

# Ulovligt skolefravær i projekt Wake-up Call

- en undersøgelse af de generative processer

Aalborg Universitet  
Kandidatuddannelse i Socialt Arbejde  
Modul 6 - Speciale

---

Betina Wind 20141736  
Lenette Hovedskou Nielsen 20141683

Anslag: 239.560

# Abstract

Through the past few years there has been a growing recognition amongst politicians and teachers, and scholars of school absenteeism as a complex social problem with consequences spanning well into adulthood.

Research shows that children and young people with school-avoiding behaviour have a higher risk of dropping out of higher education and being involved in criminal activity. In spite of these findings on the effects of school absenteeism little attention is given to investigate the causes. The efforts made to sort out the causes of absenteeism point in many directions and leaves a multifaceted and abstract picture of what school absenteeism entails.

This thesis seeks to walk in the footsteps of Danish and international research to investigate the generative processes that lead to school absenteeism. By applying a mixed methods design using quantitative and qualitative data from project Wake-up Call, the thesis focuses on how school absenteeism manifests itself generally and particularly in a delimited context.

To construct a meaningful mixed methods design, four absenteeism-profiles have been constructed as well as three so-called "life areas". These are used to build a bridge between the two datasets to secure, that the two datasets investigate the same phenomenon.

Part one of the analysis investigates what characterizes the participants in the project on a general basis when divided into absenteeism profiles. Part two involves the life stories of five participants from different absenteeism profiles providing examples of how absenteeism can evolve over time.

In the discussion of the two datasets and the theoretic interpretation an analytical matrix is used to sort the data, and compare the results to each other and guide the interpretation process.

As a result of this way of integrating quantitative and qualitative data the thesis opens up the discussion of how absenteeism manifests itself generally and particularly. The results show that some characteristics apply for most of the participants but the way they explain the causes of the absenteeism differs. Although the explanations are individual they all seem to occur on a relational level. This does not help to solve the problem of the complexity of school absenteeism but proves that there is a need for an indi-

vidual understanding and approaching the young people with school absenteeism behaviour, individually.

# Indholdsfortegnelse

<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>1 Indledning</b>	<b>7</b>
1.1 Relevans for socialt arbejde	9
1.2 Problemstilling	11
<b>2 Begrebsafklaring</b>	<b>11</b>
<b>3 Forskningsfronten</b>	<b>13</b>
3.1 Hvem er de fraværende børn og unge?	13
3.2 Årsager til fravær	14
3.3 Undersøgelsens bidrag	15
<b>4 Undersøgelsens datamateriale</b>	<b>16</b>
4.1 Gatekeepers og inklusionskriterier	16
<b>5 Undersøgelsesstrategi</b>	<b>17</b>
<b>6 Videnskabsteori</b>	<b>18</b>
6.1 Ontologi - den intransitive dimension	19
6.1.1 Generative processer	19
6.1.2 Struktur og aktør	20
6.2 Epistemologi - den transitive dimension	21
<b>7 Metode</b>	<b>22</b>
7.1 Mixed methods	22
7.1.1 Fraværsgupper	24
7.1.2 Livsområder	27
7.1.3 Konstruktion af analysematrice	28
7.2 Kvantitativ data	28
7.2.1 Forældreforhold	29
7.2.2 Skoleforhold	29
7.2.3 Fritidsliv	29
7.3 Kvalitativ data	30
7.3.1 Livshistoriske interviews	30
7.3.2 Konstruktion af interviewguide	31
7.3.3 Testning af interviewguide	32
7.3.4 Udvælgelse af informanter	33

7.3.5 Udførelse af interview	33
7.4 <i>Ethiske overvejelser i arbejdet med børn og unge</i>	33
7.4.1 Informeret samtykke og anonymitet	34
<b>8 Analysestrategi</b>	<b>35</b>
8.1 <i>Deskriptiv analysestrategi</i>	36
8.2 <i>Livshistorisk analysestrategi</i>	37
<b>9 Teori</b>	<b>40</b>
9.1 <i>Identitetsteori</i>	40
9.1.1 Identitetsgrundlag	40
9.1.2 Identitetsbekræftelse	42
9.2 <i>Diagnosekultur og semiotiske mediatorer</i>	43
<b>10 Analyse</b>	<b>47</b>
10.1 <i>Delanalyse 1: Kvantitativ analyse</i>	47
10.1.1 Fritidsaktiviteter	47
10.1.2 Skoleskift	48
10.1.3 Skoletilbud	49
10.1.4 Samlevende forældre	50
10.2 <i>Opsamling</i>	51
10.3 <i>Delanalyse 2: Kvalitativ analyse</i>	52
10.3.1 Marias fortælling	52
10.3.2 Frederikkes fortælling	62
10.3.3 Aydahs fortælling	68
10.3.4 Jakobs fortælling	74
10.3.5 Sigrids fortælling	82
10.4 <i>Sammenstilling af livshistoriske analyser</i>	91
10.5 <i>Analysematrice</i>	94
<b>11 Fortolkning og diskussion af resultater</b>	<b>95</b>
11.1 <i>Forældreforhold</i>	95
11.2 <i>Skoleforhold</i>	101
11.3 <i>Fritidsliv</i>	107
<b>12 Diskussion af undersøgelsens gyldighed</b>	<b>111</b>
12.1 <i>Reliabilitet</i>	111
12.2 <i>Repræsentativitet</i>	112
12.3 <i>Validitet</i>	113

<i>12.4 Metode- og datakritiske overvejelser</i>	<i>113</i>
12.4.1 Kvantitativ data	114
12.4.2 Valg af informanter	114
12.4.3 Livshistorieinterview	115
<b>13 Konklusion</b>	<b>116</b>
<b>14 Perspektivering</b>	<b>118</b>
<b>15 Litteraturliste</b>	<b>119</b>
<i>15.1 Internethenvisninger</i>	<i>122</i>

# 1 Indledning

*“Stort skolefravær kan medføre, at børn ikke lærer nok, får sociale problemer, senere dropper ud af ungdomsuddannelsen og ikke kommer i arbejde som voksen” (Innovationsfonden 2016).*

Således indledes der til Innovationsfondens nyligt opstartede forskningsprojekt vedrørende alvorligt skolefravær i danske folkeskoler. Projektet adskiller sig fra tidligere undersøgelser af sociale problemer i folkeskolen både ved dens omfang, men også som den første undersøgelse, der stiller så skarpt på de unges egne forklaringer på deres fravær. Vi er i indeværende undersøgelse optagede af samme overordnede problemstilling, og vil i den forbindelse undersøge de generative processer, der kan være med til at forårsage ulovligt skolefravær hos en særlig gruppe udsatte unge i Københavns Kommune.

For at skabe lige chancer blandt børn og unge bliver der fra politisk hold, med Salamanca-erklæringen fra 1994 og senere uddannelsespolitiske reformer og dagsordner, sigtet mod øget inklusion og styrket faglighed (Undervisningsministeriet 1997). Senest ses dette med Folketingets brede forlig om folkeskolereform fra 2014, som bl.a. står til at forbedre rammerne for social opdrift i folkeskolen ved at *” mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater”* (Regeringen 2013:6).

Noemi Katznelson, forskningsleder ved Center for Ungdomsforskning, understreger betydningen af manglende færdiggørelse af folkeskolen for det senere liv:

*“Ikke at afslutte en grundskole er det dårligste kort at få med sig på vejen [...]. Af dem, der senere lander på kontanthjælp, har 80 procent ikke afsluttet matematik i 9. klasse, og omkring 50 procent har ikke gennemført dansk”* (Mainz & Lund Kristiansen 2016).

Med en politisk målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringen 2013:13) lægges der op til, at der arbejdes målrettet mod at bekæmpe ulighed i uddannelsessystemet og hermed også de risikofaktorer for udsathed, som allerede opstår i folkeskolen. Den Sociale Kapitalfond (2016) peger på, at

der er en klar sammenhæng mellem forældres uddannelsesbaggrund og elevers præstationer i folkeskolen. Således sættes faglige præstationer og deltagelse i folkeskolen i relation til andre sociale problemer.

I den forbindelse satte daværende Ministerium for Børn og Undervisning med Christine Antorini i spidsen, med kampagnen "Godt du kom - Det er bedst, når alle er her" fra 2011, skolefravær på dagsordenen:

*"Fravær har store konsekvenser for eleverne. De får dårligere faglige resultater, og undervisningen forringes for alle de andre, hvis der ofte mangler elever. Vi ved, at meget fravær kan føre til frafald[...]. Vi har brug for mere viden om, hvordan fravær bedst bekæmpes, og vi skal sprede de gode eksempler. Derfor har jeg taget initiativ til at oprette en udviklingspulje, så skolerne kan søge om midler til forsøg med fastholdelse og bekæmpelse af fravær"* (Undervisningsministeriet 2011).

Manglende forudsætninger for deltagelse i folkeskolen sættes ofte i forbindelse med social udsathed. Således var det at mindske den sociale baggrunds betydning for skole og uddannelse, som nævnt, en del af de overordnede mål med folkeskolereformen. Samme overordnede mål ses integreret på lokalplansniveau i Københavns Kommune. Børne- og Ungdomsforvaltningen har som en del af udviklingsarbejdet sat særligt fokus på faglighed og chancelighed (BUU Københavns Kommune 2013).

Af Københavns Kommunes kvalitetsrapport for skoler fra 2015 fremgår det, at elever i København gennemsnitligt er fraværende fra undervisningen tre dage mere om året end landsgennemsnittet (Børne- og Ungdomsforvaltningen 2016:43). Dette retter fokus mod en tendens i kommunen om at øge opmærksomheden på bekymrende skolefravær.

I bydelen Brønshøj-Husum-Vanløse er det øgede fokus på ulovligt skolefravær operationaliseret et ved at igangsætte projektet Wake-up Call, hvor to projektmedarbejdere udfører helhedsorienterede sociale interventioner tilpasset de unge. Interventionen er orienteret mod de problemstillinger, der optræder i den individuelle unges hverdagsliv. Således er projektmedarbejderne blevet opmærksomme på, at der er en bred vifte af problemstillinger, og at årsagerne til fravær fremstår utydelige.

Skolefravær optræder i dag som et komplekst fænomen uden nemme løsninger. Der er derfor også stor variation i indsatsen mod ulovligt fravær (Undervisningsministeriet



2012) og problematikken ses løst i et tæt samarbejde mellem skolerne og de sociale myndigheder. Dermed er skolefravær ikke længere alene en skoleproblematik men også en socialfaglig problemstilling.

## 1.1 Relevans for socialt arbejde

Denne undersøgelse udspringer af projekt Wake-up Calls arbejde med udsatte unges skolefravær. Fra politisk hold og i Socialforvaltningen i Københavns Kommune er der iværksat indsatser overfor skolefravær. Det indikerer, at de offentlige myndigheder i stigende grad også ser skolefravær som et socialt problem.

Vi vil i nedenstående afsnit undersøge, hvordan ulovligt skolefravær kan anskues ud fra to af de syv perspektiver, som Rubington og Weinberg præsenterer for at afgøre, hvorvidt skolefravær kan defineres som et socialt problem. Vi bruger ikke definitionen til at forklare ulovligt skolefravær, men til at placere det i konteksten for socialt arbejde.

I den brede definition af sociale problemer indgår kriteriet, at et socialt problem skal bryde med flertallets normer. Herunder indgår det afvigerteoretiske perspektiv, hvor sociale problemer *“reflekterer brud med normative forventninger”* (Rubington & Weinberg 2003:143). I lovgivningen på området (Undervisningsministeriet 2014) skelnes der mellem sygefravær, fravær med tilladelse fra skolens ledelse og ulovligt fravær. Ligeledes er ulovligt skolefravær omfattet af den skærpede underretningspligt. Servicelovens §153 angiver, at offentligt ansatte er forpligtet til at underrette de kommunale myndigheder såfremt; *“at et barn eller en ung under 18 år kan have behov for særlig støtte på grund af barnets eller den unges ulovlige skolefravær eller undladelse af at opfylde undervisningspligten”* (Social- og indenrigsministeriet 2015).

Således er ulovligt skolefravær normbrydende adfærd for hvilket, der foreligger et lov-mæssigt mandat til at inddrage de sociale myndigheder. Dermed kan ulovligt skolefravær defineres som et socialt problem, da det bryder med de normer og regler, som samfundet er bygget op omkring. Lovgivningen knytter hermed skolefravær og sociale interventioner sammen, idet der åbnes for muligheden for, at et barn eller en ung kan have brug for særlig støtte på grund af barnets eller den unges ulovlige fravær. Ordlyden ved *“særlig støtte”* knytter an til Servicelovens kapitel 11 - *Særlig støtte til børn og unge.*

Formålsparagraffen hertil angiver, at *“Formålet med at yde støtte til børn og unge, der har et særligt behov herfor, er at sikre, at disse børn og unge kan opnå de samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv som deres jævnaldrende”* (Ibid.:§46). Et nærmere kig på lovgivningen på folkeskoleområdet og det sociale område giver efter ovenstående betragtninger anledning til at se de to felter som forenede. Hermed stadfæstes ulovligt skolefravær som et socialt problem. Det legitimerer ligeledes den indsats som socialforvaltningen i Københavns Kommune har iværksat i projekt Wake-up Call. Herved anses ulovligt skolefravær ud fra afvigerperspektivet som et sociale problem, idet det bryder med samfundets regler, hvorpå der reageres med sanktioner og interventioner.

Et andet perspektiv til at forklare et socialt problem er socialkonstruktivistisk teori. Her defineres sociale problemer som *“conditions that have become culturally defined as troublesome, widespread, changeable, and in need of change”* (Rubington & Weinberg 2003:297). Det centrale i det perspektiv er, at synet på sociale fænomener kan ændres over tid afhængigt af kulturelle definitioner.

Social- og integrationsministeriet udgav i 2013 *“Faktaark om udsatte børns undervisning”*. Her forklares en nyindført understregning af offentligt ansattes underretningspligt: *“Præciseringen af pligten til at underrette ved bekymrende skolefravær er tilføjet, da skolefravær kan være det første tegn på sociale problemer og for at understøtte, at der bliver sat ind så snart de opstår”* (Social- og integrationsministeriet 2013:7). I den forbindelse blev der ændret i proceduren for inddragelse af de sociale myndigheder i sager vedrørende fravær. Samtidig blev der tilføjet en pligt til at underrette kommunalbestyrelsen såfremt, at *“[...]en elev har været fraværende i en uge, herunder hvis en elev ikke er mødt i skole i den første uge efter sommerferiens afslutning, og fraværet ikke skyldes sygdom eller ekstraordinær frihed”* (Undervisningsministeriet 2014). Dette er en tilføjelse til den tidligere lovtekst. Hermed ses en udvikling i synet på, hvornår skolen er forpligtet til at inddrage kommunalbestyrelsen ved ulovligt fravær. Tidligere har skolefravær været en problematik, der søgtes løst i skolens eget regi, men med den skærpede underretningspligt understreges det, at der nu er et øget fokus på de sociale konsekvenser af skolefravær. Dermed kan fænomenet skolefravær anses som værende del af en kulturel udvikling, der fra politisk hold er italesat som værende et socialt problem, som bør handles på.

Således ses det, hvordan ulovligt skolefravær placeres inde for rammerne af sociale problemer og socialt arbejde.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med undersøgelsen er at afdække de mekanismer og processer, som kan have indflydelse på de unges høje skolefravær. Vi vælger med udgangspunkt i de unge, som er en del af projekt Wake-up Call at undersøge, hvad der karakteriserer netop disse unge. De unge er visiteret til projektet bl.a. på grund af højt fravær, men har i højere eller lavere omfang også andre sociale problemer, hvilket kan være med til at synliggøre nogle af de problematikker, der kan medvirke til at generere fravær.

Hvilke generative processer kan forklare ulovligt skolefravær hos de unge i projekt Wake-up Call?

- Hvad karakteriserer de unge, der har for højt skolefravær?
- Hvordan forklarer de unge selv årsagerne til deres fravær?

## 2 Begrebsafklaring

En væsentlig problematik ved at undersøge ulovligt skolefravær er, at der er en bred vifte af definitioner på bekymrende skolefravær (Ingul 2005). For at komme frem til indeværende undersøgelses definition af skolefravær vil vi det følgende udforske og afgrænse begrebet.

Mellem skoler, kommuner og lande er der forskellige syn på, hvornår skolefraværet har et omfang, som er bekymrende. Bl.a. opererer nogle skoler med procentvise fraværstimer i løbet af et år, mens andre tæller dage i løbet af en måned. Dette har stor betydning for, hvilke børn der bliver defineret som havende et bekymrende fravær, da procentvis fravær i løbet af et skoleår vil vise sig bekymrende meget senere end månedlige opgørelser. I projekt Wake-up Call har man valgt at operere med flere forskellige kvantitative mål for at indfange flere aspekter af fravær. De bruger følgende mål:

- at den unge gentagne gange er fraværende fra undervisning uden gyldig grund
- at den unge er fraværende mere end tre hele skoledage på en måned
- at den unge er fraværende mere end 10 dage på et halvt år
- at den unge møder på skolen, men forlader den igen

I forskningslitteraturen adskilles definitioner af bekymrende skolefravær på baggrund af fraværets årsager frem for fraværets omfang.

Direkte oversat betyder skolefravær "absenteeism", og er en samlebetegnelse, der dækker over flere forskellige årsager til fravær. Der anvendes også begreber som *school avoidance* og *school refusal behavior* (Knollman et al. 2010, Kearney 2008).

Knollman et al. opdeler *school avoidance* i to kategorier; *school refusal* og *truancy*. Disse to ord dækker over de danske begreber skolevegring og pjækkeri. Skolevegring defineres af Ingul som "vanskeligheder ved at møde op i skolen som følge af emotionelt ubehag" (Ingul 2005:29). Denne form for skolefravær er ofte forbundet med internaliserede psykiske problemstillinger som angst og depression, og kan ifølge Knollman et al. underkategoriseres i henholdsvis skoleangst og skolefobi, hvoraf den første har med faktorer i skolen at gøre, og den sidste henviser til generel separationsangst. Både Kearney, Ingul og Knollman et al. definerer *truancy* som skolefravær uden psykiske problemstillinger som årsag. Denne form for skolefravær er karakteriseret ved en højere grad af frivillighed, men ligeledes ved eksternaliserede problemstillinger som adfærdsforstyrrelser og hyperkenetiske opmærksomhedsforstyrrelser; "*Truancy generally refers to unexcused, illegal, surreptitious absences, non-anxiety-based absenteeism, absenteeism linked to lack of parental knowledge about the behavior, absenteeism linked to delinquency or academic problems, or absenteeism linked to social conditions such as homelessness or poverty*" (Kearney 2008:452). På dansk oversættes *truancy* til "pjækkeri" og henviser til den samme grad af frivillighed.

I undersøgelsens datamateriale indgår både unge, der har fravær som skolevegring og "pjækker". På trods af at disse begreber kan være hensigtsmæssige til at skelne mellem årsagsforholdene, finder vi dem ikke gavnlige for vores undersøgelse. For det første ansporer de til en enkel forståelse af skolefravær, som enten frivillig eller ej. Endvidere anser vi begrebet "pjækkeri" som negativt og nedladende, hvilket ikke er i overensstemmelsen med formålet for opgaven og den måde vi ønsker at møde vores respondenter

på. Vi finder det derfor bedre at bruge den overordnede betegnelse *skolefravær*, da den har en højere grad af neutralitet og ikke forudantager årsagerne.

### 3 Forskningsfronten

Vi vil i det følgende afsnit præsentere dansk og udenlandsk forskning, der omhandler sammenhængen mellem social udsathed og skolefravær. Formålet med dette forskningsreview er at afdække eksisterende viden på uddannelses- og socialforskningsområdet.

Der er søgt i forskellige forskningsdatabaser herunder Aalborg Universitetsbibliotek, Det Kongelige Biblioteks database, Google Scholar samt Dansk Forskningsdatabase. Søgeordene har været *fravær*, *skolefravær* og *pjæk* samt de tilsvarende begreber på engelsk og norsk.

De undersøgelser, der er fundet, er screenet ud fra titel og abstract. De undersøgelser og artikler, der er udvalgt, er dem, der relaterer sig til skolefravær i alderen 12-17 år. Dog er det forskelligt hvilket uddannelsesniveau, der er medtaget i undersøgelsen, da alder og uddannelsesniveau ikke kan overføres direkte på tværs af forskellige lande. Der er lagt vægt på at inkludere så meget dansk forskning som muligt, da det er i denne kontekst, at indeværende undersøgelse er udarbejdet. Vi har bevidst fravalgt evalueringsrapporter og metodebeskrivelser af indsatser til at nedsætte fravær. Dette fordi at indeværende undersøgelse koncentrerer sig om, hvad der ligger til grund for fravær og ikke bekæmpelse heraf.

