å bygge opp mestringstroen til ungdommene. Dette ser ut til å være i tråd med Bandura (1995, s. 3-4) som hevder at verbal overtalelse av personer som har tiltro til at du skal mestre situasjoner hever egen mestringstro. Det ser ut til at gamingklubben gir mulighet til å bygge opp ungdommenes mestringstro gjennom sammenligning med hverandre, og å muntlig bygge ungdommene opp. Gjennom en slik mestringstro utviklet via gamingklubben ser det ut til å gi mulighet til reduksjon av skolevegringsatferd.

5.4 Gaming som læringsverktøy

Gaming som aktivitet ser ut til å gi rom for utvikling av kompetanse for ungdommer. Det fremkom i intervjuene at det ser ut til å være en enda større læringsmulighet dersom gaming skjer når ungdommene er fysisk til stede når de gamer. Ifølge Newland et al. (2018) har digitale medier og teknologi bidratt til å bedre forbindelser med andre. Dette samsvarer til dels med funnene i dette forskningsprosjektet. Imidlertid kommer det frem en videre utdypning av at det er mer hensiktsmessig dersom denne interaksjonen skjer fysisk i samme rom, og muligheten det gir til generell utvikling og sosial tilhørighet. Det tyder derfor på at gaming i seg selv kan gi læring, samtidig som at verdien ser ut til å være større i den grad deltakerne er aktivt med i samme rom, noe gamingklubben gir mulighet til.

Videre kom det frem at gaming som aktivitet hadde en virkning for at ungdommene opplevde mestring. Dette var ifølge informantene ved at ungdommene hadde en mulighet til å vise frem sin kompetanse innen gaming på gamingklubben, noe som ga ungdommene en mestringsarena. Berg (2005, s. 38) påpeker at negative atferdsuttrykk ved å ikke mestre blant annet kan resultere i en tilbaketrekning til en indre verden, og å miste kontakt med andre, og at disse strategiene kan medføre en ond sirkel av negativ respons fra omgivelsene. Ved å oppleve mestring i gamingkontekst kan dette tenkes å gi et rom for å bryte en slik negativ spiral. Det kan virke som at gjennom å oppleve mestring innen gaming som aktivitet, kan dette gi tro på å klare å komme seg på skolen, mestre sosialt samspill, samt ulike fag. Dette er gjennom at gamingklubben er en arena som gir mulighet for ungdom med interesse for gaming og som har skolevegringsatferd å vise frem sine evner og oppleve mestring på en arena. Dette tyder på at gamingklubben bidrar til å utvikle mestringstro som ser ut til å ha en overføringsverdi også til skolen.

Det fremkom i funnene at det ikke bare var interaksjonen mellom ungdommene som gjorde at ungdommene fikk læringsutbytte, men at gaming også var et verktøy til læring. Barn rapporterte i en studie at digital teknologi og medier bidrar til utvikling av ferdigheter og kompetanse (Newland et al., 2018). Ifølge dette forskningsprosjektet kom det særlig frem at ungdommene lærte ferdighet innen språklig innlæring og øving av engelsk. Flere studier bekrefter gamingens positive effekt på engelskferdigheter ved utvidet ordforråd, og hyppig spilling ser ut til å forbedre muntlige, skriftlige og lytteferdigheter på engelsk (Jensen, 2017; Lee, 2019; Sundqvist, 2009; Sundqvist & Wikström, 2015; Sylvén & Sundqvist, 2012). I dette forskningsprosjektet kom det frem at særlig en ungdom som drev mye med gaming

hadde engelskkunnskaper utover forventning fra lærer. Dette er med på å bekrefte gamingaktivitetens betydning for engelskferdigheter. Det har også vist seg gjennom ulike studier at fritidsaktiviteter på engelsk kan gi positive ringvirkninger for barn og unge som har engelsk som andrespråk (Sundqvist, 2009; Sundqvist & Wikström, 2015; Sylvén & Sundqvist, 2012). Denne studiens funn bekrefter gamingens effekt på engelskkunnskapene, og får frem at det er nytteverdi av å ha et fritidstilbud som en gamingklubb der deler av tilbudet foregår på engelsk i spillene. Disse engelskferdighetene har betydning for å gjøre overgangen enklere til engelskfaget, og det kan virke som at det også kan gjøre en effekt i andre fag. Ferdigheter som blir lært gjennom gaming innebærer kompetanse som kan tenkes være nyttig i skolekontekst, og kan medføre at overgangen til å komme tilbake i skolefag i etterkant av skolefravær kan reduseres.

6 Konklusjon

Dette forskningsprosjektet har som mål å besvare problemstilling om hvordan en gamingklubb fikk ungdommer med utfordringer innen skolevegring tilbake på skolen. Gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse har tre profesjonsutøvere, som på ulike vis har kjennskap til ungdommene og gamingtiltaket, vært med å belyse gamingtiltakets effekt på ungdommenes skolevegring.

Gamingklubben hadde gode resultater for ungdommenes skolevegring det første halve til hele året tiltaket var i gang. Ungdommene var nesten fullt tilbake på skolen i denne perioden. Funnene indikerer at noe av årsaken til gamingklubbens resultater var trygge rammer. På gamingklubben ble disse rammene satt ved at en voksenleder la føringer og styrte. Rammene gikk ut på regler og grenser for hva som er lov på gamingklubben, og hvordan man skal behandle hverandre. Hovedprinsippet for å håndtere skolevegring er ifølge Thambirajah m.fl. (2008) å utsette elevene for den fryktede situasjonen i gradvis og følelsesmessig tålelige «doser», til de lærer å overvinne angsten og oppnå fullt oppmøte. Ut ifra dette bekreftes behovet for struktur for ungdommene med skolevegringsatferd som kommer frem i dette forskningsprosjektet. Inn i disse trygge rammene tyder funnene på at gamingklubben ga en mulighet for ungdommene å oppleve mestring. Årsaken til dette var at ungdommene som var med på gamingklubben hadde interesse for gaming, og noen drev aktivt med gaming. Dette ga ifølge informantene ungdommene en mulighet til å vise frem sin kompetanse innen gaming

på gamingklubben. Ved å oppleve mestring i gamingkontekst kan dette virke som å gi en mulighet til å bryte en negativ spiral av manglende mestringsopplevelse.

Gamingklubbens resultater på skolevegring ser også ut til å henge sammen med ungdommenes motivasjon til gamingklubben, noe som tydet på å ha en overføringsverdi til skolen. Det virker som at så lenge gamingklubben var spennende og motiverende ble motivasjonen for skolen også hevet. Gamingklubben så ut til å gi ungdommene en «boost» til å komme seg ut av huset, og å jobbe med skolen. Videre fremkom det at gamingklubben var en arena det ble mulig for ungdommene å øve på å være venner, og de fikk hevet den sosiale kompetansen og bygget et sosialt nettverk i en trygg kontekst. Alle informantene fikk på ulike vis frem at det var en overføringsverdi fra gamingklubben til skolen på dette området, og det virker som at det sosiale nettverket og utvidelsen av sosiale ferdigheter er noe av årsaken til at overgangen tilbake til skolen ble enklere. Havik (2018, s. 140) og Ingul (2018) bekrefter at å benytte fritidstilbud kan bidra til å lette overgangen tilbake til skolen for elever med skolevegring gjennom å opprette og gjenopprette sosiale relasjoner med medelever. Slik forskning ser ut til å være med å bekrefte gamingklubbtiltakets mulighet til å bidra til å heve det sosiale rundt ungdommene, og gjennom dette være et tiltak for å redusere skolevegring.

Funnene indikerer noen utslagsgivende årsaker til at effekten på gamingtiltaket etter hvert ble redusert for ungdommene. I intervjuene var det særlig tre årsaksforklaringer som informantene trakk frem. For det første ble det til tider utfordrende å holde kontinuiteten på gamingtiltaket. Når det ikke var kontinuitet på gamingklubben ser det ut til at gamingklubben ble et litt mer utrygt sted for ungdommene. For det andre kom det frem at gamingklubben etter hvert ikke var like spennende og gøy for ungdommene, noe som resulterte i at motivasjonen til gamingklubben ble redusert. Den tredje årsaksforklaringen henger sammen med de to foregående, og går ut på det sosiale på gamingklubben. Når de trygge rammene i mindre grad var til stede ble det sosiale utfordrende for noen av ungdommene på gamingklubben, og motivasjonen ble redusert når det sosiale ble vanskelig. Hvilke årsaker som var utslagsgivende for redusert effekt av gamingklubben for ulike ungdommer kan tenkes å variere. Det kan synes at faktorer som trygge rammer og kontinuitet, motivasjon og det sosiale er viktig basis i tiltak for å møte skolevegring.