#### 3.1 Hvem er de fraværende børn og unge?

Den seneste undersøgelse, der er foretaget af årsager til skolefravær, er MUUSMANN Reseach and Consultings (2008) undersøgelse for Undervisningsministeriet. Denne er baseret på en surveyundersøgelse blandt skoleledere og forældre til såkaldt "Drop-out truede" børn, altså børn med mere end 20 fraværsdage. Undersøgelsen peger på, at forældrenes evne til at støtte op om skolen og varetage omsorg for barnet har stor betydning. Skolelederne angiver at en lille overvægt af børnene er drenge (59%). Etnicitet virker ikke til at have betydning for skolefraværet. 89 % af skolelederne mener ikke, at

tosprogede elever har højere fravær end etnisk danske børn. Dog lader det til, at alder har betydning, da 79 % af de "drop-out truede" elever går i 7-9. klasse.

I undersøgelsen indgår kun forældre, skoleledere og anden foranstaltningsspersonale som informanter. De unge er ikke selv blevet spurgt til, hvorfor de har et højt fravær.

Et amerikansk studie viser ligeledes, at bekymrende fravær oftere forekommer hos de 12-17 årige (Kearney 2008).

Vedrørende børn og unge, der modtager foranstaltninger efter Servicelovens §52, peger Ankestyrelsens Nøgletal på, at det gennemsnitlige skolefravær blandt disse er på 18,1%. Sammenlignet er gennemsnittet for børn, der ikke modtager forebyggende foranstaltninger 7,8% (Ankestyrelsen 2014). Olsen et al. (2011) har også foretaget en undersøgelse blandt tidligere anbragte, der viser, at denne målgruppe er i større risiko for ikke at have færdiggjort 9. klasse eller være i gang med en ungdomsuddannelse i en alder af 24 år.

### 3.2 Årsager til fravær

I Norge er elever i ungdomsuddannelserne i større fokus end folkeskoleelever. Ingul et al. har foretaget en undersøgelse blandt norske gymnasieelever. Studiet viser, at såkaldt eksternaliserede faktorer som adfærds- og opmærksomhedsforstyrrelse, erfaring med cannabis, samt forældres uddannelsesniveaue og beskæftigelse og problemer med jævnaldrende har større forklaringskraft end internaliserede faktorer som angst og depression. Undersøgelsen viser ligeledes, at akkumulering af risikofaktorer har stor betydning. Dog er undersøgelsen baseret på unge mellem 16-21 år. Som det tidligere er nævnt viser danske studier, at aldersgruppen har betydning for fravær, og det er derfor usikkert om denne undersøgelse kan generaliseres til andre aldersgrupper.

Et svensk litteraturstudie viser, at der er stor sammenhæng mellem psykiatriske diagnoser og højt skolefravær. Studiet viser, at omkring 90 % af de unge, der har et højt fravær, er diagnosticeret med en psykiatrisk lidelse (Ek & Eriksson 2013). Dog peges der på social isolation og manglende fritidsaktiviteter som en medvirkende faktor, som ifølge Ek og Eriksson fører til, at læringsmuligheder bliver begrænset. På den måde er psykiatriske diagnoser som eneste forklaring ikke tilstrækkelig, men kan være et led i en mere kompliceret kausalkæde.

I amerikansk litteratur er der primært forsket i individuelle årsager til fravær herunder fysiske og psykiske. Kearney (2008) finder dog, at der er en række kontekstuelle årsager til fravær. Disse er årsager hos forældre bl.a. psykisk sygdom, og strukturelle årsager som fattigdom og hjemløshed. Ligeledes peges der på faktorer ved skolerne, hvor det sociale klima og elevens følelse af tryghed i skolen, både i relation til andre elever og lærere, spiller en rolle. Det samme gør graden af kedsomhed. Endvidere påpeges det, at deltagelse i fritidsaktiviteter har en række positive effekter herunder lavere fraværprocent (Putnam 2015:174). Den sidste kontekstuelle årsagsfaktor som Kearney peger på er familien og lokalsamfundets opbakning til børnenes skolegang.

### 3.3 Undersøgelsens bidrag

Der er få undersøgelser i Danmark, som fokuserer på årsager til skolefravær.

Der er forsket i udsatte børn og unges skolegang, herunder anbringelser samt modtagelse af andre forebyggende foranstaltninger. Disse undersøgelser peger på, at allerede udsatte børn og unge har en lavere sandsynlighed for at fortsætte på en ungdomsuddannelse (Olsen et al. 2011:79). Der findes dog ingen undersøgelser, der beskriver, hvordan allerede udsathed indvirker på skolefremmøde og færdiggørelse af grundskolen.

På trods af at kommunerne har iværksat forskellige interventioner, som løbende evalueres, er disse baseret på udenlandske forskningsrapporter. Desuden viser indeværende undersøgelses litteraturstudie, at forskningen hovedsageligt er baseret på spørgeskemaundersøgelser, samt at der fokuseres på psykologiske forklaringer og løsningsmodeller som henholdsvis angst, depression og dertilhørende behandlingsmetoder. Denne undersøgelse ønsker at kigge på den kompleksitet af årsagsfaktorer, som peges på af de førnævnte undersøgelser. Dette vil vi gøre ved at undersøge, om de nævnte årsagsfaktorer kan registreres blandt unge i projekt Wake-up Call, og om de unge selv bruger disse forklaringsmodeller. Dette for at skabe en mere dybdegående forståelse for konteksten omkring skolefravær.

## 4 Undersøgelsens datamateriale

I nedenstående afsnit vil vi præsentere baggrunden for undersøgelsens dataindsamling. Afsnittet omhandler projekt Wake-up Call, som har været vore samarbejdspartnere i løbet af undersøgelsen. Herfra vi har modtaget registerdata og informanter. Således gives der gennem denne præsentation en beskrivelse af den kontekst og population, for datamaterialet. Dette er kun en præsentation af, hvor data kommer fra. Vi vil i metodeafsnittet give en mere vidtgående beskrivelse af vores egen videre behandling af data.

### 4.1 Gatekeepers og inklusionskriterier

Populationen i indeværende undersøgelse er opgjort af unge i projekt Wake-up Call. Nedenstående skitserer, hvordan de unge bliver visiteret projektet, og giver et indtryk af populationen inklusionskriterier.

Projekt Wake-up Call er forankret i Københavns Kommunes Socialforvaltning i Borgercenter Børn og Unge Brønshøj-Husum-Vanløse (herfra forkortet BBU-BHV). Det er et toårigt projekt, der udløber d. 31.12.2016. Karakteristisk for alle de unge i projektet er, at de er i alderen 12-18 år og har fravær, som vurderes bekymrende for den unges udvikling og trivsel. I projektbeskrivelsen fremgår to forskellige måder at opdele de unge ud fra visitationsproceduren:

Det første spor er:

*“Konsulenterne skal støtte og rådgive unge og forældre, der har en social sag i børnefamilieenheden, hvor fravær er en af hovedbekymringerne. Støtten vil være tilpasset den enkelte unges situation og behov, men hovedfokus vil altid være, at støtte den unge i at få et bedre fremmøde i skolen” (BBU-BHV 2015:3).*

De unge visiteres gennem sagsbehandlere i BBU-BHV. De kan enten være visiteret i den periode, der bliver udarbejdet en børnefaglig undersøgelse<sup>1</sup> eller i den periode, hvor den unge modtager foranstaltninger efter Lov om social service §52.

---

<sup>1</sup> Lov om social service §50 angiver, at der skal udarbejdes en børnefaglig undersøgelse når der er grund til at



Det andet spor er:

*“Konsulenterne skal iværksætte en tidlig indsats på en samarbejdsskole og i SSP (tilknyttet skolen). Formålet er ligeledes her, at støtte og rådgive unge og forældre til et stabilt fremmøde, således at en underretning til socialforvaltningen ikke forebygges” (Ibid.).*

Dette formål har en forebyggende karakter og er udarbejdet i samarbejde med andre aktører i lokalområdet: *“Unge til projektets **andet spor** visiteres af samarbejdsskolen eller SSP, hvor de er indstillet af skolens ledelse og skolesocialrådgiver eller gadeplans- eller op-søgende medarbejdere, pædagoger eller bolig sociale arbejdere. Indsatsen vil være den samme, men intentionen er at forebygge potentielle sager i socialforvaltningen med en tidlig indsats” (Ibid.).*

Projektmedarbejderne følger de unge i udgangspunktet i en periode af tre måneder. I forløbet iværksættes en individuel og helhedsorienteret indsats for, at den unge kan nedsætte sit skolefravær. Indsatsen medinddrager familie, skole og andre aktører samt motiverende samtaler med den unge. Herigennem får projektmedarbejderne et indgående kendskab til den unges livssituation. Det er med baggrund i denne viden, at der er indsamlet kvantitativ data til projektet. Samtidig med, at vi har fået adgang til denne viden, har projekt Wake-up Call kontakt til de unge, der indgår i datamaterialet. Det giver os mulighed for at foretage uddybende og nuancerende interviews med unge, som indgår i projektet. Dermed får vi muligheden for at designe et mixed-methods studie, som kan opnå det sigte, vi har med opgaven; at sammenligne hvad projektmedarbejderne har indsamlet af oplysninger med de unges egne forklaringer.

## 5 Undersøgelingsstrategi

Med afsæt i problemstillingen tager vi udgangspunkt i den retrodiktive undersøgelsesstrategi. Undersøgelsesstrategien er afgørende for de videre valg og fravalg gennem hele undersøgelsen. Således får strategien betydning for, hvilket videnskabsteoretisk udgangspunkt, der tages, hvilke metoder der gøres brug af, samt hvilke analytiske og fortolkende redskaber, der bruges til at bearbejde data.

I denne undersøgelse ønsker vi at kaste lys over, hvad der kan være med til at forklare bekymrende skolefravær. Når der i en undersøgelse søges at *forklare* et fænomen, er det ifølge Norman Blaikie oplagt at gøre brug af den retrodiktive forskningsstrategi. Denne søger at *“discover the structures and mechanisms that are proposed to explain observed regularities”* (Blaikie 2010:87). Inden for denne forskningsstrategi tales der om *“transfaktisk argumentation dvs. argumentation som kommer på den anden side af de empiriske kendsgerninger, nemlig til de strukturelle vilkår, som muliggør det fænomen, som man vil undersøge”* (Andersen 2007:115).

Der er, ifølge Blaikie, to skridt i denne forskningsstrategi. Den første er en beskrivelse af mønstre. Det næste skridt er at undersøge konteksten, hvori denne opstår, og hvilke mekanismer, der ligger bag. Denne todeling lægger op til det videre valg af metode, hvor vi i denne undersøgelse argumenterer for, at et mixed methods-design netop giver mulighed for at undersøge både mønstre og konteksten for disse.

For vores undersøgelse af generative processer bag skolefravær betyder det, at vi må gå bag om fænomenet og undersøge de processer, der ligger til grund for skolefravær. I forlængelse af den retrodiktive forskningsstrategi ligger, ifølge Blaikie, den kritiske realisme som videnskabsteoretisk grundlag. Vi vil derfor i det følgende afsnit uddybe, hvilke epistemologiske og ontologiske antagelser, der danner grundlaget for undersøgelsen og som vi i undersøgelsen betegner for kritiske realisme.

## 6 Videnskabsteori

Vi har i indeværende undersøgelse valgt at lade os inspirere af kritisk realisme. Denne måde at anskue viden og væren på, har været befordrende for vores videnskabelige proces, fordi vi søger mod at forklare et fænomen, hvor vi både har mønstre og det oplevede plan for øje. Kritisk realismes position åbner op for nogle centrale dualismer, hvad angår ontologi og epistemologi, realisme og konstruktivisme samt struktur og aktør, hvilke vi er optagede af for at kunne sige noget om de generative processer, der ligger til grund for fænomenet skolefravær.

## 6.1 Ontologi - den intransitive dimension

Kritisk realisme ser først og fremmest verden som objektivt eksisterende uafhængig af vores erkendelse af den. Den forfægter et såkaldt realistisk ontologisk verdenssyn - at verden eksisterer uafhængig af vores viden om den og ikke er konstrueret. Samtidig anskues den sociale virkelighed dyb og åben (Buch-Hansen & Nielsen 2012). Med dette menes, at virkeligheden er opdelt i tre domæner; *det empiriske, det faktiske og det virkelige*. Det empiriske domæne er det, vi erfarer og observerer. Det faktiske domæne er de begivenheder og fænomener, der finder sted, uanset om de bliver observeret. De virkelige domæner er de ikke-direkte observerbare strukturer og mekanismer, der under visse omstændigheder understøtter og forårsager begivenheder inden for det faktiske domæne (Ibid.:24).

*“Virkeligheden er med andre ord hierarkisk delt ind i en række niveauer, og de højere niveauer (såsom liv og ånd) forudsætter lavere og mindre komplekse niveauer (såsom materielle omstændigheder)”* (Ibid.:29).

Da det ene niveau er forudsætning for det andet, er konsekvensen, at mekanismer og strukturer på et niveau indvirker på det andet. Dette kalder Bhaskar for *niveaues emergens*; *“Emergens refererer således til en situation, hvor kombinationen af underliggende niveaues mekanismer resulterer i fremkomsten af et nyt fænomen på et højere niveau, der altså har kausale potentialer og tilbøjeligheder, som ikke lader sig reducere til dets grundsten og som er kvalitativt forskellige herfra* (Bhaskar i Buch-Hansen & Nielsen 2005:30). Fordi niveauerne både er en forudsætning for hinanden, men samtidig autonome, kan ét niveau ikke reduceres til et andet (Andersen 2007:30).

### 6.1.1 Generative processer

Et centralt begreb i kritisk realisme er generative processer. I begrebet ligger forståelsen af, at alle fænomener, som er observerbare i det empiriske domæne, er resultater af kræfter på et dybere domæne. Om disse får konsekvenser på det empiriske domæne er bestemt af disse kræfters møde med andre betingelser, som igangsætter en generativ proces.

Kritisk realisme ser den sociale verden som et åbent system og derfor som multikausalt (Buch-Hansen & Nielsen 2012:283). I undersøgelsen ser vi efter mønstre for skolefravær, som kan opdages i det empiriske domæne. Ved hjælp af den retroduktive forskningsstrategi kan vi ud fra disse mønstre gå tilbage i de unges historier og udlede de generative processer udvikling over tid. På den måde er vi mere optagede af de generative processer, og har øje for fænomenets kompleksitet. Det vi i dag observerer som skolefravær, kan ses i sammenhæng med andre sociale faktorer. De andre variabler vi har valgt, kan ses som underliggende begivenheder og fænomener, strukturer eller mekanismer, der ikke direkte kan observeres, men som kan være en del af den generative proces, der gør, at børn og unge har svært ved at gå i skole.

### 6.1.2 Struktur og aktør

Til det ontologiske perspektiv ligger også diskussion om forholdet mellem struktur og aktør. Kritiske realister ser verden bestående af objektive strukturer, som aktørerne er betinget af, hvad enten vi ved det eller ej. Disse strukturer hverken fremtvinger eller determinerer handlinger, men udøver en objektiv indflydelse, som indsnævrer handle rummet (Ibid.:293). På grund af det komplekse netværk af strukturer og mekanismer, som findes på det faktiske domæne, konfronteres aktørerne aldrig kun med en struktur af gangen. Strukturerne har forskellige egenskaber, som aktørerne ikke besidder. Samtidig er aktørerne reflekterende mennesker med forskellige egenskaber, og kan derfor ikke reduceres til den strukturelle kontekst, de indgår i. Struktur og aktør er inden for kritisk realisme hinandens "*emergente produkter*" (Buch-Hansen & Nielsen 2005:50). På den måde indgår de objektive strukturer og aktører i et samspil, som gør, at både strukturerne og aktørerne ændres over tid.

I nærværende undersøgelse har vi fundet kritisk realismes ontologi givende for at forklare fænomenet skolefravær netop fordi, at kritisk realisme søger at gøre op med den traditionelle opdeling mellem struktur og aktører, og omfavner den sociale verdens kompleksitet. Verden forstås som domæner, hvori de kausale kræfter interagerer på kompleks vis, og hvor kontekst er altafgørende. Derfor undersøger vi de forskellige kontekster som de unge indgår i. Kritisk realismes dualistiske forståelse af struktur/aktørperspektivet indebærer dog, at selvom individet er betinget af strukturer, har vedkom-

mende agens. De unge bidrager både med viden om konteksten, hvori fraværet opstod samtidig med, at de vil kunne fortælle os om, hvordan de har reageret på omstændighederne omkring dem.

## 6.2 Epistemologi - den transitive dimension

Selvom kritiske realister ser verden som objektivt eksisterende uafhængig af vores erkendelse af den, forfægter de et konstruktivistisk blik på viden (Buch-Hansen & Nielsen 2012:295).

De strukturer og opfattelser, vi har af verden, er afhængige af fortolkning og dermed også midlertidige. *"All theories about the world are grounded in a particular perspective and world view, and all knowledge is partial, incomplete, and fallible"* (Maxwell & Mattipalli 2010:8). Viden er historisk, bygger på tidligere viden, og er socialt konstrueret. Viden bliver skabt i samspil med de sociale strømninger, der er i samfundet, og er både med til at forme virkeligheden samtidig med, at verden former den viden, der bliver skabt. Endvidere tager kritiske realister afstand fra enkle kausalforklaringer og sociale lovmæssigheder. Derfor er det indenfor kritisk realismes optik aldrig muligt at få endegyldige svar på årsagsvirkningsforhold (Buch Hansen 2005:22).

Kritisk realismes ontologiske opfattelse af verden som dyb og multikausal har betydning for, hvordan viden opfattes - den epistemologiske opfattelse. Det har den betydning, at der indenfor kritisk realisme ikke forsøges at forudsige begivenheder. Der kan indenfor denne gren ikke forudsiges noget om begivenhedernes gang, da der foregår mekanismer på det virkelige domæne, som vi ikke kan observere direkte, og er afhængig af sammenfald af strukturer og betingelser. Begivenhederne må derfor forstås bagudskuende. Det forsøges at forstå de bagvedliggende mekanismer og strukturer, der muliggør fænomeners opståen på det faktiske domæne. I stedet for at forudsige forsøges det at forklare fænomeners opståen. Det har for vores undersøgelse betydet, at vi orienterer os bagud i tid og undersøge, hvordan skolefraværet er opstået. Når vi undersøger, hvordan skolefraværet er opstået, må vi søge at forstå den proces, som de unge har været gennem i deres skoleliv. På den måde kan vi, i henhold til kritisk realisme, beskrive de generative processer for skolefravær.

Den såkaldte Danermark-gruppe af svenske sociologer, der betror sig til kritisk realisme, har talt for en kombination af kvantitative og kvalitative metoder, som den mest frugtbare måde at undersøge generative mekanismer: *“Eftersom de generative mekanismer ikke nødvendigvis manifesteres som noget, der kan erfares, må den positivistiske metode afvises. Og selv om den metode, som kritisk realisme argumenterer for, rummer væsentlige hermeneutiske træk, er det hverken fænomenologisk ikke hermeneutisk inspirerede metoder, der er den kritiske realismes metodesvar”* (Andersen 2007:106). Når kritiske realister betror sig til et realistisk ontologisk synspunkt, er kvantitative metoder anvendelige til at afdække nogle af de karakteristika, de unge har. Eftersom årsagsforholdene er komplekse og afhængige af aktørens reaktion på strukturerne, kan det være hensigtsmæssigt at supplere med kvalitative interviews. I forlængelse af dette vil vi i følgende afsnit uddybe, hvordan vi har anvendt et mixed methods-design til at undersøge generative processer bag skolefravær.

## 7 Metode

I det følgende fremstilles undersøgelsens metodevalg. Afsnittet indeholder en overordnet argumentation for mixed methods-designet, hvor vi benytter os af kvantitative data samt kvalitative interviews. Efterfølgende præsenteres de valg, vi har truffet for at sikre en meningsfuld integration af disse to datasæt. Desuden redegøres der for de to dataindsamlingsmetoder og udførelsen af disse.

### 7.1 Mixed methods

I forlængelse af vores interesse for skolefravær på det generelle og det personligt oplevede plan, har vi valgt at udføre et mixed methods-design. De data, vi har haft adgang til i vores undersøgelse, har givet mulighed for at afdække skolefravær både kvantitativt og kvalitativt hos samme population. Da vi er nysgerrige på forholdet mellem det generelle og specifikke, argumenterer vi for, at et mixed methods-studie vil være mest frugtbart. Dette for at udnytte det fulde potentiale af den viden, der er tilgængelig og for at undersøge hvad der sker, når de to metoder stilles op mod hinanden. I de følgende afsnit vil vi redegøre for overvejelser, vi har haft omkring mixed methods-forskningens bidrag til vores undersøgelse.

Begrundelsen for at blande kvantitative og kvalitative metoder er ofte, for disse mixed methods-forskere, at skabe validitet gennem triangulering. Dette for at benytte sig af de muligheder, som hver metode har, samt at metoderne udfylder hinandens mangler (Greene 2007:44,82). Dog tager vi udgangspunkt i et alternativt syn på mixed methods-forskningens fordele.

Greene taler for det dialektiske perspektiv, der kigger efter modsætninger og spændinger i de data, som er samlet ind gennem forskellige metoder. Det er her det såkaldt generative potentiale ligger, hævder Greene (Ibid.:80).

Interessen for spændingerne mellem det, der kan undersøges kvantitativt, og det der kan undersøges kvalitativt, er noget vi tager med videre i vores analyse. Vi har i forarbejdet til denne undersøgelse haft en formodning om, at der kan være uoverensstemmelse mellem det projektmedarbejderne har registreret som betydningsfuldt, og det de unge selv oplever som betydningsfuldt for deres skolefravær. Vi søger med Greenes dialektiske syn på mixed methods at opdage noget nyt, som ikke tidligere er kommet frem i forskningen for således at dække, hvad vi anser for et *videnshul*. De registerdata, som behandles kvantitativt, kan afdække hvilke generelle tendenser, der er i populationen. Samtidig er de et udtryk for, hvad projektmedarbejderne selv er blevet opmærksomme på i deres arbejde, og derfor har valgt at registrere. De kvalitative interview giver os et indblik i de partikulære oplevelser, som den enkelte unge har haft i sit skoleliv. Dermed får vi mulighed for at undersøge, om det projektmedarbejderne har fundet betydningsfuldt, også er det, de unge lægger vægt på i deres skolelivshistorie.

Gitte Sommer Harrits taler for, at mixed methods-studier er oplagte til at undersøge komplekse fænomener, der ikke nødvendigvis udfolder sig på samme måde uafhængigt af forskningsmetode (2010:4). Dette fordi at virkeligheden udfolder sig empirisk forskelligt, og forskellige forskningsmetoder vil afdække flere aspekter af komplekse fænomener. Metoderne bidrager, ifølge Harrits, med viden om fænomenet enten "indefra" eller "udefra" og argumenterer for, at for at begge synspunkter skal medtages:

*"[...]if we want to fully understand social events and human behaviour/actions, we must be able to reproduce within our research both the causal mechanisms as they are accessible for the "outside observer" and the logic inherent in practices as they are conducted by real people and accessible from a life world perspective" (Ibid.:11).*

Det er denne tilgang til undersøgelsen af sociale fænomener, som vi har været inspireret af i valget af dataindsamlingsmetoder. Vores interesse for samspillet mellem kvantitative og kvalitative metoder og mellem det generelle og det partikulære er afsættet for indeværende undersøgelse. For at opfylde dette formål har vi organiseret data således, at de to datasæt blev sammenlignelige. Dette har vi gjort ved at opdele de unge i fraværsgrupper og ved at dele datasættene op i livsområder. Det hjælper os til at navigere mellem de to dele på en meningsfuld måde og sørge for, at det der bliver undersøgt i det kvantitative datamateriale er det samme som det, der bliver undersøgt i det kvalitative. Det gør, at vi kan genkende unge, der ligner hinanden i begge datasæt samtidig med, at vi kan sørge for, at vi har undersøgt samme forhold i begge grupper. Til sidst vil datamaterialet præsenteres i en analysematrice, som giver et overblik over de forskellige fund i de to datasæt. Disse tre skridt; konstruktion af fraværsgrupper, opdeling i livsområder og fremstilling i analysematricen er tre metodiske trin, vi har foretaget for at skabe en kobling mellem de forskellige dele og sikre, at der kan ske en meningsfuld integration (Frederiksen 2013:21). Ved at forenkle data på denne måde, har vi fået øje på de vigtige sammenhænge og modsætninger, som datamaterialet peger på. Disse vil vi igen udfolde i den teoretiske fortolkning og diskussion som følger analyseafsnittene. Følgende er en præsentation af de tre metodiske trin.

### 7.1.1 Fraværsgrupper

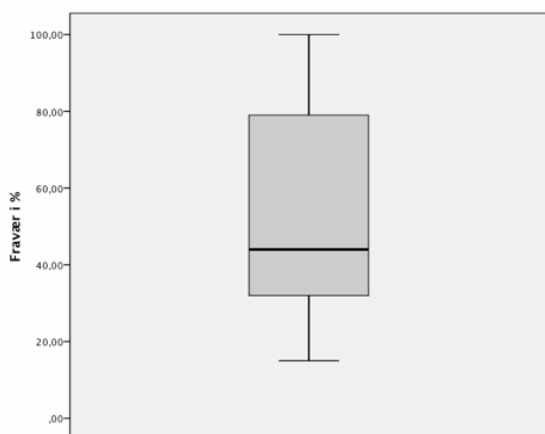
For at skabe overblik i datamaterialet har vi valgt at konstruere mere homogene grupper. Metoden er blevet brugt i sociologien til at skabe analytiske konstruktioner for bedre at kunne forstå virkeligheden. Formålet med disse konstruktioner er at danne grundlag for sammenligninger og dermed forklare forskelle og sociale fænomener (Roth i Weber 1978:38-39).

For at konstruere fraværsgrupperne har vi taget udgangspunkt i både eksisterende forskning og de registerdata, der ligger til grund for analysen. Som tidligere nævnt viser forskningslitteraturen, at såkaldte "interne faktorer" har stor betydning. Dette er eksempelvis psykiatriske diagnoser som angst eller autisme. Det samme kan ses hos de unge i projektet.

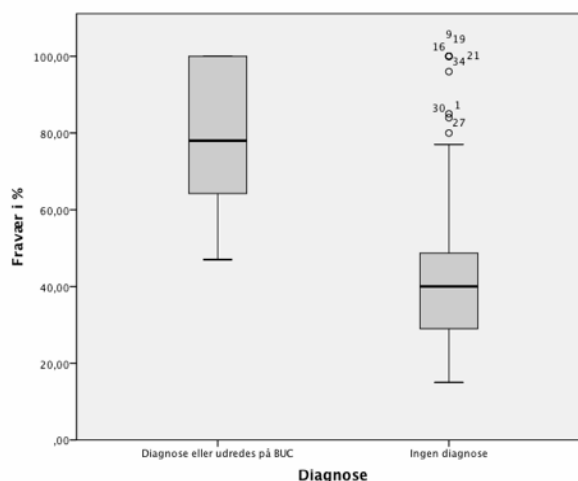


Alle de unge i projektet er karakteriseret ved, at deres fravær er bekymrende højt. Med undtagelse af få unge, som i dette speciale er undtaget fra datamaterialet, har alle unge i projektet et fravær på over 20 %. For at adskille de unge yderligere end på baggrund af diagnose har vi adskilt dem på baggrund af fraværsporcet.

Figur 1



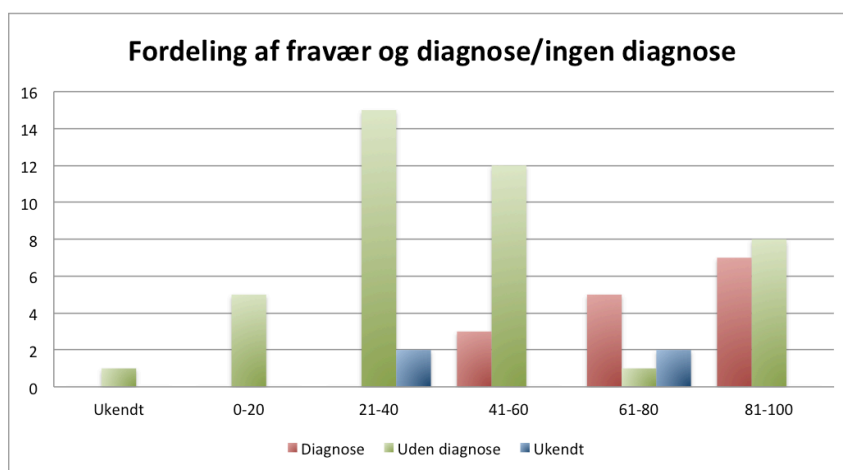
Figur 2



I figur 1 ses det, at medianværdien for fravær i den totale population ligger omkring 40 %.

I figur 2 adskilles unge med og uden diagnose, hvor det bliver tydeligt, at medianværdien for unge med diagnoser ligger betydeligt højere - tæt på 80 % - end de unge uden diagnoser, som ligger under 40 %. Dog er der en gruppe outliers, som adskiller sig fra de andre unge uden diagnoser i datamaterialet ved at have markant højere fravær. På baggrund af denne viden anser vi diagnose som en vigtig faktor for fravær. Ved at se på unge med og uden diagnose, kan vi undersøge nogle medvirkende faktorer for på den måde at finde andre forskelle og ligheder mellem grupperne. Eksempelvis er det interessant at undersøge, hvad der for de unge uden diagnose, men med et højt fravær, spiller en rolle, når diagnosen ikke er en del af forklaringen.

Figur 3



I figur 3 er det illustreret, hvorfor grænsen er sat ved 60 %. Som det fremgår af figuren ses det, hvilke grupper der er repræsenteret på hver side af skellet. Hvor gruppen uden diagnose er klart overrepræsenteret i kategorierne under 60 %, gør det modsatte sig gældende for de unge med diagnoser.

Foruden at vi alene ud fra ovenstående figurer kan observere, at der er en sammenhæng mellem, hvorvidt de unge har en diagnose eller ej og mængden af fravær, har vi testet vores hypotese for denne sammenhæng. Med en p-værdi på 0,03359 %, som ligger klart under 5 %, <sup>2</sup> er der ikke statistisk belæg for at afvise en sammenhæng mellem det at have en diagnose og om ens fravær er under eller over 60 %. Ud fra dette anser vi det som velbegrunderet at gå videre med denne hypotese i den videre undersøgelse.

For at overskueliggøre både det kvantitative og det kvalitative datasæt og for bedre at kunne sammenligne mellem de unge og mellem de forskellige typer data, har vi udarbejdet fire profiler. Det vil, som sagt, gøre det nemmere at undersøge, hvad der karakteriserer unge med højt fravær. Følgende tabel redegør for de fire profiler, som vi har valgt at kalde henholdsvis fraværsgruppe 1, 2, 3 og 4.

---

<sup>2</sup> Ved hjælp af SPSS, som er et program til håndtering af statistiske analyser, fortolkes resultatet af  $X^2$ -testen ved hjælp af p-værdien. Denne værdi siger noget om sandsynligheden for en sammenhæng eller ej, ikke noget om styrken af denne sammenhæng. Såfremt p-værdien er lavere end 0,05%, forkastes nulhypotesen.

	<b>Diagnose</b>	<b>Uden diagnose</b>
<b>Fravær 21-60 %</b>	Fraværsgroupe 1	Fraværsgroupe 2
<b>Fravær 61-100%</b>	Fraværsgroupe 3	Fraværsgroupe 4

Ved at vi udvælger unge til det kvalitative interview på baggrund af de samme kategoriseringer, skabes der en kobling mellem det kvantitative og det kvalitative datasæt. Vi har derfor udvalgt mindst én informant pr. fraværsgroupe. Vi er bevidste om, at denne form for generalisering, hvor vi lader én ung repræsentere en større gruppe unge, er risikabel, da de individuelle faktorer kan være mangeartede. Ikke desto mindre argumenter vi for, at denne måde at anskue empirien på giver os mulighed for at få indblik i nogle af de processer, som kan være betingelserne for flere af de unge i den pågældende gruppe.

Gennem krydstabeller på de fire fraværsgrouper samt individuelle interviews med unge fra hver gruppe, kan vi undersøge de forskelle og modsætninger, der kan opstå både grupperne imellem, men også mellem de unges position i tabellen og de unges egne oplevelser.

### 7.1.2 Livsområder

For at sikre at de temaer, der bliver undersøgt i det kvantitative datasæt, er de samme som undersøges i det kvalitative, har vi afgrænset temaer på forhånd og justeret dem efterhånden, som vi er blevet opmærksomme på, hvad der gør sig gældende. Dette har vi gjort på baggrund af forskning om skolefravær og forskning om ungdomsliv generelt. Børne- og ungdomsliv deles ofte op i arenaer med betydning for unges trivsel (Warming 2011:174, Sørensen et al 2011:14). Dette bruges til at beskrive, hvordan arenaer differentierer i stigende grad, men at den ene arena har indvirkning på den anden. På baggrund heraf har vi valgt at dele ungdomsliv op i livsområderne forældreforhold, skoleforhold og fritidsliv. Fra forskningsfronten ved vi, at familie og jævnaldrende (Ingul 2012), manglende fritidsaktiviteter (Ek & Eriksson 2013) og skolens sociale klima (Kearney 2008) kan have betydning. Samtidig har vi viden om nærliggende faktorer fra det kvantitative datasæt. Dog ønsker vi ikke at styre interviewene med de unge ud fra denne

baggrundsviden med forbehold for, at vi ikke vil få deres egne beskrivelser. Derfor benytter vi os af nogle meget overordnede kategorier. På den måde kan vi sammenligne karakteristika fra de to datasæt uden at lade det kvantitative datasæt styre det kvalitative i for høj grad.

### 7.1.3 Konstruktion af analysematrice

For at organisere data har vi udarbejdet en analysematrice, som hjælper os til at skabe overblik over de overordnede sammenhænge i datamaterialet med henblik på at sammenligne data fra de to delanalyser. Rækkerne indeholder de afhængige variable, vi har udvalgt, og kolonnerne indeholder de svar, vi har fået både kvalitativt og kvantitativt. Således kan der mellem rækkerne sammenlignes de forskellige afhængige variable, og se hvilke der har haft betydning. I kolonnerne har vi mulighed for at sammenligne både de enkelte informanter med hinanden, men også de to dataindsamlingsmetoder. På den måde får vi overblik over de spørgsmål, vi har haft både til faktorer, men også de forskelle og ligheder der er mellem dataindsamlingsmetode og informanter. Dette har været en væsentlig del af vores arbejdsspørgsmål, hvorfor matricen har været anvendelig i den analytiske og fortolkende proces. Miles og Huberman advarer dog om, at analysematricen er en forenklet version af forskningsfeltet. Analysematricen siger intet om graden af sammenhæng eller bagvedliggende forklaringer på sammenhængen (Miles & Huberman 1994:151). Matricen er kun et led i analysen for at skabe overblik over de to delanalyser. Det hjælper os med at integrere det kvantitative og det kvalitative materiale ved at sammenstille de to. Endvidere bruges analysematricen til at udfolde fortolkningen og diskussionen af de forskellige datasæt. Dermed skal informationen i analysematricen ses som en forenkling af data som senere bliver nuanceret.

## 7.2 Kvantitativ data

Peter Gundelach understreger, at enhver statistisk analyse kræver teoretiske overvejelser og fastlagte hypoteser (Gundelach 2013:118). Derfor vil vi i de følgende afsnit synliggøre vores overvejelser omkring, hvilke kvantitative variable der synes relevante for indværende undersøgelse med afsæt i de førnævnte livsområder.

Som nævnt er fænomenet skolefravær underbelyst i en dansk kontekst, hvorfor vi har været nødt til at trække på udenlandsk litteratur samt dansk litteratur, som er indirekte

relateret til skolefravær såsom frafald på ungdomsuddannelserne og udsatte unges faglige niveau.

### 7.2.1 Forældreforhold

Tidligere studier viser, at forældrenes personlige forhold har indflydelse på elevens fravær. Herunder ligger eksempelvis samlivsforhold og familiens socioøkonomiske status. Det har kvantitativt ikke været muligt at undersøge sidstnævnte, hvormed det blot forbliver en utestet hypotese, som vi dog med forskningsmæssigt belæg finder relevant at have in mente.

I registerdataen er der registreret om forældrene er *samlevende eller ej*, hvilket er en faktor, vi i analysen vil undersøge nærmere. Denne variabel er foruden det forskningsmæssige belæg funderet i vores egen hypotese om, at den unges oplevelse af forældrenes samlivsbrud, spiller en rolle i forhold til den unges trivsel.

### 7.2.2 Skoleforhold

Litteraturstudiet viser, at flere faktorer i skolen har indflydelse på de unges fravær. Dette kan være både relationelle faktorer som relationer til lærere og jævnaldrende, og om den unge har oplevet mobning. I amerikanske undersøgelser bliver der lagt vægt på, hvorvidt den unge oplever, *at skolen er et trygt sted*. Samtidig peger undersøgelser på, at de unges oplevelse af at have *faglig succes* har indvirkning på den unges overgang til ungdomsuddannelserne. Vi har med registerdataen ikke mulighed for at teste de unges faglige niveau i skolen, og om hvorvidt han eller hun oplever at have succes. Dog kan vi på baggrund af den kvantitative data afgøre, om de unge, der er i højrisikogrupper ift. fravær, er tilknyttet hhv. *almene skoletilbud eller har modtager særlige tilrettelagte tilbud*. Endvidere kan vi afgøre om de unge har haft *skoleskift* i løbet af folkeskolen. Dermed undersøger vi stabiliteten i skolegangen, fordi vi har en antagelse om, at denne hænger sammen med graden af fravær.

### 7.2.3 Fritidsliv

Ifølge litteraturstudiet er deltagelse i fritidsaktiviteter associeret med deltagelse med fravær.

Det sidste livsområde fritidsliv omhandler de aktiviteter, den unge indgår i udenfor skolen. I registerdataen får vi mulighed for at undersøge, hvorvidt den unge er tilknyttet en organiseret *fritidsaktivitet* eller ej. Dette aspekt giver os et indblik i om den unge indgår i andre sociale arenaer, og giver et grundlæggende billede af den unges hverdagsliv. Vi ønsker at undersøge, hvorvidt en fritidsaktivitet kan have betydning for graden af fravær, da vi, med afsæt i forskningen, har en hypotese om, at disse er sammenhængende.

## 7.3 Kvalitativ data

I det følgende redegør og argumenterer vi for vores metodiske valg i den kvalitative del af studiet.

Med udgangspunkt i bl.a. Horsdal samt Kvale og Brinkmann fremhæver vi under den narrative metode de livshistoriske interviews, som vi i denne undersøgelse gør brug af under betegnelsen *skolelivsfortællinger*. Disse suppleres efterfølgende med udgangspunkt i en interviewguide, hvorfor vi anser interviewene som semistrukturerede.

Ydermere redegøres der for, testning, udvælgelse og den praktiske udførelse af interviewene, samt de etiske overvejelser, vi har gjort os.

### 7.3.1 Livshistoriske interviews

Formålet med at sammenligne de resultater, der er kommet ud af den kvantitative del med de unges egne oplevelser er at se, om det der kan observeres på generelt plan også er det aktørerne selv oplever. Samtidig vil vi undersøge de generative processer, der fører til bekymrende fravær. For at undersøge de unges egne oplevelser, samt konteksten hvori bekymrende skolefravær opstår, har vi derfor valgt at lave *livshistoriske interviews*, som hører under den narrative genre (Kvale & Brinkmann 2015:290). Fordelen ved det livshistoriske interview er, at det kan indhente informationer om begivenheder, som informanten selv opfatter som signifikante set fra aktørens eget perspektiv (Ibid.:201). Fortælleren, i dette tilfælde den unge, selekterer mellem, hvad der fremhæves og forties samt kronologien i fortællingen, og skaber på den måde plottet i sin egen fortælling (Horsdal 1999:105).

For vores undersøgelse har det den værdi, at vi gennem et livshistorisk interview kan komme tættere på en kronologisk fortælling om skolefraværet, og dermed kan søge viden om de generative processers udvikling. Livshistorieinterviewet er med dets retro-

spektive orientering god til at afdække begivenhedernes gang og sammenhængen mellem dem. Med afsæt i Horsdal finder vi de livshistoriske fortællinger afgørende for forståelsen af, hvordan de unge forklarer deres fravær:

*“Vi efterspørger forklaringer for at få forståelse af sammenhænge. Sammenhænge mellem intention og handling, sammenhænge mellem begivenheder og affekt. Sammenhænge, som vi konstruerer ved hjælp af vores narrative kompetencer” (Horsdal 1999:32).*

### 7.3.2 Konstruktion af interviewguide

I den livshistoriske tilgang er der fokus på åbenhed overfor fortællerens historie og mindst mulig indblanding fra interviewerens (Horsdal 1999:106). Hvis vi som voksne forhåndsdefinerer spørgsmålene, er der en risiko for, at vores tilgang og forståelse kommer til at dominere mere, end hvad der for informanterne er meningsfuldt og væsentligt. Vi kan som voksne være biased i kraft af en såkaldt voksenlogik (Jørgensen & Kampmann 2000: 22). Ved at lægge ud med en høj grad af åbenhed og mindre struktureringsgrad i interviewene, er det vores hensigt og ønske at imødekomme forskningsspørgsmålet ved at komme nærmere en forståelse af “the kids’ point of view” (Thorne 1993 i: Jørgensen & Kampmann 2000:22).