Ved at gamingklubben er en trygg arena der det blir gitt mulighet til å utvide sosialt nettverk og kompetanse, øke motivasjon og å være en arena der ungdommene kan oppleve mestring i trygge rammer, ser det ut til at gamingklubben har gitt effekt som tiltak i møte med

skolevegringsproblematikk. Imidlertid virker det som at gamingklubbtiltaket ikke er tilstrekkelig for å møte alle de ulike ungdommenes skolevegringsutfordringer. Noen av ungdommene som var med på tiltaket er tilbake på skolen nå. Det kan tenkes at gamingklubben, og mulig i kombinasjon med andre tiltak som har blitt iverksatt, har klart å gi dem ressursene som skal til for å komme tilbake på skolen. Her er det samtidig variasjoner i ungdomsgruppen. Dette kan forklares ved at skolevegring er en individuell utfordring med ulike vanskebilder, noe som er i tråd med Bronfenbrenners (1979) syn på mennesker som har vært grunnlag for dette prosjektets forståelse av skolevegring. Det ser derfor ut til å være ulike tiltak som er nødvendig for enkeltungdommers varige effekt på skolevegring. I møte med skolevegring kan det også være utfordrende å klare å ta tak i vansken, siden ungdommen ikke er fysisk til stede på skolen, og det kan være krevende å få ungdommen ut av huset. I denne forbindelse har gamingklubben gitt positiv effekt på alle ungdommene som har vært med på tiltaket. I den tiden ungdommene var tilbake på skolen, ga det også mulighet for at skolen og andre instanser kunne iverksette tiltak. Det ser derfor ut til å være en effekt av gamingklubbtiltaket utover akkurat hva de har lært og fått med seg på gamingklubben, og det kan virke som å ha en betydning på hvilke ringvirkninger tiltaket har gitt på ulike arenaer.

6.1 Forslag til videre forskning

Denne studien tar for seg profesjonsutøveres forståelse av gamingklubben. Det hadde vært spennende å få en dypere innsikt i ungdommers og foresattes oppfatning av et slikt gamingtiltak i møte med skolevegring. Det hadde gitt en bredere forståelse å eksempelvis beholdt samme problemstilling, og fått frem ungdom og foresattes forståelse av effekt av tiltaket. Videre kunne det vært spennende å få en dypere kjennskap til vedvarende effekt av et slikt gamingtiltak, men også lignende fritidstilbud som iverksettes målrettet mot en gruppe elever med skolevegringsatferd, og hvordan et fritidstilbud på en hensiktsmessig måte kan bli iverksatt for denne elevgruppen. Dette kan tenkes å gi et mer rikt og nyansert bilde av effekten av et slikt tiltak som gamingklubb i møte med skolevegring.

6.2 Studiens begrensinger

Dette forskningsprosjektet baserer seg på et mindre antall informanter, noe som kan tenkes å resultere i en lavere grad av overføringsverdi til en større del av befolkningen. Imidlertid ser det ut til at resultatene i denne studien samsvarer og bygger opp annen tidligere forskning, og av den grunn ser det ut til å være en overføringsverdi. Videre har denne formen for forskningsprosjekt en mulighet til å overføres til lignende situasjoner og gjenkjennelse for leseren (Thagaard, 2018, s. 182), og kan derfor virke som å være en inspirasjonskilde til andre lignende situasjoner. Det er et behov for videre forskning på hvilke tiltak som er virkningsfullt å iverksette i møte med skolevegring (Elliott & Place, 2019; Heyne, 2019). Dette gir et behov for videre forståelse av skolevegringsfenomenet, og ved å se på hvordan et fritidstilbud som tiltak, og en aktivitet knyttet til gaming, kan dette bidra til å gi inspirasjon og utvide forståelsen knyttet til hvordan avhjelpe skolevegringsvansker.

Litteraturliste

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 10(2), 123-141. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Bergesen, M. & Bergesen, M. (2018). *Alle kan spille*. Frekk forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. Camic, K. Sher, A. T. Panter, D. Long & D. Rindskopf (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (s. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brochmann, G., Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitativ forskningsmetode: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-43). Gyldendal.
- Brown, R. T. & Kasper, T. (2013). The Fusion of Literacy and Games: A Case Study in Assessing the Goals of a Library Video Game Program. *Library trends*, 61(4), 755-778. <https://doi.org/10.1353/lib.2013.0012>
- Carroll, H. C. M. (2011). The peer relationships of primary school pupils with poor attendance records. *Educational Studies*, 37(2), 197-206. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.510240>
- Clark, A. E. (2003). Unemployment as a social norm: Psychological evidence from panel data. *Journal of labor economics*, 21(2), 323-351. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/345560>

- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1063426608314541>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Pearson Education Limited.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Devenney, R. & O'Toole, C. (2021). 'What Kind of Education System are We Offering': The Views of Education Professionals on School Refusal. *International journal of educational psychology*, 10(1), 27-47. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.7304>
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Elliott, J. G. & Place, M. (2019). Practitioner review: school refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 4-15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12848>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Faltin, T. (2020). *Spillhuset - en foregangsmodell i Norge*. Rus & Samfunn.
<https://www.rus.no/aktuelt/spillhuset-en-foregangsmodell-i-norge>
- Fandrem, H., Jahnsen, H. & Sjursø, I. R. (2019). Sosiale medier, digital mobbing og konsekvenser i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 147-168). Fagbokforlaget.
- Fellmann, H. (2016). *Veileder for ansatte i skolen: Regulering av rolle- og strategispilling på nett*. https://www.rus-ost.no/uploads/_PUB_Veileder_for_ansatte_i_skolen_orig.pdf
- Gadamer, H.-G. (2003). Om forståelsens sirkel (1959) (H. Jordheim, Overs.). I H.-G. Gadamer (Red.), *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermaneutiske skrifter* (s. 33-44). Cappelen akademisk forlag.

- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *J. Organiz. Behav.*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Greitemeyer, T. (2018). The spreading impact of playing violent video games on aggression. *Computers in human behavior*, 80, 216-219. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.022>
- Gripsrud, G., Olsson, U. H. & Silkoset, R. (2016). *Metode og dataanalyse* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal* [Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger].
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-105). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021a). Does homeschooling fit students with school attendance problems? Exploring teachers' experiences during COVID-19. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720014>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021b). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 1-7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Ingul, J. M. (2018). *Hva er skolevegring?* Norsk psykolog forening. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring *Bedre skole*, 2/2021. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: a school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

- Jansz, J. & Martens, L. (2005). Gaming at a LAN event: The social context of playing video games. *New media & society*, 7(3), 333-355.
<https://doi.org/10.1177/1461444805052280>
- Jensen, S. H. (2017). Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark. *CALICO journal*, 34(1), 1-19. <https://doi.org/10.1558/cj.29519>
- Kearney, C. (2008). *Helping school refusing children and their parents: A guide for school-based professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kenny, C., Jahn-Langenberg, M. & Loewy, J. (2005). Hermeneutic Inquiry. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. Barcelona Publishers.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Unipub.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: sosial kompetanse*. Gyldendal Akademisk.
- Last, C. G. & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00004583-199001000-00006>
- Lee, J. S. (2019). Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality?: Informal digital learning of English. *British journal of educational technology*, 50(2), 767-778. <https://doi.org/10.1111/bjet.12599>
- Li, X., Buxton, O. M., Lee, S., Chang, A.-M., Berger, L. M. & Hale, L. (2019). Sleep mediates the association between adolescent screen time and depressive symptoms.