Dog har vi suppleret med en overordnet ramme for at definere en kontekst, der tager udgangspunkt i den unges skoleliv. Vi henter således inspiration fra forestillingen om, at informanterne fortæller livshistorier, men begrænser denne historie i forhold til den unges *skoleliv*.

Vi har på forhånd udarbejdet en spørgeguide for at være velforberejdede i tilfælde af, at den unge selv har svært ved at påbegynde historien og for at sikre os, at vi ikke misforstår, hvor den unge er i fortællingen. Bl.a. har vi forberedt nogle begyndende spørgsmål som “kan du huske din første skoledag”, “kan du huske første dag, du ikke kom i skole” o. lign.

Endvidere har vi valgt at anvende en tidslinje som et visuelt værktøj for at sikre kronologien. Yderligere fordele ved at benytte sig af tidslinjer, som afsæt for den unges fortælling, er, at de virker som et godt hjælpemiddel til ikke blot at få interviewet i gang, men

også som et værktøj til at holde fortællingen på sporet eller spore samtalen tilbage til det overordnede tema. Desuden er det hensigten, at denne form for aktivitet skal hjælpe til at fastholde informantens koncentration og synliggør vendepunkter (Østergaard et al. 2013:13).

I forberedelsen af interviewet har vi ligeledes indarbejdet spørgsmål, der sikrer, at den unge kommer omkring de variable, der indgår i den kvantitative analyse. Således er vores opmærksomhed skærpet, når den unge selv kommer ind på faktorer, som er relateret til livsområderne. Marianne Horsdal argumenterer for, at forskere kan stille uddybende spørgsmål til besvarelsen af problemstillingen. Disse bør dog stilles efter, at fortælleren selv er færdig med sin historie, for ikke at intervenere med fortællerens historier (Horsdal 1999:107). Derfor bliver den medbragte interviewguide med semistrukturerede interviewspørgsmål kun brugt til sidst i interviewet og kun hvis den unge ikke selv har italesat livsområderne. Interviewet er organiseret på den måde, at én af os fungerer som primær interviewer med fokus på den unge, hvor den anden har fokus på spørgsmålene i spørgeguiden, og noterer eventuelle spørgsmål til senere opfølgning.

### 7.3.3 Testning af interviewguide

Forud for interviewene med de unge i projekt Wake-up Call er der udført pilottest på to andre unge folkeskoleelever i nogenlunde samme aldersgruppe som informanterne. Det har ikke været muligt at teste interviewguiden på unge, der selv har erfaring med ulovligt skolefravær af samme grad som vores informanter, hvilket naturligvis er en kritik.

Formålet med pilottestene har primært været at teste for sprogbrugen i interviewguiden, således hvorvidt spørgsmålene er tilpasset og forståelig for målgruppen. Det er bl.a. på baggrund af pilottestene, at vi har besluttet os for at lave den tidligere omtalte tidslinje med de unge informanter, da vores testpersoner pegede på, at det kan være svært at komme i gang med en historie uden et form for holdepunkt og desuden at huske, hvad der er blevet fortalt, og hvor de befinder sig i historien.



### 7.3.4 Udvælgelse af informanter

Intentionen med at bruge de unge i projekt Wake-up Call, som de primære informanter og kilde til det empiriske udgangspunkt for indeværende er funderet i antagelsen om, at de unge selv er de mest sagkyndige informanter, og giver den største indsigt i netop det, vi ønsker at undersøge.

Udvælgelse af informanterne er lavet på baggrund af de fire kategorier, vi har lavet. For at kunne lave en sammenligning mellem de fire fraværsprofiler, både kvantitativt og kvalitativt, er fem informanter, fordelt på fraværsprofilerne, udvalgt. Intentionen hermed er at lade disse fem unge repræsentere de øvrige unge i registermaterialet. Dette naturligvis med det in mente, at hver ung har sin egen historie. Vi har stræbt efter at udvælge informanter i forskellige aldre og i forskellige faser i projektet for at variere data. Dette fordi at vi har en antagelse om, at historierne udspiller sig forskelligt alt efter, hvor de unge er i deres skolelivshistorie.

### 7.3.5 Udførelse af interview

For at skabe mest mulig tryghed omkring den unge, har de selv fået lov til at bestemme, hvordan interviewet skulle foregå. Således er tre interviews udført på cafeer og to i socialforvaltningens lokaler. Vi har efterstræbt at interviewe de unge alene, men i to tilfælde har den unge efterspurgt, at projektmedarbejderen fra projekt Wake-up Call var til stede, hvilket vi valgte at imødekomme. Interviewet er påbegyndt med en introduktion til formålet med undersøgelsen, da det var vigtigt, at den unge var orienteret om og accepterede formålet med undersøgelsen samt dennes fokusområde (Horsdal 1999:106). Vi var to interviewere, hvoraf én var primær interviewer og den anden kunne stille supplerende spørgsmål. Interviewet er - med samtykke fra de unge - optaget med henblik på transskribering.

## 7.4 Etiske overvejelser i arbejdet med børn og unge

Som med alt andet forskningsrelateret arbejde er det centralt at gøre sig etiske overvejelser omkring, hvad der skal tages hensyn til i forhold til de informanter, der gøres brug af. Disse overvejelser er ikke mindst vigtige at gøre sig i arbejdet med udsatte børn og

unge som informanter, og vi har her at gøre med en gruppe, som tilbyder os en masse ny viden, hvilket stiller skrappe krav til os som formidlere af denne.

I det følgende vil vi gøre rede for de etiske overvejelser, vi har gjort os i forhold til undersøgelsens informanter både forud, under og efter indsamlingen af data. Disse overvejelser er bl.a. gjort ud fra Forsknings- og Innovationsstyrelsens (2002) vejledning omkring retningslinjer for forskningsetik i samfundsvidenskaberne.

Et etisk dilemma, der i sammenhæng med denne opgave er værd at reflektere over, er hvorvidt det kan få nogle særlige konsekvenser for de unge at indgå som informanter i denne undersøgelse. Brinkmann fremhæver en skelnen med mikro- og makroetik, hvor mikroetikken omhandler beskyttelse af informanterne og makroetik tager hensyn til de implikationer undersøgelsen kan have for det omgivende samfund (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 445).

For denne undersøgelse er det i høj grad efterstræbelsesværdigt at kunne belyse et felt, hvor vi, med overordnede problemstilling, ser et videnshul. Ikke blot mikroetisk tages der hensyn til de unge i form af informeret samtykke, anonymisering mm., men også i forhold til større sammenhænge, hvor vi ønsker at sætte fokus på de unges egne forklaringer og skolefravær som socialt problem uden at misbruge eller have skjulte agendaer med den indsamlede viden.

#### 7.4.1 Informeret samtykke og anonymitet

Under det informerede samtykke har vi forud for interview med de unge gjort meget ud af at understrege, at de til enhver tid har ret til ikke at svare på de spørgsmål, de bliver stillet eller helt afbryde interviewet. Vi har gjort os umage for at undgå dette, hvorfor vi gør særligt meget ud af, at den unge føler sig tryk og godt tilpas, og ikke føler sig eksponeret og unødigt bebyrdet under interviewet.

Ydermere er den unge, forud for interviewet, blevet informeret om både interviewet og den samlede undersøgelses formål uden at være specificerende. Dette for at undgå at indvirke på de svar og fortællinger, som den unge kommer med.

Selvom informanterne alle er under 18 år, har vi lagt vægt på både den unges eget samtykke, samt et mere formelt samtykke givet af projektarbejderne i kraft af den sag, de har i socialforvaltningen.

Den unge er i forhold til anonymitet gjort bekendt med, at vi tager ansvar for, at de oplysninger, som bliver givet i interviewet, ikke bliver brugt i en sådan forstand, at det muliggør identificering af den pågældende informant. På baggrund heraf fremstår informanterne med pseudonymer frem for egne navne.

## 8 Analysestrategi

I henhold til undersøgelsens formål, om at forklare ulovligt skolefravær, vil vi i de følgende afsnit præsentere, hvordan vi vil analysere de data, der er genereret.

Analysestrategien udspringer af den retroduktive slutningsform, hvor vi tager udgangspunkt i skolefravær som et manifest fænomen, og derefter analyserer os tilbage i tid for at udlede hvilke betingelser, der har været nødvendige for, at fænomenet opstår. Dette har vi ladet være styrende for den måde, vi præsenterer vores data på. Først præsenteres vores kvantitative analyser, som kan fortælle, hvordan fænomenet manifesterer sig for de socialarbejdere, der har indsamlet registerdataen. Efterfølgende forsøger vi at gå tilbage i tid for at afdække de mulighedsbetingelser og især de unges egne forklaringer på deres skolefravær. Til sidst præsenteres data i en analysematrice, som kan anskueliggøre, hvordan de to datasæt kan integreres. Ved at analysere hvordan fænomenet manifesterer sig i de to datasæt sammenlignet, kan vi søge at komme nærmere de betingelser, som gør sig gældende på det "virkelige domæne" (Buch-Hansen & Nielsen 2008:27)

I det følgende gøres der rede for undersøgelsens analysestrategier. Først præsenteres den deskriptive analysestrategi, som anvendes til registerdataen. Senere præsenteres den livshistoriske analysestrategi, som bruges til at analysere skolelivsfortællingerne. Der vil blive lagt særlig vægt på at præsentere et begrebssæt inspireret af Marianne Horsdals perspektiv på livshistorier. Denne analysestrategi anvendes især til undersøgelsens overordnede formål om at søge de unges egne forklaringer ved at undersøge betydningsfulde begivenheder og vendepunkter. Vi fraholder os at lave en teoretisk fortolkning i analysen for, at de unges egne udsagn står tydeligere frem. Vi bruger derfor fortolkning som integrerende værktøj i den del af opgaven, hvor vi også sammenstiller

den kvantitative og kvalitative analysedel. Dette valg er truffet for at imødekomme vores mixed methods design.

## 8.1 Deskriptiv analysestrategi

Den kvantitative analyse tager udgangspunkt i deskriptiv statistik i form af figurer. Hovedargumentet for dette analytiske valg tager afsæt i problemformuleringens første underspørgsmål, som går på en *karaktistik* af de unge i projekt Wake-up Call. Vi finder den deskriptive analyse fyldestgørende til netop at kunne beskrive og give et indblik i, hvad der karakteriserer de unge i projektet.

Vi har af flere grunde truffet et aktivt valg om at inddrage relativt få variable i den kvantitative analyse, og vi læner os her udelukkende op af det materiale, der er blevet os tilgængeligt gennem projekt Wake-up Call.

Argumentationen for dette valg er både teoretisk og praktisk funderet. Den teoretiske begrundelse er, at få variable i en analyse kan skabe rigelig kompleksitet, hvorfor en gennemarbejdet analyse klart er at foretrække (Gundelach 2013:12).

Den praktiske grund til at begrænse antallet af variable skyldes bl.a. den fordel, at der gives mulighed for mere enkle analyseteknikker. Vi er i forlængelse heraf også opmærksomme på ulempen, der hermed følger, herunder begrænsningen af statistiske tests og hermed de objektive mål for sammenhæng mellem variable (Ibid.:17).

I tråd med både den teoretiske og den praktisk funderede argumentation for få variable ligger også overvejelserne om de metodiske valg og fravalg, der er truffet i undersøgelsen, hvor den kvalitative del er den bærende og den kvantitative del mere begrænset.

Som nævnt ovenfor har vi for indeværende truffet et aktivt analytisk valg om at gå simpelt til det kvantitative datasæt. Dette valg er funderet i nogle erkendelser af de begrænsninger det kvantitative datamateriale har.

Da vi først og fremmest ikke har at gøre med en stikprøve af en population, men derimod anser hele ungegruppen for den samlede population, tester vi ikke sandsynligheden af, hvorvidt tallene i tabellerne faktisk er udtryk for sandsynligheder, der også vil gøre sig gældende i større sammenhænge end projekt Wake-up Call (Gundelach 2013:115).

Som det vil fremgå af analysen, er det med antallet af observationer ikke umiddelbart muligt at teste for uafhængighed - fx ved at anvende en  $X^2$ -test - mellem variablene, da der hertil normalt kræves minimum fem observationer i hver celle, for at anse testens resultat som pålideligt.

Selvom det ikke er muligt at teste for statistiske sammenhænge, og vi derfor udelukkende holder os til den beskrivende tabelanalyse, finder vi dette valg hensigtsmæssigt til at sige noget om tendenserne og karakteristika blandt de unge i projektet.

## 8.2 Livshistorisk analysestrategi

I kraft af den livshistoriske tilgang, hvor de unge fortæller deres historie, er det hensigten at bibringe nye forståelses- og forklaringsrammer til fænomenet ulovligt skolefravær, som ikke hidtil er belyst. Med afsæt i den retroduktive slutningsform finder vi den livshistoriske analyse yderst anvendelig til at få et dybere indblik i de processer og begivenheder, idet den bringer viden om relationen mellem individet og den kontekst han eller hun befinder sig i (Østergaard et al. 2013:9).

I en ren konstruktivistisk forståelse af narrativer er det udelukkende sproget og det talte, som har betydning. Vi undsiger os denne stringente måde at anskue de unges fortællinger på, idet vi i kraft af det kritisk realistiske perspektiv vedkender os, at der findes noget større end, hvad mennesker er i stand til umiddelbart at erkende, omend transitiv viden bibringer til at producere ny viden (Buch & Hansen 2008:21). Dermed forholder vi os i analysen udelukkende til det talte, hvilket følges med fortolkning og diskussion for at komme nærmere det intransitive niveau.

Med inspiration fra Horsdals livshistorieanalyse gives der i nedenstående afsnit et op-  
rids af den analysestrategi, der er anvendt i den kvalitative del af undersøgelsen.

Horsdal giver eksempler på, hvordan forskeren kan analysere livshistorier ved at være opmærksom på visse litterære træk (Horsdal 1999:114, Kvale & Brinkmann 2015:290). Disse har vi anvendt som opmærksomhedspunkter i søgen mod de unges egne tilværelsesfortolkninger og forklaringer på eget skolefravær.

Det første opmærksomhedspunkt er *tid*. Tid er essentielt for livshistorieinterview og "*Rækkefølgen af fortalte episoder og overgangene imellem dem siger noget væsentligt om,*

*hvordan fortællingens sammenhæng er konstrueret*" (Ibid.:188). Vi har gennem skolehistorieinterview med de unge et kendskab til, hvordan deres skolegang har udviklet sig over tid. På den måde kan vi bruge den unges fortælling til at udlede kritiske øjeblikke, som har haft betydning for den unges skolegang.

Et andet opmærksomhedspunkt er *episoderne og deres sammenknytning*. Herunder ligger, at forskeren kigger efter temaer både hovedtemaer og sidetemaer "*I selektionen og hierarkiseringen af episoder og i den måde, de forbindes på, aftegnes konturerne af fortællerens identitetsforståelse og tilværelsestolkning*" (Ibid.:119). Hierarkiseringen af temaer siger noget om den betydning, fortælleren tillægger visse begivenheder, fordi fortælleren forstår det sted, han eller hun er i dag ud fra en serie af begivenheder. Horsdal understreger i den forbindelse, at det kan være relevant at være opmærksom på, om begivenheder tager form af ydre hændelser eller egne handlinger. Samtidig er det også vigtigt at undersøge, om begivenhederne ses som positive eller negative (Ibid.:120).

Vi vil i vores analyse af de unges fortællinger være opmærksomme på, hvilke temaer de unge er fokuseret på. Det gør vi ved at lede efter de centrale begivenheder, de unge vender tilbage til i deres fortælling. Det kan vi bruge til at analysere os frem til, hvilke forklaringsmåder de unge anvender i fortællingen om deres skolegang. Hierarkisering af forskellige begivenheder og hvilken vægt de unge tillægger visse perioder i deres liv fortæller os, hvad de ser som betydningsfuldt for deres skolefravær. Endvidere er det relevant for vores analyse at se på, hvorvidt de unge ser dem selv som ofre for udefrakommende hændelser eller om de ser deres fravær som konsekvenser af egne handlinger.

Sammenhængen mellem enkelte episoder tillader også at undersøge den "*narrative kausalitet*". Det, at fortælleren vægtlægger begivenheder i en særlig orden, kan være et udtryk for, at personen ser begivenheden som afgørende for, hvor han eller hun er i dag. Forskeren er her være opmærksom på profetier i fortællingen, hvor retrospektivt udvalgte beskrivelser/erindringer giver mening i forhold til udsigelsespunktets selvforståelse og tilværelsestolkning (Ibid.:124). Det er i overensstemmelse med sigtet for undersøgelsen at undersøge de unges narrative kausalitet. Vi har sat os for at undersøge de unges egne forklaringer og her kan begrebet narrativ kausalitet være givtigt. Vi søger svar på, hvordan de unge tillægger begivenheder vægt og hvilke mulighedsbetingelser, der har gjort, at de er, hvor de er i dag.

*Personer* er et tredje opmærksomhedspunkt, som vi benytter i analysen. Herunder både hvordan den unge opfatter sig selv som jeg-fortæller og sit tilhørsforhold ved "vi- og de

andre". Fortællerens forhold til jeg-fortælleren kan sige noget om, hvordan personen positionerer sig i forhold til de ting, der er sket, og i hvilken grad jeg-personen identificerer sig med historien. Ved brug af pronomet *vi*, kan fortælleren sige noget om forholdet til fællesskabet, og om fortællerens livshistorier er en del af en større fortælling. Ved hjælp af historier om andre kan fortælleren give udtryk for, hvilke personer de enten ønsker at forbindes med eller afgrænses fra. Således kan de andre både være signifikante personer, der har haft enten negativ eller positiv indvirkning på forløbets gang. For vores analyse betyder det, at vi vil undersøge hvilke betydningsfulde personer de unge lægger vægt på. Endvidere kan det være hensigtsmæssigt at kigge efter i hvilken grad den unge ser sig selv som en del af et samlet "vi". Det kan enten være et familiefællesskab, et klassefællesskab eller en vennegruppe.

Det sidste opmærksomhedspunkt vi tager med i analysen er *stederne*. Ifølge Horsdal er stederne afgørende for fortællingen eftersom: *"Jeg'et er kontekstbestemt i sin fortælling, så vi må også se på livshistoriernes rumlige kontekster og se på, hvordan rum og tid forholder sig til hinanden"* (Ibid.:135). Dette er i overensstemmelse med vores videnskabs-teoretiske udgangspunkt. Indenfor kritisk realisme vægtes konteksten, hvori fænomenet opstår. Steder er de komponenter i mulighedsbetingelserne som gør, at fænomenet skolefravær kan opstå og er dermed afgørende for at kunne afdække de generative processer.

Vi bestræber os på udelukkende at lave en analyse af livshistorieinterviewene, hvor vi bryder interviewene ned i mindre dele i henhold til den ovenstående beskrivelse af opmærksomhedspunkter. Således afventer vi med at foretage en fortolkning af interviewene til diskussionen, hvor vi sammenstiller dem med det kvantitative materiale og den valgte teori.

Analyserne er konstrueret således, at vi som udgangspunkt udfolder dem kronologisk. Da vi også er fokuseret på eksempelvis personer, steder, vendepunkter og plots, finder vi nogle væsentlige temaer i hvert interview, som vi også vil forfølge analytisk. Dermed er analyserne også koncentreret om at sammenholde begivenheder på tværs af tid, hvormed kronologien er sværere at forfølge.

## 9 Teori

I følgende afsnit vil der gøres rede for undersøgelsens teori- og begrebsapparat, som vil blive anvendt til fortolkning og diskussion af de temaer, som kommer frem gennem den livshistoriske analyse.

Med undersøgelsens afsæt i kritisk realisme er teoriens udfordring herfra, at analyse kræver et teoretisk sprog af begreber som en tolkningsramme (Andersen 2007:112).

Teorierne er valgt efter analysen af skolelivsfortællingerne på baggrund af de temaer, vi har fundet relevante at tage med til videre fortolkning for at svare på problemformuleringen.

Forklaringen på hvilke processer, der er på spil for de unge i forhold til ulovligt skolefravær, søges gennem de begreber, som er funderet i erfaringer fra virkeligheden.