- Sleep medicine*, 57, 51-60. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.1016/j.sleep.2019.01.029>
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegning. *Spesialpedagogikk*, 04/2011, 18-25. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202011.pdf>
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020* (Delrapport 1, 2020). Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1-februar.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 14. mai 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Newland, L. A., Mourlam, D. & Strouse, G. (2018). A Phenomenological Exploration of the Role of Digital Technology and Media in Children's Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 11(5), 1563-1583. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12187-017-9498-z>
- Næss, S. (2001). Livskvalitet som psykisk velvære *Tidsskriftet den norske legeforening*, 2001(16), 1940-1944. <https://tidsskriftet.no/2001/06/kronikk/livskvalitet-som-psykisk-velvaere>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Olson, C. K., Kutner, L. A., Warner, D. E., Almerigi, J. B., Baer, L., Nicholi II, A. M. & Beresin, E. V. (2007). Factors correlated with violent video game use by adolescent

- boys and girls. *Journal of adolescent health*, 41(1), 77-83. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.1016/j.jadohealth.2007.01.001>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Torsheim, T., Erevik, E. K., Molde, H. & Morken, A. M. (2020). *Omfang av penge-og dataspillproblemer i Norge 2019*. Universitetet i Bergen. https://lottstift.no/content/uploads/2021/05/Omfang_av_penge-og_dataspillproblemer_i_Norge_2019-1.pdf
- Pallesen, S., Molde, H., Mentzoni, R. A., Hanss, D. & Morken, A. M. (2016). *Omfang av penge- og dataspillproblemer i Norge 2015*. Universitetet i Bergen.
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- Pilkington, C. L. & Piersel, W. C. (1991). School phobia: A critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, 28(4), 290-303. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199110\)28:4%3C290::AID-PITS2310280403%3E3.0.CO;2-K](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1520-6807(199110)28:4%3C290::AID-PITS2310280403%3E3.0.CO;2-K)
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S. & Taylor, E. (2000). School refusal: A changing problem which requires a change of approach? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345-355. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/1359104500005003005>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Pujol, J., Fenoll, R., Forns, J., Harrison, B. J., Martínez-Vilavella, G., Macià, D., Alvarez-Pedrerol, M., Blanco-Hinojo, L., González-Ortiz, S., Deus, J. & Sunyer, J. (2016). Video gaming in school children: How much is enough? *Ann Neurol*, 80(3), 424-433. <https://doi.org/10.1002/ana.24745>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosa, E. M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *J Fam Theory Rev*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: improvisation, communication and culture*. Barcelona publishers.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play : game design fundamentals*. MIT Press.
- Seguin-Levesque, C., Laliberte, M. L. N., Pelletier, L. G., Blanchard, C. & Vallerand, R. J. (2003). Harmonious and Obsessive Passion for the Internet: Their Associations With the Couple's Relationship¹. *Journal of applied social psychology*, 33(1), 197-221.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb02079.x>
- Skaug, J. H., Husøy, A. I., Staaby, T. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Strøm, E. (2019). Da klokka klang - om unge utenfor jobb og utdanning. I E. Strøm (Red.), *Sosionom: Relasjoner og muligheter* (s. 119-144). Fellesorganisasjonen
<https://www.fo.no/getfile.php/1321111-1573823783/Dokumenter/FO%20mener/Politikk/Innspill%20til%20regjering%20og%20partier/2019/Sosionom.pdf>
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary* [Doktorgradsavhandling, Karlstad University]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275141/FULLTEXT03.pdf>
- Sundqvist, P. & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System (Linköping)*, 51, 65-76.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>
- Sylvén, L. K. & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302-321.
<https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tortolero, S. R., Peskin, M. F., Baumler, E. R., Cuccaro, P. M., Elliott, M. N., Davies, S. L., Lewis, T. H., Banspach, S. W., Kanouse, D. E. & Schuster, M. A. (2014). Daily violent video game playing and depression in preadolescent youth. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(9), 609-615. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.1089/cyber.2014.0091>
- Utdanningdirektoratet. (u.å.). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Hentet 21. mars 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Vallerand, R. J. (2010). On Passion for Life Activities: The Dualistic Model of Passion. I M. P. Zanna (Red.), *Advances in Experimental Sosial Psychology* (s. 97-193). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)42003-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42003-1)
- Wack, E. & Tantleff-Dunn, S. (2009). Relationships between Electronic Game Play, Obesity, and Psychosocial Functioning in Young Men. *Cyberpsychol Behav*, 12(2), 241-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0151>
- Waddell, G. & Burton, A. K. (2006). *Is work good for your health and well-being?* TSO.
- Wheeler, B. L. & Kenny, C. (2005). Principles of Qualitative Research. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. Barcelona Publishers.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-61. <https://doi.org/https://doi-org.mime.uit.no/10.4073/csr.2011.8>
- World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems (11th Revision)*. <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1448597234>
- Aas, G. & Buli-Holmberg, J. (2021). *Arr i hjertet: lærerstøtte til elever som har vært utsatt for mobbing*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD



[Meldeskjema / Hvordan fikk en gamingklubb elever med utfordringer inne skolevegri...](#)
/ Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

Dato

758283

02.09.2022

Vurderingstype

Standard

Prosjekttittel

Hvordan fikk en gamingklubb elever med utfordringer inne skolevegving elevene tilbake på skolen?

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Mirjam Harkestad Olsen

Student

Anne Mai Martinsen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT

Deler av utvalget har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på klubb, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 31.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlige grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.

6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

13.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Gamingklubben, vegen tilbake til skolen»

Dette er et spørsmål til deg/ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan gamingklubben bidro til å komme tilbake på skolen i etterkant av skolevegring. Dette er et mastergradsprosjekt, som ønsker å kartlegge hvordan en gamingklubb kan støtte barnet til å være til stede på skolen. Denne klubben har hjulpet elevene tilbake på skolen. Hva som har gjort at nettopp dette har fungert kan være viktig kunnskap for å møte skolevegringsutfordringer.

De som blir spurt om å være med i denne undersøkelsen har tilknytning til gamingklubben. Ungdommer som har vært med i klubben kan få spørsmål om å være med i gruppeintervju. Ansatte som har drevet klubben og foresatte kan bli spurt om de kan bidra med informasjon gjennom intervju. Disse personene blir spurt for å oppnå en forståelse av hvordan gamingklubben har fått ungdommene tilbake på skolen.

For ungdommene som deltar innebærer det et gruppeintervju med 5 spørsmål, der formålet er å oppnå kunnskap om hvordan de har opplevd denne klubben, og hvordan det har gjort det enklere å komme tilbake på skolen. Dersom foresatt ønsker å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervju, ta kontakt med Anne Mai Martinsen. **For profesjonsutøvere og foresatte innebærer deltakelse** et individuelt intervju, med mål om å få frem deres erfaring med gamingklubben, hvilke verktøy ungdommene har fått, og hvilken endring de har sett hos ungdommen. Gruppe- og individuelt intervju vil bli tatt opp med lydopptak. Et intervju vil ta i underkant av en time.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som har tilgang og behandler opplysningene som kommer frem i intervjuet, frem til forskningsprosjektet publiseres. Da skal informasjonen som legges frem være så anonymt at ingen som leser teksten skal kunne kjenne igjen at det er deg som har blitt intervjuet. Når informasjon skrives ned skal det kodes, slik at navn aldri blir skrevet ned i dokumentene. Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver som er sikret slik at informasjonen ikke kommer ut. **Personopplysningene som blir innhentet om deg** blir slettet når prosjektet avsluttes 31. mai 2023.

Ditt samtykke gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg. På oppdrag fra UiT har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter er:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med veileder ved UiT, Mirjam Harkstad Olsen (784 50 465, mirjam.h.olsen@uit.no) eller student Anne Mai Martinsen (954 90 726, ama264@uit.no). Universitets personvernombud Joakim Bakkevold (776 46 322, personvernombud@uit.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mirjam Harkstad Olsen

Anne Mai Martinsen

(Veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Gamingklubb, veien tilbake til skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i gruppintervju
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mitt barns/mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – personlig intervju profesjonsutøvere

1. Hva motiverte ungdommene til å bli med i gamingklubben?
2. Hvordan fungerte gamingklubben? Hva lærte ungdommene?
 - a. Noe ungdommen har tatt med seg inn i skolen?
3. Hva motiverer ungdommene til å gå på skolen nå?
 - a. Er ungdommene også aktiv deltaker i undervisning og jobber med skolefagene?
4. Hvordan virker ungdommene nå?
 - a. Noe som har endret seg? Hva med din rolle overfor ungdommene?
5. Er det andre faktorer enn gamingklubben som har gjort at ungdommene har kommet seg tilbake på skolen?