### 9.1 Identitetsteori

Med udgangspunkt i Peter Burke og Jan Stets udvikling af det, de betegner identitetsteori, vil der i det følgende foreligge en redegørelse for denne teori og de begreber, som herfra anvendes i indeværende undersøgelse.

Burke og Stets identitetsteori tager udgangspunkt i strukturel symbolsk interaktionisme og beskæftiger sig således med en bred forståelse af forholdet mellem individ og samfund. Teorien er primært fokuseret på individet, hvilket også er hovedfokus i denne undersøgelse, men med det in mente, at individet agerer inden for en given kontekst, som er affødt af sociale strukturer (Burke & Stets, 2009:4).

#### 9.1.1 Identitetsgrundlag

Burke og Stets diskuterer tre forskellige grundlag for identitet: rolleidentitet, social identitet og personidentitet. Således er identitetsbegrebet opdelt i tre analytiske distinktioner, der alle er en del af det enkelte individ, og som anvendes i forskellige sammenhænge til at forstå og forklare adfærd (Burke & Stets, 2009:112).

Hvilken eller hvilke af de tre former for identitet individet gør brug af, afhænger af situationen, som individet står i. Burke og Stets fremhæver i tråd hermed, at alle tre identi-



tetsgrundlag opererer på samme måde, således at individet altid agerer på baggrund af den givne situation ud fra den feedback vedkommende får. Den feedback eller modsvarmekanisme individet oplever, kan både være identitet-afkræftende eller identitetsbekræftende (Ibid.).

Rolle og identitet er således forbundet, at personer i kraft af deres rolle, bliver pålagt nogle bestemte *forventninger* i forhold til deres holdninger og ageren. En rolle udspringer af en bestemt *social position*, som er en samfundsmæssig kategori, der kan knytte sig an til nogle normative livsbaner som fx at være skoleelev, eller kan være bestemt af en persons interesser eller aktiviteter (Ibid.:114). I modsætning til de normativt givne positioner opereres der ligeledes med, hvad Burke & Stets betegner *counternormative roles*, der skal forstås som modsætninger til den normative rolle. Med henvisning til Turner beskrives denne modpartsrolle således:

*“A role cannot exist without one or more relevant other-roles toward which it is oriented. The role of ‘Father’ makes no sense without the role of child [...]”* (Turner 1962:24; Burke & Stets 2009:115).

Desuden kan en kategori være bestemt af den enkeltes interesser, aktiviteter eller værdier, som fx at være fodboldspiller (Ibid.:114).

I begrebet ligger der en dobbelthed, idet der både findes en udefrakommende impuls, i kraft af de forventninger, der skabes af sociale positioner, men også et indre aspekt, der drejer sig om, hvordan den enkelte selv opfatter disse forventninger og internaliserer dem. Sidstnævnte betegner Burke og Stets som *rolleidentitet* (Ibid.). Rolleidentitet er baseret på, hvad individet gør på baggrund af de forventninger, der stilles og individets egen opfattelse af disse.

Social identitet er baseret på, hvordan en person identificerer sig med en social gruppe, der er udgjort af individer, som deler den overbevisning, at de hører inde for samme sociale kategori (Ibid.:118).

Inde for en gruppe hersker der en form for ensartet opfattelse, hvormed gruppemedlemmerne ser tingene på samme måde. I den forbindelse refereres der i gruppen til “vi” eller “os”, mens alle udenfor gruppen betegnes “dem” (Ibid.:119).

Når individer identificerer sig med en gruppebaseret identitet og ser sig som medlemmer heraf, sker der en bevægelse fra at være unikke individer til at være prototypiske. Burke og Stets understreger, at dette ikke resulterer i et individuelt tab af, hvem man er som person, men at man blot identificerer sig selv gennem en bestemt gruppe og dennes aktiviteter (Ibid.).

Personidentitet adskiller sig fra de to andre identitetsgrundlag ved at være udelukkende fokuseret mod det enkelte individ:

*“The person identity is the set of meanings that define the person as a unique individual rather than as a role-holder or group member” (Ibid.:124).*

Således drejer det sig om individets egne målsætninger og agendaer frem for forventningerne fra en gruppe eller en bestemt rolle. Dermed opererer den personlige identitet aldrig på samme tid som social identitet, da de hver især udelukker den anden, og vedkommende her definerer sig udelukkende ud fra et “jeg” og ikke et “vi” (Ibid.).

### 9.1.2 Identitetsbekræftelse

I forlængelse af de tre identitetsgrundlag opererer Burke og Stets med begrebet *identitetsbekræftelse*<sup>3</sup>.

Verifikation eller bekræftelse af de tre identitetsgrundlag er forudsætningen for, hvordan de forskellige identiteter hver især former og ændrer sig i kraft af negativ og positiv respons.

Således finder det modsatte - i form af manglende bekræftelse - sted, når der opstår en uoverensstemmelse med identitetsstandarder, og hvem man anser sig selv at være i en given situation.

Den sociale identitet, som er baseret på medlemskab i en gruppe eller kategori, verificeres gennem anerkendelse, genkendelse og accept af andre gruppemedlemmer. Hermed bliver man “godkendt” som medlem ved at være som de andre medlemmer (Burke & Stets 2009:127).

---

<sup>3</sup> Oversat fra Burke & Stets (2009): identity-verification

Resultatet af bekræftelse af ens sociale identitet vil, ifølge Burke og Stets, være en øget følelse af tilhørsforhold og selvværd. Et højt niveau af selvværd afføder en grad af eksistentiel tryghed i form af værdi og mening (Ibid.:121).

Til rolleidentitet finder verifikationen sted gennem andre med samme rolle, og tager udgangspunkt i den enkeltes handlinger frem for, hvem den enkelte er. Altså adskiller verifikationen her sig fra den, der tilkendes ved sociale identitet, da det i højere grad drejer sig om at være en fremtrædende karakter end om at være som de andre (Ibid.:128).

Verifikation af rolleidentitet giver personen en selvtillid og tro på egne evner, når de agerer i en bestemt rolle (Ibid.). Dette kan resultere i en slags selvopfyldende profeti, da individet får mod til at afprøve og engagerer sig i uvante og svære situationer, fordi de gennem verifikation har erfaring med at kunne leve op til sådanne (Ibid.:117).

Personidentitet bliver verificeret gennem de særlige kendetegn, som hvert enkelt individ har med sig biologisk og kulturelt, hvilket Burke og Stets betegner *bio-social* (Ibid.:125). Gennem handling og kontrol af disse kendetegn verificerer individet sig som noget unikt og identificerbart, som andre individer bruger til at verificere deres egen identitet (Ibid.:117). Såfremt den enkelte oplever verifikation med sin personidentitet, vil det, ifølge Burke og Stets, resultere i en oplevelse af autenticitet, hvormed personen bliver bekræftet i og får en følelse af, hvem de "virkelig" er (Ibid.:128-129).

Burke og Stets adskiller autenticitetsfølelsen fra troen på egne kompetencer og selvværd, og betegner det som et kerne-selv<sup>4</sup>, der går på tværs af kontekster, tid og relationer, hvormed karakteristika fra personidentiteten også kan vise sig i de roller eller sociale grupper, personen tager del i (Ibid.:125).

## 9.2 Diagnosekultur og semiotiske mediatorer

I startfasen af denne undersøgelse blev der foretaget et forskningsreview, der pegede på, at meget forskning og viden om skolefravær var indsamlet i en psykologisk forståelsesramme. Således pegede meget forskning også på, at såkaldte internaliserede og eksternaliserede psykiatriske problemstillinger som angst, depression og hyperkinetiske forstyrrelser har stor forklaringskraft. I lyset heraf satte vi os for at undersøge skolefravær med hjælp af sociologiske teorier og forklaringsrammer. Dog fandt vi, at psykiatri-

---

<sup>4</sup> Oversat fra Burke & Stets (2009: 125): core self

ske diagnoser flere gange dukkede op som et karakteristika med stor forklaringskraft i både det kvantitative og det kvalitative datamateriale. Vi har derfor udvalgt teori, der ser på diagnoser som noget, der opstår i social handling og inden for en specifik kulturel kontekst. Derfor præsenteres nogle begreber fra psykologen Svend Brinkmann og sociologen Anders Petersens bog *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion* (2015). Her tales der om en diagnosekultur, som menes at kunne identificeres i dag.

Brinkmann bruger begrebet diagnosekultur til at betegne, hvordan psykiatriske diagnoser har en funktion i samfundet: "*The psychiatric language has been democratized in the sense that it has entered everyday conversations about people's problems, and when its categories are used here as semiotic mediators, it makes sense to talk about a diagnostic culture as such*" (Brinkmann 2014:123). Dette betegner han som et karakteristika ved den nutidige vestlige kultur. Set i lyset af denne tendens peger Brinkmann på et begreb, som han betegner *medikalisering af afvigelse*. Med dette menes, at samfundet ved hjælp af diagnoser naturaliserer og legitimerer problematiske tilstande og lidelsesformer, "*idet lidelsesformerne kobles til et system af videnskabeligt begrundede håndteringspraksisser*" (Brinkmann 2015:38). Denne forståelse af diagnose som noget, der infiltrerer kulturen og bliver kendt og gyldigt for alle, er nødvendig for at forstå diagnosers funktion for bærere af psykiske lidelser.

Dette kobles til et analysebegreb, som stammer fra kulturpsykologien. Diagnoser kan ifølge Brinkmann ses som *semiotiske mediatorer*, hvormed følgende forstås:

*"[...]linguistic and symbolic devices that are used whenever humans communicate with themselves (e.g., in thinking and reflecting) and with others. A semiotic mediator provides psychological distance between a subject and her world – and between a subject and herself"* (Ibid.).

Brinkmann anvender begrebet til at analysere, hvordan diagnoser bruges som sproglige formidlinger med tre forskellige funktioner.

Den første funktion kalder han *forklarende mediator* (Brinkmann 2014:127). Dette aspekt henviser til, hvordan personer med psykiske lidelser forklarer problematiske forhold igennem deres diagnose. Dette kommer bl.a. til udtryk ved at personer henviser

til, at de først, efter de fik diagnosen, har fået indsigt i og forstået deres handlemønstre. Således kan tidligere problematiske oplevelser forklares retrospektivt gennem diagnosen symptomramme, der kan opleves som en lettelse. En begrundelse for denne fornemmelse af lettelse, når lidelsen eller problematisk adfærd endelig kan forklares, kan ifølge Brinkmann være den mening lidelsen nu bliver tilskrevet. Han peger på, at lidelsen bedre kan udholdes såfremt, den tilskrives en større meningsfuldhed (Ibid.:128) Antropolog Mikka Nielsen peger på, at mange af hendes informanter oplever, at de endelig har en forklaring på deres fornemmelse af anderledeshed. Her kan diagnosen som forklaringen være en kilde til lettelse:

*"Forvirringen omkring egen anderledeshed er erstattet af klarhed og en konkret liste at symptomer og diagnosticeringskriterier, man kan spejle sig i, og der sker altså en oversættelse og en transformation fra følelser, oplevelser og reaktioner til symptomer."* (Nielsen 2015:216).

Dette er, hvad Brinkmann betegner som diagnoser som forklarende mediatorer. Her sikeres det, at diagnosen entificeres og dermed gøres til noget udenfor personen:

*"Entification involves transforming a trait, temperament, emotion, or some other psychological phenomenon into a "thing," typically with alleged causal powers to affect actions, and it is this process that makes explanatory mediation work as a process."* (Brinkmann 2014:128).

De næste to funktioner anser Brinkmann som underkategorier eller konsekvenser ved denne forklarende mediator.

Det andet aspekt er diagnosen som *selvbekræftende mediator*. Brinkmann forklarer begrebet således:

*"[...]the tendency of the diagnosis to affirm itself, not only because numerous phenomena become "symptoms" when seen through the diagnostic lens [...], but also because even phenomena in a person's life that could be expected to count against the ADHD diagnosis are affirmed as exactly an expression of it."* (Ibid.:129).

Det hænger sammen med det ovenstående aspekt, da denne mekanisme også er en måde til at forstå sig selv og sine reaktioner på omverden. Med dette aspekt hævder Brinkmann, at andre træk ved personligheden og i nogle tilfælde modstridende symptomer - i hans forskning - har vist sig at blive opfattet som symptomer på diagnosen. Sådan bliver diagnosen cirkulær og selvbekræftende. I Nielsens studie af hvordan personer diagnosticeret med ADHD ser diagnosen som en del af deres identitet, forklarer hun, at *"I klassificeringen sker en reciprok påvirkning af diagnose og individ, hvor individet spejler sig selv i diagnosen, ligesom diagnosen reflekterer den enkeltes symptomer"* (Nielsen 2015:212) Dette syn på diagnosens betydning for selvopfattelse og den cirkulære effekt, kan ses som årsag til, at diagnoser bliver en form for selvbekræftende mediator.

Det sidste funktion er det Brinkmann kalder *fraskrivende mediator*. Den er relateret til den forklarende mediator, idet diagnoser har en tendens til at tingsliggøre selve diagnosen, tidligere betegnet som entificering. Således finder han, at personer forklarer deres adfærd gennem diagnosen og hermed distancerer sig fra deres adfærd og i stedet giver diagnosen "skylden" (Ibid.:130). Som en konsekvens af entificeringen er risikoen, at andre forhold og relationer til andre kommer i baggrunden og betydningen af disse negligeres.

Vi vil med ovenstående teoretiske perspektiver undersøge, hvordan de unge, der har diagnoser, bruger disse til at formidle og forklare deres skolefravær inden for diagnosens forståelsesramme. På den måde kan vi undersøge, hvilken betydning diagnosen har for de unge. Vi positionerer os efter Brinkmanns anbefaling mellem en essentialistisk og socialkonstruktivistisk sygdomsopfattelse: *"Sygdom er hverken en ting i en person isoleret set (essentialisme) eller i det sociale miljø og dets konstruktionsprocesser (socialkonstruktivismen)"* (Brinkmann 2015:56). Snarere skal sygdom, ifølge Brinkmann, opfattes som en relation mellem personen og miljøet og som en del af de sociale praksisser, som personen foretager og indgår i. Det er i tråd med både undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted og metodevalg. Videnskabsteoretisk giver det mening at anskue psykiatriske diagnoser som sociale fænomener, men at den viden vi har herom er midlertidig.

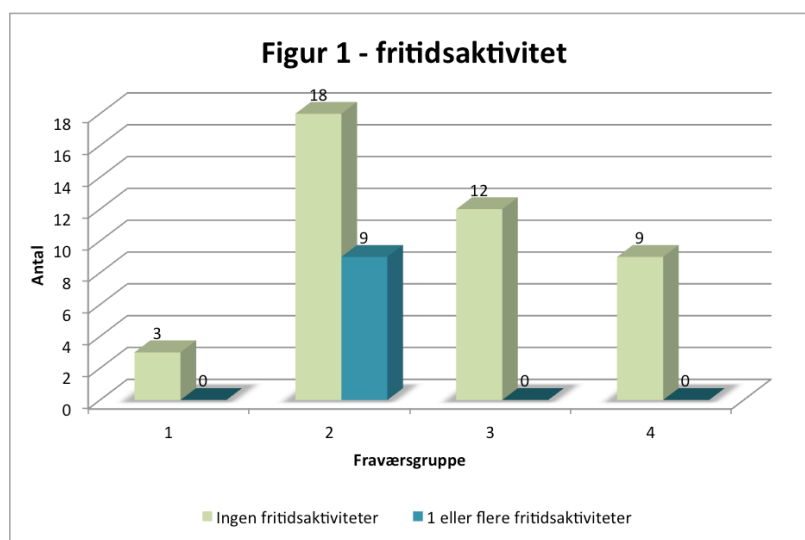
## 10 Analyse

Analysen er opdelt i to dele med udgangspunkt i henholdsvis det kvantitative og det kvalitative datamateriale. De to analyser fremstår uafhængigt af hinanden, og trækker i første omgang på hver deres begrebsapparat, som der i afsnit 10 er redegjort for.

### 10.1 Delanalyse 1: Kvantitativ analyse

Med udgangspunkt i den deskriptive statistik, vil der i det følgende blive inddraget figurer, som vi hævder danner et solidt fundament for den kvantitative analysedel. Det samlede antal børn og unge i skolefraværsprojektet er 62 (N=62), men som det vil fremgå i nedenstående, er der et varieret frafald i antallet af observationer i de forskellige figurer.

#### 10.1.1 Fritidsaktiviteter



I figur 1 ses fordelingen af unge med eller uden fritidsaktivitet for hver af de fire fraværsgrupper. I alt indgår der 51 unge i den pågældende figur.

Det fremgår af figuren, at størstedelen af de unge - 42 af 51 - ikke har nogen fritidsaktivitet. Den eneste gruppe der adskiller sig, er fraværsgruppe 2, hvor 9 ud af i alt 27 unge har én eller flere fritidsaktiviteter. Fraværsgruppe 2 er karakteriseret af at ligge i den lave ende af det ulovlige skolefravær og har desuden ingen diagnose. På trods af at fraværsgruppe 2 udgør majoriteten af det samlede antal respondenter i datamaterialet, er

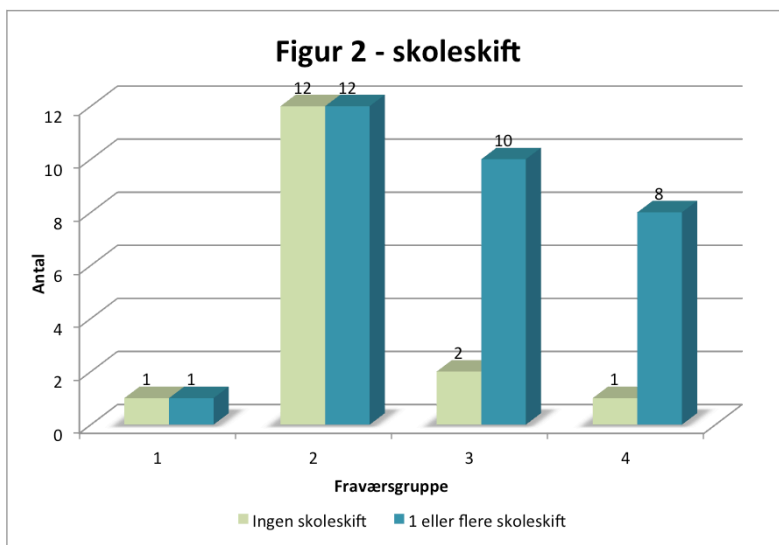
det værd at bemærke, at de øvrige grupper, hvor ingen af de unge har nogen former for fritidsaktiviteter, enten er karakteriseret af at være diagnosticerede, have ekstremt højt fravær eller begge dele.

I fraværsgroupe 1 er der ingen unge, der har fritidsaktiviteter. Sammenlignet med fraværsgroupe 2 adskiller gruppe 1 sig herved, hvormed der for disse grupper kan ses en forskel på, om de unge har en diagnose eller ej.

Fraværsgroupe 3 og 4 er de kategorier, hvor de unge har det højeste fravær. Hvad angår fritidsaktiviteter adskiller disse to grupper sig ikke fra hinanden. Datamaterialet peger for disse to grupper på, at der i tilknytningen til fritidsaktiviteter ikke er forskel på, om de unge har en diagnose eller ej.

Således viser figur 1, at der er en markant forskel på de unge, som ligger i den lavere ende af fraværsskalaen og ikke har en diagnose. De er i højere grad tilknyttet fritidsaktiviteter end de andre grupper.

### 10.1.2 Skoleskift



Figur 2 viser fordelingen af skoleskift på tværs af fraværsgupperne. I alt indgår der 47 unge i figuren.

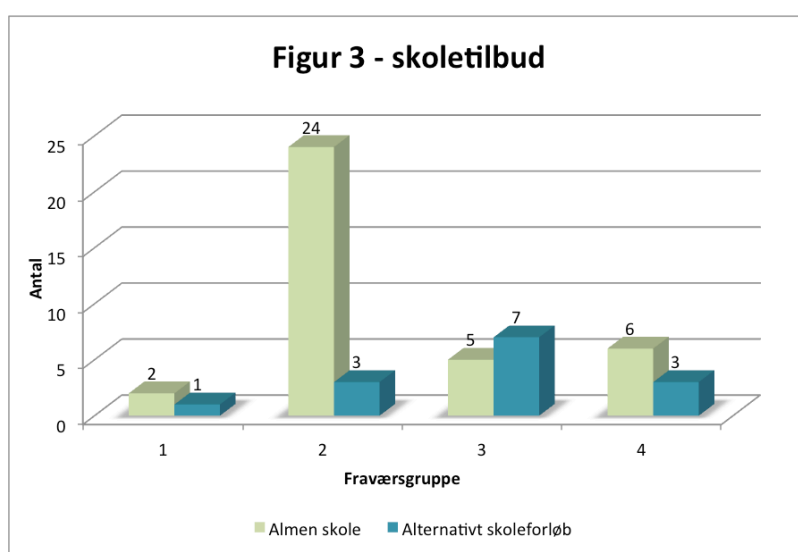
Udfaldet af søjlediagrammet viser først og fremmest, at 31 af 47 unge har oplevet et eller flere skoleskift.



I fraværsgruppe 1 og 2 fordeler andelen af unge, som har skiftet skole en eller flere gange, sig ligeligt med dem, som ikke har. Således kan der med dette materiale ikke peges på, at skoleskift har indvirkning på fravær for disse to grupper.

For fraværsgruppe 3 og 4 er der en markant højere andel - henholdsvis 10 af 12 og otte af ni - i andelen af unge, der har et eller flere skoleskift. Der synes således en tendens til, at for grupper med meget højt fravær, har skoleskift betydning for fraværet uanset om de unge har en diagnose eller ej.

### 10.1.3 Skoletilbud



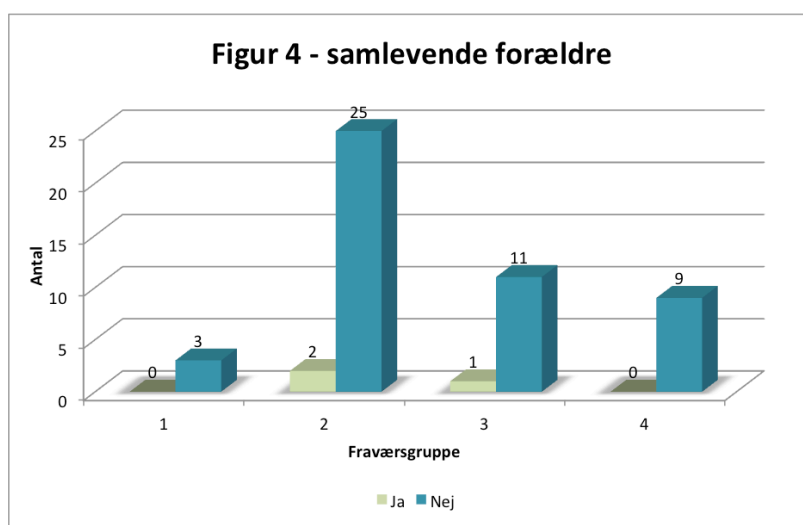
Figur 3 viser fordelingen mellem den uafhængige variabel skoletilbud og den afhængige variabel fraværsgruppe. Det samlede antal unge i denne fordeling udgør i alt 51. Diagrammet viser, at 37 af de 51 unge går i et alment skoletilbud og de resterende i et andet skoletilbud.

I fraværsgruppe 1 går to ud af tre i almindelig folkeskole. For fraværsgruppe 2 går 24 af 27 i almindelig folkeskole. Således kan det konstateres, at der i disse grupper er en overvægt af unge, som går i alment skoletilbud. Som den eneste gruppe, der skiller sig ud ved at have flere unge i alternative skoletilbud frem for i almen skole, er fraværsgruppe 3. De unge i denne gruppe er karakteriseret af, at have en eller flere diagnoser med et ulovligt fravær mellem 61-100 %. Dog er fordelingen nogenlunde jævn, idet fem ud af de 13 elever i denne gruppe, går i alment skoletilbud. I fraværsgruppe 4, som også ligger i den højeste ende af fraværsskalaen, men ingen diagnose har, er seks elever i al-

ment skoletilbud og tre elever i specialtilbud. Til sammenligning ses det, at de unge med de højeste fraværsprocenter i højere grad er indmeldt i specialtilbud, når den samlede andel i disse grupper gøres op.

På baggrund af figuren kan der dermed konstateres, at de fleste af de unge i projekt Wake-up Call uanset om deres fravær er middel eller meget højt, og uanset om de har diagnose eller ej, går i almene skoletilbud. Dog kan det konstateres, at de unge med et meget højt fravær i højere grad end de andre grupper er indmeldt i specialtilbud.

#### 10.1.4 Samlevende forældre



I figur 4 ses andelen af unge i projektet, hvis forældre er samlevende. Ud af de 51 unge, som indgår i denne figur, er det blot tre af de unge, der har samlevende forældre. De få unge med samlevende forældre fordeler sig på fraværsgrupperne 2 og 3. Dog er det en meget lille andel med to ud af de 27 unge i fraværsgruppe 2 og en enkelt af i alt 11 i fraværsgruppe 3.

I forhold til samlevende forældre adskiller de fire grupper sig dermed ikke væsentligt fra hinanden, og de to grupper med mindre udsving er henholdsvis karakteriseret af ikke at være diagnosticeret vice versa og ligger i hver sin fraværsprocentkategori.

Således kan der på baggrund af ovenstående figur konstateres, at alle de unge med fravær over 20 procent, diagnose eller ej, er karakteriseret ved at komme fra hjem, hvor forældrene ikke længere er samlevende.

## 10.2 Opsamling

På baggrund af de ovenstående figurer kan der drages konklusioner om, hvad der karakteriserer de unge i hver fraværsgruppe.

Hvad angår *fritidsaktiviteter* kan det konstateres, at ingen i gruppe 1, 3 eller 4 har fritidsaktiviteter. Den eneste gruppe, hvor nogle af de unge har fritidsaktiviteter, er fraværsgruppe 2, som er gruppen med fravær på 20-60 % og uden diagnose. Der ses ikke nogen betydelig forskel på fraværsgruppe 3 og 4 - altså om man har en diagnose eller ej - når det gælder fritidsaktiviteter. For fraværsgruppe 1 gælder det samme, at ingen af de unge har fritidsaktiviteter.

Hvad angår *skoleskift* peger datamaterialet på, at en stor andel - lidt over en tredjedel - af de unge har oplevet ét eller flere skoleskift. For både fraværsgruppe 3 og 4 gælder, at næsten alle har oplevet skoleskift. Ydermere ses det, at når de unge ligger i fraværskategorierne 61-100 %, gælder de samme karakteristika. For fraværsgruppe 2 er der en lige fordeling mellem unge, der har oplevet skoleskift, og unge der ikke har oplevet skoleskift. Det samme gælder fraværsgruppe 1. Således kan det konstateres, at de fleste af de unge er karakteriseret ved, at de har oplevet skoleskift.

Hvad angår *skoletilbud* kan det fastslås, at de fleste unge - lige under tre fjerdedele - i projekt Wake-up Call er karakteriseret ved, at de er indmeldt i almene skoletilbud. Den eneste gruppe, som adskiller sig ved at have et overtal af unge i specialtilbud er fraværsgruppe 3. Fraværsgruppe 4 adskiller sig fra fraværsgruppe 2 ved at de unge, på trods af de ikke har en diagnose, i højere grad er indmeldt i specialtilbud. I figur så vi, at de unge i projekt Wake-up Call i overvejende grad er karakteriseret ved, at de er indmeldt i almene skoletilbud.

Når det gælder, hvorvidt de unges *forældre er samlevende* eller ej, peger datamaterialet på, at næsten alle unge i projekt Wake-up Call har forældre, som ikke længere bor sammen. Der er en meget lille andel i fraværsgruppe 2 og 3, hvor det modsatte er gældende. Datamaterialet peger således på, at de unge i projekt Wake-up Call i høj grad er karakteriseret ved, at de ikke har samlevende forældre.

Vi har i ovenstående analyser peget på nogle særlige karakteristika, der kan have været betydningsfulde for de unge i projekt Wake-up Calls fravær. Disse karakteristika vil vi

tage med videre i analysematricen og sammenligne med de fund, der er gøres i den kvalitative analyse.

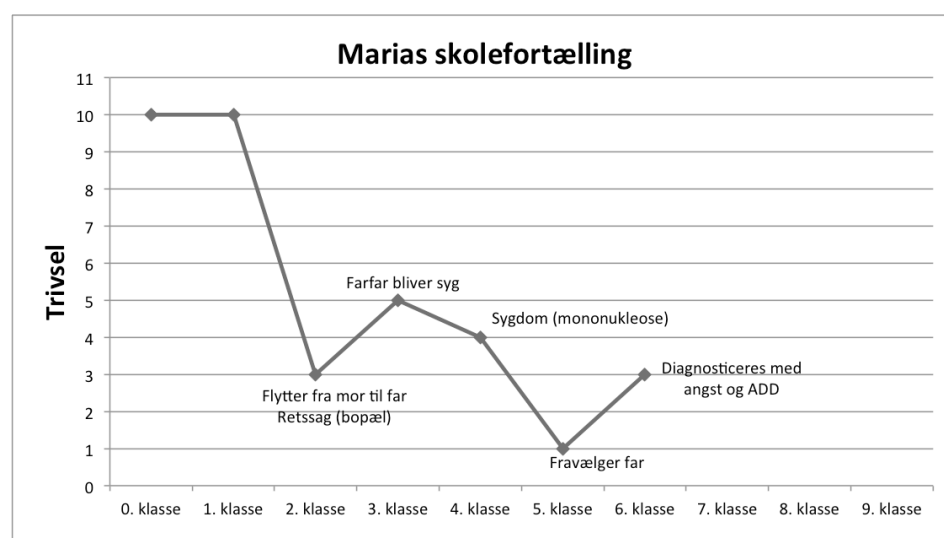
## 10.3 Delanalyse 2: Kvalitativ analyse

På baggrund af den narrative analysestrategi og de unges fortællinger vil vi i det følgende fremhæve og analysere os frem til nogle særlige begivenheder, tid, plot, vendepunkter og steder/kontekster, der danner rammer om aktiviteter og samvær, samt personer og grupper, som har signifikant betydning for hver af de unge. Ud fra analyserne får vi et overblik over nogle af de tematikker, der fylder meget i de unges privat- og skoleliv, som vi afsluttende i undersøgelsen vil følge op i en teoretisk fortolkning og diskussion og integrere med de kvantitative resultater.

For at skabe overblik har vi har søgt mod at skabe en kronologi i analyserne. Da vi også er interesserede i at få blik for, hvordan særlige elementer fylder mere i de unges fortællinger end andre, og da disse ofte strækker sig over flere år og ikke nødvendigvis kronologisk, vil der dog forekomme nedslag eller såkaldte "plots", hvor der indhentes citater, der bryder kronologien. Det er også prioriteret, da det giver et indblik i de sammenhænge, der er mellem forskellige begivenheder.

### 10.3.1 Marias fortælling

Maria er 13 år og går i 6. klasse. Hun er enebarn og bor sammen med sin mor. Maria er diagnosticeret med angst. Hun har et fravær på mellem 20-60 %, hvorfor hun er placeret i fraværsgruppe 1



Maria fortæller, at hun i starten af sin skolegang havde det godt og trives. Det første nedslag i historien sker i 2. klasse, da hendes mor bliver indlagt på en lukket psykiatrisk afdeling. Maria ved ikke selv, hvorfor moren blev indlagt og dvæler ikke længe ved denne del af fortællingen. Således tillægger hun ikke begivenheden megen værdi. Alligevel er det et centralt vendepunkt i Marias historie, som udløser plottet i hendes skolelivsfortælling, da det betød, at hun skulle bo hos sin far:

*"Jeg boede hos ham i tre måneder og det var også derfra han begyndte at være rigtig rigtig ond overfor mig. Eller det synes jeg[...] jeg kunne ikke gøre noget rigtigt" (Bilag 2:10).*

Marias syn på sin far som en ond person er et stærkt udtryk for den afstand, hun tager til ham gennem hele fortællingen, samt den magtesløshed hun føler ved at skulle bo hos ham, når hun hellere vil være hos sin mor.

Efter moren udskrives starter en retssag, der fremstår som turbulent for Maria og bliver en yderligere afgørende del af den negative rolle, faren får i fortællingen:

*"[...] min far gerne ville have bopælen hos ham. Men det ville min... det ville jeg ikke og min mor ville heller ikke [...]. Og så blev det så lavet om der til, til en 9/7-ordning. [...] Og så gik det så ned" (Ibid.:5).*

Her beskriver Maria både sin mors og fars betydning for sin skolelivsfortælling. På trods af, at det er morens indlæggelse, der udløser begivenhederne, er det ikke det, der er hovedplottet i fortællingen. Det viser Maria ved meget hurtigt at nævne morens indlæggelse uden videre uddybning i fortællingen. Hovedplottet er det, at hun nu skal bo hos sin far. Det bliver begyndelsen på en meget negativ periode i hendes liv, hvilket hun i ovenstående citat udtrykker med "Og så gik det så ned". På den måde bliver faren en yderst betydningsfuld person for plottet, der har negativ værdi, og hans rolle, i Marias historie, vil senere hen vise sig at have stor betydning for, hvordan Maria selv forbinder episoderne med sin far og sit skolefravær.

Marias mor fylder ikke meget i fortællingen sammenlignet med faren. Moren bliver dog, når hun bliver nævnt, beskrevet som en støtte for Maria, og som det fremgik af ovenstående

ende citat, er Maria og hendes mor af samme opfattelse i sagen om bopæl. Maria giver hermed udtryk for en klar skelnen mellem sine forældre, hvor moren er den gode og faren den onde.

Hertil beskriver Maria episoder, hvor hun har fundet hvile, så snart hun er kommet hjem til sin mor efter at have været hos sin far, hvormed hun skaber et billede af, at der hos moren er trygt, og hos faren utrygt:

*“Og hvis jeg havde sagt til ham, at jeg gerne ville have lavet vores ordning om , fordi det har han sagt, det kunne jeg bare sige, så havde han blevet rasende på mig. [...] Så jeg var rigtig meget syg, når jeg endelig kom hjem til min mor, fordi at det havde været så hårdt” (Ibid.:11).*

En anden tydelig beskrivelse af forholdet til sin far kan ses på måden, Maria benævner ham ved fornavn, og ikke med et “far-mærkat” (Ibid.:11). Desuden ses der i beskrivelsen og betegnelsen af stedet Maria opfatter som “hjem”, hvilket er hos moren, at hun distancerer sig fra sin far.

I karakteristikken af forholdet til sin mor og morens konkrete indvirkning på sit fravær, gengiver Maria historier om, hvordan moren har hjulpet hende til at blive i skolen på trods af, at hun hellere vil hjem:

*“[...] når jeg skal op i klassen, så har altid sådan haft ringet til hende og været vildt sur, og så har jeg sagt: “Nu har jeg været i skole, nu vil jeg gerne hjem igen [...] Det må jeg ikke. Så skal jeg gå op i klassen med hende i røret, og give min telefon til en lærer” (Ibid.:26).*

Næste tidsmæssige nedslag er i 3. klasse, hvor Marias farfar bliver syg:

*“Og så var det i 3., der blev min farfar indlagt, så der var det heller ikke så fedt at gå i skole[...] det var svært at koncentrere mig. For jeg vidste, at han sådan skulle dø” (Ibid.:5).*

Maria begrundet sin positive relation til farfaren med, at hun ikke tilbragte tid med sin far, men i stedet hos hans forældre (Ibid.:10). Således bliver hendes relation til farfaren efterrationaliseret gennem hovedplottet om hendes far. Hun fortsætter dog med at fortælle, at hun ved farfarens dødsleje besøgte ham, hvor han for en kort tid blev friskere. Dette fortæller Maria med en begejstring, der vidner om, at forholdet til farfaren også har en egenverdi udover det negative forhold til faren.

Næste nedslag Maria gengiver er fra 4. klasse, hvor hun oplever meget sygdom og derfor er meget væk fra skolen:

*"Men der går det så også godt igen, men jeg bliver rigtig meget skadet og syg. Så jeg får rigtig meget fravær i skolen"* (Ibid.:7).

Med de lange sygdomsforløb ses det endnu en gang, hvordan Maria relaterer negative perioder og begivenheder i sit liv til sin relation til faren:

*"[...] han havde ikke set noget om det. Han havde ikke lagt mærke til, at jeg havde det så dårligt, men jeg vidste de ville kunne blive irriteret på mig hvis jeg var syg, så jeg holdt det"* (Ibid.:11).

Igen bliver betydningsfulde perioder og hændelser set i lyset af hovedplottet om, hvordan hendes far behandler hende. Således bemærker Maria, at faren ikke opdagede, at Maria var syg, og at det først var, da hun kom hjem til moren, at der blev taget hånd om sygdommen.

Hun fortsætter med at fortælle, hvordan det først er efter det lange sygdomsforløb frem til 5. klasse, at hun ikke trivedes;

*"Og så er det halvdelen af femte fra efter nytåret af. Der går det bare fuldkommen ned af bakke. [...] der sagde jeg til min far, at jeg ikke ville se ham mere... og jeg fik angst, altså jeg var bange"* (Ibid.:7).

Her giver Marias fortælling indblik i, at hun sætter betydningen af sit forhold til sin far over betydningen af tre-fire måneders sygdom. Det er her Maria beskriver og under-

streger, at hendes velvære og trivsel er nedadgående, og det er her, at Maria først oplever den angst, som, ifølge hende selv, afholder hende fra at gå i skole. Endvidere er Maria meget eksplicit omkring, at hun tilskriver oplevelsen med faren stor forklaringskraft i forhold til, at hun har fået angst. Hun husker episoden, hvor hun fortæller faren, at hun ikke længere vil se ham, og hun forklarer, hvordan han med trusler har udløst en konkret angst:

*“Altså jeg har ikke kunne være alene fordi, at jeg har været bange for at blive kidnappet af ham. Og at han tog mig, eller ville slå mig ihjel eller et eller andet. [...] Men det er også fordi, at det sidste han sagde til mig det var, at det her ville få konsekvenser. Så det er nok der det hele ligger” (Ibid.:16).*

Maria vælger aktivt sin far fra i midten af 5. klasse, hvor hun har meget fravær. Hun fortæller, at hun på forskellig vis har fået hjælp fra skolen, hvilket resulterer i, at hun i sommerferien mellem 5. og 6. klasse oplever en forbedring. I midten af 6. klasse får hun dog en psykisk nedtur, som holder hende fra at gå i skole. Det udløser endnu et vendepunkt i Marias fortælling:

*“[...] i julen der går det bare fuldkomment galt. Altså der var jeg nødt til at få hjælp, fordi det gik så galt. Jeg kunne ikke holde ud at være nogen steder. Jeg var bare fuldkommen. Jeg var helt færdig. Så kom jeg ind, jeg skulle have nogle undersøgelser på børnepsykiatrisk på Bispebjerg og til undersøgelser om hvad jeg egentlig, altså hvad jeg fejlede, hvad der var galt. Og de vidste med det samme det var en depression, jeg havde fået og så også angst. Og det er angsten jeg kæmper med nu. Og så, ja. Og så var de også i tvivl om jeg havde fået ADHD. Fordi jeg gik med mange vrede, jeg havde mange vredesproblemer. Men det kan de først tage, når jeg er ude af angsten” (Ibid.:8).*

I citatet bruger Maria ord som “fuldkomment”, “så” og “helt” til at forstærke sin fortælling om, hvor dårligt det var på daværende tidspunkt. Det, at hun får en stor psykisk nedtur og bliver diagnosticeret med angst, depression og ADD, har stor betydning for plottet i Marias egen fortælling. Hun fortæller, hvilken betydning det har haft for hende at få diagnosen:



*"Jeg fandt ud af, hvordan jeg kunne få det bedre og alt sådan noget [...]. Det var dejligt at få at vide, altså, at jeg kan få det bedre. Men det har også været lidt svært, jeg har ikke rigtig haft noget hjælp" (Ibid.:15).*

Maria understreger her, hvordan det at blive diagnosticeret har hjulpet hende med at håndtere de psykiske udfordringer, hun står overfor, som har ført til, at hun har vanskeligheder ved at gå i skole. Dog fremhæver hun også, at sygdommen stadig kontrollerer hendes hverdag, da hun ikke har redskaberne til at håndtere sin angst:

*"Jeg håber, jeg kan komme af med den her angst. For jeg kan ikke noget. Altså jeg kan ikke komme for langt væk uden, at jeg begynder at ryste og få hjertebanken og altså, panikanfald. Jeg kan ikke være sammen med veninder fordi jeg, hvis de skal ud, så kan jeg ikke.." (Ibid.).*

I citatet fremhæver Maria både den betydning hendes angst har for hende i hverdagen, og ligeledes hvor meget hun ønsker at blive fri af sin angst, da den sætter begrænsninger for hendes sociale liv.

For Maria giver diagnosen en forståelse af hende selv og hendes begrænsninger, hvilket har konsekvenser for, hvordan Maria ser en distance mellem hende selv, "jeg", og veninderne, "de".

Maria fremhæver med diagnosen en udvikling eller forandring i sin egen historie, hvor det tidligere handler om farens opførsel overfor Maria, og nu mere bliver hendes angst, som sætter begrænsningerne. Tidligere beskriver hun angsten som knyttet til farens udtalelse om, at det ville få konsekvenser, at hun ikke vil se ham. Nu beskriver og forstår Maria angsten mere generel og vidtrækkende, idet den opstår, så snart hun kommer væk fra sine trygge omgivelser. Maria er stadig meget eksplicit omkring, at den angst, hun har i flere sammenhænge end tidligere, udspringer af den angst hun har haft for faren.

I Marias fortælling om, da hun i 6. klasse får diagnosen angst, opstår også fortællingen om det, hun kalder 'vredesproblemer'. Dette er et subplot til fortællingen om Marias skolefravær;

*“Jeg havde fem drenge mod én med et sjippetov, og jeg var fuldkommen, jeg var så sur. Så jeg vidste ikke hvad jeg kunne gøre så jeg løb hjem.”(Ibid.:9).*

Således gengiver Maria flere episoder, hvor hendes vrede har forhindret hende i at deltage i skolen. Maria betegner dem selv som *“slå-episoder”*. Disse episoder har stor betydning for den måde, Maria ser sig selv og sin rolle overfor sine klassekammerater på: Ovenstående citat viser, hvordan Maria refererer til sin vrede som årsag til at løbe hjem fra skole eller lader være med at møde op. Med sit eget mærkat, som én med *“vredesproblemer”*, beskriver hun, hvordan hun har brugt dette karaktertræk til at retfærdiggøre sit fravær, så hun fx ikke slog nogen.

Marias *“vredesproblemer”* har ikke kun konsekvenser i hendes omgang med andre, men gør også, at hun bliver vred på sig selv, når hun ikke kan præstere fagligt:

*“Matematik har været rigtig svært, når jeg skulle komme over til[...]. Jeg bliver rigtig sur, fordi så kan jeg ikke finde ud det” (Ibid.:22).*

Således uddyber Maria, hvordan *“vredesproblemerne”* har haft konsekvenser for, om hun overhovedet mødte op på de dage, hvor der stod matematik på skemaet, fordi hun havde svært ved at takle de ting i skolen, som hun var mindre god til.

Tidsmæssigt kæder Maria de såkaldte *“slå-episoder”* sammen med det tidspunkt, hvor hun havde en depression og angsten fyldte meget:

*“Nej, det var i 5. Det var ikke engang i 5., det var 6. Det var der, hvor alt det med angst og depressionen og alt sådan noget kom ind. [...] og jo 5. klasse det var der med drengene med sjippetovet” (Ibid.:9).*

I det kommende nedslag i fortællingen fortæller Maria, hvordan hendes vanskeligheder med faren og de dertilhørende psykiske vanskeligheder har påvirket hendes rolle i klassen, beskriver hun selv en ændring i sin måde at være på, og hvordan hun opfattede sine klassekammeraters syn på hende:

*"Ja, det var da svært at skulle sidde og koncentrere sig og kunne fokusere på at være glad, for jeg havde jo altid været en glad pige. Så det ville jo også være mærkeligt for min klasse. Så følte jeg, at min klasse ligesom skulle se mig være fuldkommen ked af det. Jeg har heller aldrig sagt til nogen før 5.-6. klasse, altså alt hvad min far har haft gjort, at jeg har været så skuffet og sur over det" (Ibid.:11).*

Maria fortæller i den forbindelse, hvor svært det har været at være i klasseværelset med de vanskeligheder, hun har haft. Hun giver et indtryk af, at hun har gået alene med sine problemer, og forsøgt at skjule dem bag en facade, hvor hun agerede "en glad pige", så hendes klasse ikke opdagede noget. Vanskelighederne med at være til stede i klassen tilskrives også andre begivenheder og udefrakommende faktorer. Hun beskriver bl.a., hvordan andre klassekammeraters vanskeligheder og psykiatriske diagnoser har skabt ustabilitet i klassen, og hvordan lærerne har haft svært ved at håndtere det:

*"Så det er en rigtig udsat klasse og vi er ikke, vi kan ikke mere [...] Og det er jo ikke sådan, i starten tog vi rigtig meget hensyn til det dem der havde det svært og sådan, det gør vi jo ikke mere. Det bliver der ikke gjort mere i hvert fald. Der er så meget så resten af klassen kan ikke arbejde mere" (Ibid.:13).*

Maria tager afsæt i forskellige begivenheder og omstændigheder hendes klasse har været belastet af til at forklare, hvordan det for hende har været svært at være i klassen. I den sidste sætning hvor Maria understreger, hvorfor det har været svært for hende at åbne op og fortælle om sine vanskeligheder, når hun er af den overbevisning, at der ikke er overskud til at tage sig af det.

Den opfattelse understreger Maria også i nedenstående citat, hvor hun beskriver lærerens håndtering af de individuelle problemstillinger eller mangel på samme:

*"Han har aldrig tænkt på sådan én person. Vi skulle behandles sammen, på samme måde alle sammen, men forskelligt.. Så det har han aldrig gjort. Og hvis vi var kede af det, så fik vi aldrig lov til at sådan. Ja, så der har været problemer i vores klasse, for det er aldrig blevet løst, det er sådan nogle konflikter der bare aldrig er blevet løst og de er der stadigvæk" (Ibid.:12).*

Således er skolen et turbulent sted for Maria, hvor mange indre og ydre faktorer spiller ind. Hun fortæller, hvordan der ikke har været plads til at have det svært i klassen. Udover belastningsgraden for klassen som helhed, forklarer hun også den mangelfulde håndtering af problemerne og den dertilhørende uro i klassen som årsag til, at klassen ikke har været et rart sted at være.

Maria beskriver, hvordan miljøet i klassen har gjort det svært for hende at håndtere sine egne problematikker:

*"[...] for jeg har ikke følt, at jeg har fået lov til at være i sådan dårligt humør og haft det skidt og sådan. [...] Jeg skulle gå i et halvt år og prøve at få mig selv til at hænge sammen"* (Ibid.:14).

I citatet peger Maria på, hvordan hun er meget alene med sine problemer, og hvordan hun går rundt med dem i længere perioder, som hun med billedsprog beskriver som en indre kamp for at kunne fungere i det daglige. Således er skolen en kontekst, hvor Maria er udfordret qua det sociale rum og sine indre kampe.

Et andet nedslag i Marias fortælling falder på hendes fritidsinteresse:

*"Jeg er også en viljestærk pige. Så jeg kæmper jo til sidste sag, og den ender altid med et skænderi. Men det er også fordi at jeg så stort et.. altså jeg har et stort vindergen.. indeni..."* (Ibid.:17).

Maria fortæller, at hun går til håndbold og spiller på et højt plan. Hun fortæller, at hun til tider har haft svært ved at passe fritidsaktiviteten på grund af sin angst. Især har det været i situationer, hvor hun skulle spille på nye hold og i nye omgivelser, der har udløst angsten:

*"Jeg har haft svært ved at rykke op, fordi at der har været mange ting jeg har haft med angst og sådan noget. Så jeg havde på et tidspunkt, hvor jeg gerne ville stoppe, fordi det var hårdt at skulle rykke op på et nyt hold, og så starte forfra"* (Ibid.:18).

Således forbinder Maria nogle praktiske omstændigheder ved at skulle passe sin sport som vanskelige med de psykiske belastninger, hun lider af.

Maria beskriver også, hvordan håndbolden har en positiv funktion for hende:

*"Det er dejligt, for man kommer ud med sine aggressioner" (Ibid.).*

Igen viser hun tilbage til den rolle, hun har som én med vredesproblemer, men i stedet for at det volder hende problemer som i skolen, ser hun sportsbanen som et sted, hvor hun kan få afløb for sine negative følelser. I forlængelse heraf fortæller hun, hvordan hun er en "hård negl" på banen, og hvordan hun har været oppe at diskutere med alle dommerne i ligaen. Her giver Maria indtryk af en ny kontekst, hvor det er i orden, at hun er på den måde, når hun spiller håndbold.

Maria beskriver i løbet af fortællingen, hvordan henholdsvis tryghed og utryghed er bundet op på specifikke steder:

*"[...] når vi skal på ture væk fra (Marias bosted, red.), men mine trygge omgivelser. Så kan jeg få rysten og hjertebanken og alt sådan noget. Fordi jeg ved det er noget jeg ikke er 100 % tryk ved" (Ibid.:16).*

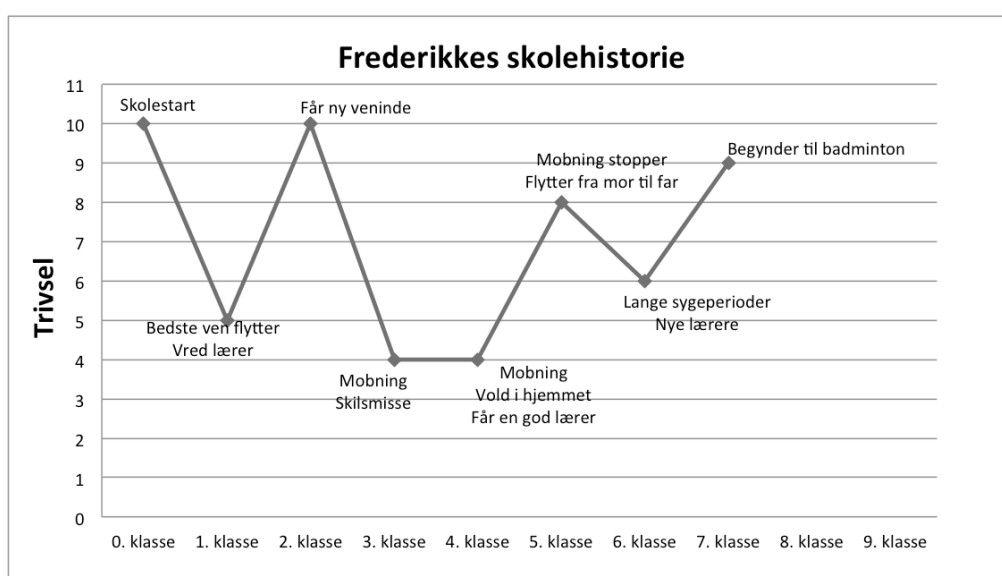
I Marias beskrivelse af uroen i klassen, kommer hun ind på trygheden ved at være i nærområdet og nærområdets betydning for sit velvære. Ligesom nærområdets positive effekt beskriver hun altanen i hende og morens hjem som et sted, der har betydning for hendes velbehag og hendes lyst til at komme i skole. Det kommer til udtryk, da Maria beskriver det, at der kom altan i lejligheden som et vendepunkt i sin skolelivsfortælling:

*"[...] efter vi har fået altan[...] så har det ikke været så uoverskueligt at komme afsted[...]Det har været sådan lidt lettere.. Det har passet med, at det var der, hvor vi har fået altan. Jeg tror, det er fordi jeg sidder meget ude på altanen i stedet for at lukke mig inde på mit værelse [...]Nej, fordi jeg har brugt det som sådan et sted, hvor jeg kan slappe af.. Men det har jeg så fået ude på vores altan. Det er dejligt" (Ibid.:21).*

Maria giver i citatet udtryk for sin egen bevidsthed om, hvilken positiv effekt det har haft på hende, at hun nu ikke længere lukker sig inde i mørket på sit værelse, men i stedet for føler sig ude, når hun er på altanen. Hun forklarer, hvordan det har gjort hende mere handlingsparat og effektiv, fordi hun allerede var ude og afsted. Samtidig er det et udtryk for, at hun trives bedst og slapper mest af i trygge omgivelser.

### 10.3.2 Frederikkes fortælling

Frederikke er 13 år gammel, går i 7. klasse og placerer sig i fraværsggruppe 2, hvilket betyder, at hun ingen diagnose har og fraværsprocenten ligger mellem 20-60 %.



Frederikke fortæller først og fremmest om sin skolegang, at hun var et år yngre end sine klassekammerater, da hun startede. Hun husker, at hun glædede sig til at starte i skole, fordi hun skulle starte med sin bedste ven tilbage fra dagplejen (Bilag 3:1).

Frederikkes første minder om folkeskolen er positivt prægede, hvilket hun i særlig grad knytter an til en betydningsfuld person, som i dette tilfælde er en nær barndomsven. Allerede her får vi et indtryk af, at Frederikke lægger stor vægt på det netværk, og de personer hun knytter sig til i skoleregi. Derfor er det også et vendepunkt i Frederikkes skoleliv, da hendes bedste ven i 1. klasse flytter fra skolen og til udlandet. Dette opfatter hun selv, som den første nedtur i sin skolelivsfortælling (Ibid.:2).

I samme kontekst oplever Frederikke det som noget positivt og opløftende i forhold til sin egen skoleglæde, da hun i 2. klasse tager imod en ny klassekammerat, som sidenhen bliver hendes bedste veninde (Ibid.:4). Frederikke tillægger sine venner en altafgørende

rolle for sin skoleglæde. Således spiller personerne i Frederikkes liv en stor rolle i forhold til hendes opfattelse og oplevelse af de steder, hun befinder sig.

Betydningen af venner underbygges af Frederikke i det følgende:

*“Jeg var ikke særlig glad for ikke at komme i skole. Fordi jeg elsker skole, det gør jeg stadig og jeg elsker mine venner derovre” (Ibid.:8).*

Af citatet fremgår det, at Frederikke i høj grad forbinder det positive i skolen med sine venner. Det understøttes gennem hele interviewet, hvordan Frederikke i særdeleshed lægger vægt på at tale om sig selv som ven og “de andre” som venner, og knap så meget til andre skolerelaterede ting som fx det faglige. Dette ses bl.a. i følgende citater, hvor Frederikke understreger, at det der er svært ved at komme tilbage i skole efter at have været fraværende, er at skulle se de andre elever og lærerne i øjnene, hvorfor hun over en periode også har undladt at fortælle, hvorfor hun er fraværende:

*“Nogen de var sådan helt “Hvorfor har du ikke været i skole? Har du pjækket?” og sådan noget. [...] Jeg fortalte lidt af sandheden, og jeg gemte også lidt af sandheden. Men de kender hele sandheden nu” (Ibid.:26).*

*“Det var ikke rart. Jeg var bange for, at jeg missede en hel masse ting [...] Jeg var bange for, at min lærer var helt vildt sur” (Ibid.:27).*

I kraft af den store betydning Frederikke tillægger sine venner, peger hun selv på et vendepunkt i sin egen fortælling, hvor hun fra 3. til 5. klasse bliver mobbet af en dreng, som hun selv havde ansvaret for at tage godt imod og vise rundt, da han startede i klassen:

*“Nej, jeg var faktisk en af dem der havde hjulpet ham. Og så på et tidspunkt i 3. klasse kom han pludselig og mobbede mig. Jeg ved ikke hvorfor” (Ibid.:6).*

For Frederikke, der tillægger sine venner så signifikant værdi, har oplevelsen med at blive mobbet af en klassekammerat stor indflydelse for en tidsmæssig stor del af Frederikkes skoletid. I ovenstående citat udtrykker Frederikke desuden forundring over, hvorfor hun blev mobbet, særligt når hun selv var med til at få den nye dreng til at føle sig velkom-

men. Den betydning Frederikke tillægger sine venner i forhold til, hvordan hun har det med at gå i skole gør, at hun i denne periode har svært ved at lade de positive ting overskygge det negative element, som mobningen udgør:

*“Nej, jeg følte overhovedet ikke det var rart at komme i skole. Det eneste jeg ville synes var rart det var, at jeg skulle se nogle af mine venner. Min bedste veninde. Men det gik ned af bakke der” (Ibid.:7).*

Et andet signifikant nedslag i Frederikkes historie, falder på hendes familierelationer. Hun fortæller selv, at hendes forhold til sin far er godt, og det er ham, hun har tilvalgt som primærforælder, da hun går i 5. klasse. Fravalget af sin mor sker på baggrund af vold i hjemmet, som både Frederikke og hendes bror bliver udsat for af morens nye kæreste.

*“Ja, som begyndte at slå mig og min lillebror og hans egne børn. Det satte jeg så en stopper for.*

*[...] Jeg sagde det til min yndlingslærer. Hun blev meget meget meget sur, og hun sendte mig ned til skolepsykologen. Fortalte selvfølgelig alt hvad jeg havde oplevet og alt sådan noget. Og så sagde hun det så videre til en anden som gjorde noget andet så han kom ind i retten. Det blev så sat en stopper for [... (Ibid.:8-9).*

I ovenstående citater tegnes et billede af Frederikke, som allerede i en tidlig alder, er aktivt handlende overfor de hændelser, hun er vidne til. Med Frederikkes betoning af sin lærer som en *yndlingslærer*, og vedkommendes reaktion på det Frederikke betror hende, gives der i sammenhæng med *“det blev der så sat en stopper for”* et indtryk af, at Frederikke anser udfaldet af den pågældende situation som noget positivt. Frederikkes brug af betegnelser som *yndling* og *bedste* efterlader et indtryk af, hvilke relationer hun anser som betydningsfulde og stærke.

Episoderne med skilsmisse og vold er tidsmæssigt sammenfaldende med begyndelsen på den mobning Frederikke oplever i skolen i starten af 3. klasse, og må betegnes som værende et yderst vigtigt vendepunkt i Frederikkes liv, som kan have haft betydning for hendes skolefravær. Ligeledes er der tidsmæssig sammenhæng mellem, hvornår Freder-



ikke vælger at bo hos sin far og ikke længere ønsker at se sin mor, og hvornår mobningen stopper. Det kan hermed ses som et positivt vendepunkt i Frederikkes liv, da disse begivenheder er vigtige for plottet i fortællingen.

Frederikkes fremstilling af sin mor er overvejende negativ gennem hele interviewet, idet hun hverken har følt, at moren handlede på det Frederikke og hendes lillebror oplevede eller forstår, hvorfor hun ikke gjorde noget:

*“Hun lod...jeg ved ikke hvordan men jeg tror ikke hun vidste han slog os, selvom det var lige foran hende. Jeg ved virkelig ikke hvad der var sket for hende på det tidspunkt” (Ibid.:9).*

Særligt i sidste del af ovenstående citat udtrykker Frederikke skepsis og uforståenhed overfor sin mor. Senere i interviewet bliver Frederikke mere tydelig i forhold til, hvordan hun på nuværende tidspunkt tænker om sin mor: *“[...]selvom min mor selvfølgelig har været meget ond” (Ibid.: 14).*

Som i forbindelse med voldsepisoderne i hjemmet, fremhæver Frederikke ofte sin lærer, som en særlig betydningsfuld person i sit liv:

*“Og så er jeg også helt vildt vild med læreren der var derovre, fordi hun var min yndlingslærer. Jeg tog hende til mig som min mor. En anden mor altså” (Ibid.:8).*

Frederikke har et særligt bånd til sin lærer, som kommer af et gensidigt tillidsforhold, hvor Frederikke betror sig til læreren, og ser hende som en mor, og læreren betror Frederikke nogle vigtige opgaver bl.a. i forhold til at tage imod nye klassekammerater:

*“Men min lærer sagde, at jeg var den der var bedst til at få nye elever til at passe ordentlig ind i min klasse, fordi jeg er meget venlig, og jeg er rar og jeg elsker alle. Jeg ved ikke hvorfor jeg ser alt godt i alle. Det var det hun sagde til mig” (Ibid.:4).*

I citatet giver Frederikke ikke alene udtryk for det syn andre har på hende som venlig og imødekommende, men hun giver også selv udtryk for, at hun anser sig selv som sådant et menneske.

I Frederikkens fortælling tydeliggøres den stærke relation til læreren af et nedadgående vendepunkt, da hun i 6. klasse får nye lærere:

*"[...] så fik vi nye lærere her i år. Det er jeg ikke ligefrem glad for. [...] Fordi at jeg var knyttet til hende, og nu skal jeg så knytte mig til en anden. Han er selvfølgelig sød, men jeg vil hellere stadig have hende den anden"* (Ibid.:22).

I forbindelse med at Frederikkens vælger sin far til som primærforælder, fremhæver hun, hvordan han får indflydelse på hendes skolegang:

*"Min far havde svært ved.. jeg kan ikke huske, hvad det var.. Han havde svært ved at komme op. Nogle gange vækkede han mig ikke, når jeg skulle i skole, så jeg sov for længe, og det var noget med vækkeuret og sådan noget. Og vi blev syge et par gange. Så der gik to måneder inden vi havde set os om"* (Ibid.:21).

Frederikkens far er på det pågældende tidspunkt sygemeldt og går hjemme, og Frederikke tillægger faderens manglende engagement stor forklaringskraft i forhold til sit eskerende skolefravær.

I det følgende citat ses det hvordan Frederikkens næste positive vendepunkt indtræffer, da faderen selv starter i skole og derfor sørger for, at hun kommer op om morgenen og afsted i skole:

*"Så begyndte det så at gå bedre der, hvor at jeg kom mere i skole for eksempel, og det var mest der, hvor min far selv var begyndt til skole, hvor jeg skal ta' bussen selv lige pludselig, og det begyndte at gå meget bedre for mig, hvor jeg selv tog bussen"* (Ibid.:19).

Selvom Frederikkens historie intentionelt er fokuseret omkring hendes skoleliv, er et andet sted, med hertil knyttede personer, også betydningsfuldt for Frederikke.

Frederikke starter i 7. klasse til badminton, hvilket hun forbinder med noget positivt, idet hun har fået muligheden for en "frisk start":

*"Fordi jeg ville starte på en frisk. Jeg ville skrive dagbog om alle de nye minder jeg får. For eksempel fik jeg en forelskelse her fra mit badmintonhold"* (Ibid.:17).

Den friske start Frederikke får, kan siges at spille sammen med flere aspekter i hendes liv, hvor der kan ses en forandring eller udvikling. I og med at hendes far begynder i skole, får Frederikke selv mere ansvar for selv at komme i skole. Tidligere har hun følt, at hendes far var meget overbeskyttende, og hun tillægger dette en stor del af forklaringen på, hvorfor hun ikke er kommet i skole:

*"Så det var svært at komme ind til skole selv. Min far ville ikke lade mig gøre det selv. Han er meget overbeskyttende"* (Ibid.:7).

Udviklingen ses idet Frederikke i ovenstående refererer til, hvordan tingene tidligere har været, hvor hun beskriver et mere nutidig billede:

*"Men han har også givet lidt slip nu. [...] Lige pludselig begyndte han bare at være lidt mere befriende over for mig"* (Ibid.:20).

For Frederikkes historie og egen udvikling spiller hendes fars udvikling en stor rolle. Som det tidligere er fremhævet, har faderens sygdomsforløb en negativ indvirken på Frederikkes skolegang, hvilket Frederikke selv understreger i svaret på spørgsmålet om, hvad der skulle have været anderledes for, at hun ikke havde fået så højt ulovligt skolefravær:

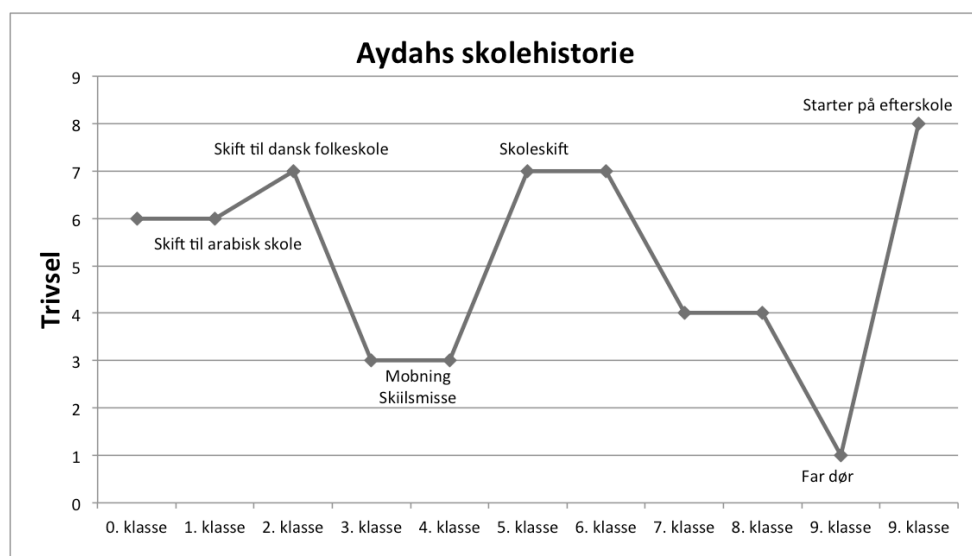
*"Ja. Min far kunne have ladet være med at være maler [...]. så han ikke havde brækket ryggen"* (Ibid.:29).

Et mere positivt og gennemgående aspekt i Frederikkes historie er, at hun opfatter sig selv og gør meget ud af, at være imødekommende og glemme de dårlige ting, for "Det er

livet alt for kort til” (Ibid.:27). Således ser hun sig selv på den anden side af de problemer, hun tidligere har haft med at gå i skole.

### 10.3.3 Aydahs fortælling

Aydah er 17 år, og er netop blevet færdig med 9. klasse på efterskole. Det er anden gang hun tager 9. klasse<sup>5</sup>. Aydah har ingen diagnose og fraværsprocenten ligger mellem 21-60 %, hvilket vil sige, at hun placerer sig i fraværsgruppe 2.



*“Jeg kan huske tilbage til 1. klasse. 1. klasse var sådan lidt opad. I 1. klasse gik jeg i en arabisk skole, ja...og jeg var meget sådan forvirret type. Jeg var meget sådan forstod ikke noget. Jeg havde hele tiden brug for hjælp, og den hjælp fik jeg aldrig. Og så kan jeg huske, jeg havde en lærer, hun var virkelig racist, hun var racist. Det var sådan en dansklærer, og jeg kan huske, at jeg forstod ikke opgaven, men jeg var færdig med den. Og så rakte jeg min hånd op, og det var det jeg gjorde. Og jeg har altid været stille. Jeg har ikke været sådan en møgunge eller sådan noget i skolen. Sådan en ballademager. Og så rakte jeg min hånd op, og så blev hun sur. Og sagde, at jeg skulle sidde ved siden af skraldespanden og, at jeg ligesom fik balladeagtig. Og hun har altid været sådan sur. Og så har jeg aldrig været god i skolen siden der. Der har jeg været meget forvirrende, jeg har ikke forstået tingene, jeg har ikke fået hjælp, jeg kigger og skriver af de andre, sådan der. Og jeg kan også huske, at jeg var meget asocial, jeg var meget for mig selv, eller genert eller så det var sådan lidt sådan” (Bilag 5:1).*

<sup>5</sup> Derfor figurerer dette klassetrin to gange i figuren.

I ovenstående citat starter Aydah med at ridse mange af de skolemæssige vanskeligheder op, som hun har oplevet i store dele af sin skolegang.

Aydah anser sig selv som en meget stille og tilbageholdende pige, som på mange måder har svært ved at passe ind i de skolemæssige rammer, idet hun både er fagligt og socialt svag. Aydah fortæller meget billedligt, hvordan hun fx ikke fandt sig særligt godt tilpas, da en lærer i 1. klasse, som hun selv betegner som racist, skælder hende ud og behandler hende som en ballademager, hvilket Aydah har meget svært ved at identificere sig med. Denne identifikation ses i kraft af de modsætninger, hun stiller op mod at være en "møg-unge" eller "ballademager" overfor at være meget genert og holde sig for sig selv.

I samme citat giver Aydah, som sagt, et indblik i sin faglige formåen, hvor hun forstår sig selv som forvirret, en der altid har brug for hjælp og skriver af de andre. Citatet fremhæver også, hvordan Aydah har svært ved at forstå, hvorfor hun, som den stille og generte pige hun var, skulle skældes ud, når hun rakte hånden op og bad om hjælp, netop fordi hun ikke var en ballademager eller gjorde noget forkert.

Aydahs skolegang er præget af mange skoleskift, hvilket hun selv understreger i det følgende:

*"Men da jeg så skulle skifte skulle skifte skole, jeg har skiftet rigtig mange skoler. Fire gange eller fem gange" (Ibid.:2),*

og nedenstående viser, hvordan det selv for Aydah kan være svært at finde rundt i, hvornår hun hørte til det ene eller det andet sted:

*"A: Ja ja, i 2. klasse fra 1. til 2. klasse. Nej først gik jeg i 2. klasse på en dansk skole.*

*I: På en arabisk skole?*

*A: Nej på en dansk skole, men det var rigtig let fra børnehaven til 1. klasse. Agtig. Altså 1. klasse, der flyttede jeg til den arabiske skole. Fra 2... eller jeg mener fra 1. og 2., og 3. klasse der skiftede jeg igen til den danske, almindelige skole" (Ibid.:3).*

Aydahs egen fremhævelse af "rigtig mange skoler" og forvirringen omkring, hvornår og hvorfor hun egentlig skiftede skole vidner om, at disse begivenheder er komplicerede, og rummer nogle negative og forvirrende dele i plottet for sin egen fortælling.

En mere tydelig plotlinje i Aydahs historie er hendes søgen efter en eller flere personer, som kan fylde et særligt tomrum ud, der langsomt opstår med forældrenes skilsmisse og det efterfølgende fravær af hendes far:

*"Min far han har ikke helt...vi har ikke hele tiden haft et godt forhold.[...] For han spurgte aldrig efter os og vi så ham aldrig. Det var virkelig uregelmæssigt. Virkelig meget. Der var slet ikke rutine mere i det"* (Ibid.:8).

Dette svigt fylder mere og mere i Aydahs liv og til spørgsmålet om, hvornår hun virkelig mærker dette tomrum, forbinder hun tidsmæssigt med 7. klasse, som hun fremhæver som et særlig dårligt tidspunkt i sit liv, som har fået konsekvenser for hende på sigt:

*"Nej, det gik rigtig dårligt. Og det har gjort, at jeg har fået rigtig dårlige oplevelser. Og det har også påvirket mig så efter jeg begyndte i det der skoleår"* (Ibid.:7).

I citatet bliver det tydeligt, at Aydah ser en sammenhæng mellem de negative relationelle erfaringer hun gør sig i familien og i sit skoleliv. 7. klasse var for Aydah en periode, der var tydeligt præget af negative oplevelser, og hun vender flere gange i interviewet tilbage til denne del af historien, hvorfor den må anses som værende et betydeligt vendepunkt i både hendes livshistorie og skolelivsfortælling.

Da Aydah første gang går i 9. klasse, mister hun sin far. Omstændighederne omkring faderens død er ikke noget, der fylder meget i Aydahs fortælling set i forhold til fortællingen omkring forældrenes skilsmisse. Tidsmæssigt finder faderens død sted i slutningen af Aydahs første skoleår i 9. klasse. Da hun til spørgsmålet om, hvordan hendes fars død påvirkede hende, henviser hun tilbage til starten af 7. klasse, som hun refererer til som en periode, hvor hendes skolefravær begyndte at eskalere (Ibid.:9). Aydah skelner således ikke umiddelbart mellem de to perioder, hvor hendes far blot var fraværende og sidenhen er død, hvilket kan læses i måden, hun taler om følelserne i de to perioder. For Aydah drejer det sig mere om det svigt, hun oplevede uanset om hendes far var i live og fraværende eller død.

Det tomrum Aydah igen og igen italesætter, har hun gennem flere år haft en klar fornemmelse af, at kunne fylde ud med særligt en kæreste:

*“Eh, at der er ikke nogen der kan støtte mig. Der er ikke fx drenge der kan støtte mig eller kæreste eller. [...] Ja, ja ensom. Ja. Selvom man havde ens kammerater i klassen. Men det fylder ikke den der tomme plads. Ikke helt. Ikke helt”* (Ibid.:8).

Aydah er af denne opfattelse i lyset af de flygtige relationer eller bekendtskaber, hun gennem tiden har stiftet både i og udenfor skolen. Bl.a. peger hun på et tidligt tidspunkt i sit skoleliv, hvor hun allermest fungerer som en slags reserveven for de klassekammerater, der i perioder er mindre populære og uvenner med deres vanlige venner. Ydermere fremhæver hun både forholdet til sin psykolog, sagsbehandler og læge som nogle personer, hun har svært ved at åbne sig for og have tiltro til, da hun finder deres intentioner “uægte”:

*“Det kan godt være det er en psykologs arbejde, men når det er sådan en person, som arbejder for at få ens problemer ud....så er det ikke på samme måde, som der er en der holder af dig og hjælper med at få alle de tanker ud. Det er ikke det samme. Altså...det er sådan man mangler lidt det der...”* (Ibid.:9).

Det er i tråd med følelsen af, at de personer hun åbner sig for, kun gør det i kraft af deres profession, at Aydah er meget fokuseret på og prøver at italesætte, hvordan der er en følelse af afsavn, som ikke bliver imødekommet:

*“Det er fra den følelsesmæssige side. Ikke det der viden og sådan noget, altså ens hjerne, men det er også ens følelser agtig. Man føler, at man har brug for en støtte”* (Ibid.:7).

Som Aydah udtrykker i følgende citat, har hun en følelse af, at det meget ofte handler om alt andet end, hvordan hun egentlig har det, og hvordan der kan tages hånd om de følelser. Hos bl.a. psykologen handlede det mere om nogle omgivelsesmæssige omstændigheder:

*“Ja, men jeg kan stadig huske, da jeg talte med en psykolog om det, så var det kun det, at de får en til at tro, at det er kun noget derhjemme. Men det var ikke det jeg følte.*

*Altså jo min far han var der ikke for mig. Men det der var galt, altså at jeg havde brug for altså nogen støtte, på den måde” (Ibid.:23).*

Selvom Aydah erkender, at det tomrum hun føler er forbundet til manglen på sin far, ses der i ovenstående citat en skelnen mellem, hvad hun føler, og det psykologen lægger vægt på. For Aydah handler det hos psykologen meget om de hændelser, som har fundet sted i familien, hvorimod hun selv er mere fokuseret på at få løst det, hun opfatter som problematisk, som fx at få en kæreste, hun har tillid til.

For Aydahs skoleliv fremhæver hun selv, at de følelsesmæssige problemstillinger, hun er gået rundt med, har overskygget og taget fokus fra at passe sin skolegang.

*“Hvis der var noget der ikke var okay, så var det det der gjorde, at man blev forvirret og sådan der ehm, var skolen lidt ligegyldigt for en. Så havde man nogle andre ting at tænke på. Så sidder man kun og tænker på det” (Ibid.:23).*

Således fremhæver Aydah, at hun har haft noget “større” at tænke på end sin skole, hvilket hun selv mener, har været afgørende for sit ulovlige skolefravær. Selvom Ayda er fysisk tilstede i skolen, er det en anden kontekst, der dominerer hende mentalt.

Aydah giver udtryk for, at der er mange, som prøver at hjælpe hende med at komme i skole igen. Særligt sætter de fra skolens side flere ting i gang, hvor der bl.a. er en hjemme og hente hende hver morgen. Selvom Aydah i interviewet giver udtryk for taknemmelighed over, at nogen vil hjælpe hende, fremhæver hun igen, hvordan hendes følelsesmæssige tilstand sætter begrænsninger for hende:

*“Det var også sådan lidt der. For jeg boede rigtig tæt på skolen så det var lidt sådan der. Jeg skammede mig lidt. Jeg skammede mig meget faktisk. Jeg fik rigtig dårlig samvittighed. Men jeg kunne bare slet ikke. Jeg var bare helt færdig” (Ibid.:13).*

I citatet giver Aydah udtryk for en mere rationel tankegang, der stiller spørgsmålstejn ved, hvorfor hun ikke bare gik i skole, når hun nu boede så tæt på, og hvordan hun ved dette følte en stor skam og dårlig samvittighed. Samtidig udtrykker Aydah med “slet ikke” og “helt færdig” en erkendelse af, at det var en umulighed for hende på det givne tidspunkt.



Aydah ser hos sig selv en udvikling og personlig forandring i takt med, at hun får lov til at tage 9. klasse om på en efterskole, hvor hun oplever en stor faglig udvikling. Dog ligger hun i sin historie meget vægt på sin sociale status på efterskolen. Hun fortæller, hvordan at hun har mange skift af såkaldte "roomies", og til sidst ender med at bo for sig selv, fordi hun er den eneste "tørklædepige" og "havde sin helt egen tankegang" (Ibid.:21). Her sætter Aydah ord på hvordan hun anser sig som adskilt fra "de andre" på efterskolen. Det at hun ser sig som "en tørklædepige" sættes i relation til, at hun har sin helt egen tankegang. Aydah fortæller videre, hvordan det gjorde, at hun - på trods af, at hun havde mindre fravær og udviklede sig fagligt og personligt - havde en svær tid på efterskolen. Den faglige udvikling begrundes hun med den ro, hun får på efterskolen, fordi hun føler et større selvstændigt ansvar, og ikke på samme måde skal søge efter at få sit tomrum fyldt ud.

På efterskolen bliver Aydah tilknyttet en kontaktlærer, som dog alligevel lader til at være den person, der giver Aydah den støtte og fylder det såkaldte tomrum hos Aydah ud:

*"[...] man kunne tale med hende, og man skulle fortælle hende sådan lidt ens tidslinje også. I starten af året, hvad man har lavet og hvad kan det være altså. Og det var virkelig meget, fordi det var lidt sådan der, for det er ikke bare en person, der kommer tæt på, det var ligesom ens...dem man støttede sig op ad i efterskoleåret. Det hjalp virkelig meget"* (Ibid.:22).

I citatet beskriver Aydah kontaktlæreren, som alt det hun har efterspurgt. Kontaktlæreren giver Aydah en følelse af et autentisk forhold. Dette ses i sætningen "det var ikke **bare** en person...", hvormed Aydah giver et indtryk af, at kontaktlæreren bliver en betydningsfuld person i sit liv, og som Aydah selv afslutter: "Det hjalp virkelig meget".

I det efterfølgende citat i interviewet kobler Aydah betydningen af og interessen fra denne person sammen med sin egen faglige udvikling, idet kontaktpersonen "*blev rigtig stolt af mig, når jeg udførte min skole og alt det der*" (Ibid.).

*"Ja, jeg føler mig også succes (red. succesfuld), jeg føler, at jeg har noget at leve op til nu. [...] Da jeg gik på efterskole, var jeg helt selvstændig"* (Ibid.:21).

Med ovenstående og særligt sidste citat har det for Aydah haft en positiv indvirken på hende, at hun er blevet udfordret og flyttet til nye rammer. Således har de steder og kontekster, Aydah har indgået i, haft indflydelse på hendes selvforståelse, hvilket hun ud-

trykker i citatet med ordene “succes” og “selvstændig”. Hermed har Aydah ikke kun udviklet sig fagligt, men også personligt.

### 10.3.4 Jakobs fortælling

Jakob er 18 år gammel. Jakob er diagnosticeret med social fobi og depression og har et fravær på over 61 %. Dermed er han en del af fraværsgroupe 3.



Jakobs første minde fra sin skoletid er fra 2. klasse:

*“Jeg kan huske 2. klasse. Der havde jeg separationsangst. Så mine forældre var med i skole stort set hele 2. klasse” (Bilag 1:1).*

Det er hermed det første tidsmæssige nedslag i hans skolelivsfortælling. Jakob beskriver den tid som præget af stor frygt for adskillelsen fra sine forældre. Således er hans eneste minde, hvordan hans forældre forsøgte at få ham i skole, men at hans frygt gjorde, at han ikke kom af sted om morgenen:

*“Jeg huske, at jeg skreg. Jeg græd, da min mor gik hjemmefra. Og så tog min far afsted, og så kom jeg ikke afsted” (Ibid.).*

De mellemliggende år kan Jakob ikke huske særligt godt og derfor ej heller beskrive, hvormed næste tidsmæssige nedslag er i 5. klasse:

*"I 5. klasse fik jeg det igen, hvor de (forældrene, red.) så også skulle følge mig i skole, og min far sad med i undervisningen" (Ibid.).*

Igen er mindet præget af den angstfølelse Jakob har, og ligeledes fremhæver Jakob igen forældrenes rolle på det givne tidspunkt. For Jakob udgør forældrene nogle særligt betydningsfulde personer i skolelivsfortællingen, og det er i årene frem til 6. klasse udelukkende disse ting, der er udslagsgivende for fortællingen. Adspurgt hvordan han husker dette, fortæller han:

*"Det kan jeg bare huske. Min far han altid var sur, fordi han skulle sidde og lytte til dansk eller sådan noget" (Ibid.).*

Som først nævnt har Jakob svært ved at erindre de tidlige skoleår. De minder Jakob har om de perioder, hvor faren deltog i skolegangen er præget af negative følelser, hvilket kommer til udtryk, fordi Jakob lægger mere vægt på at fortælle om mindet om faren, som var sur over situationen, og ikke hvad Jakob var bange for og følte på de tidspunkter. Om hele situationen er Jakob meget kortfattet og siger: *"Det var rigtig skidt"* (Ibid.:2). Forholdet til faren bliver nævnt flere gange gennem Jakobs historie. Jakob sætter farens rolle i sin skolelivsfortælling i sammenhæng med de forhåbninger, han har for Jakob:

*"Han vil gerne have, at jeg får en karriere og kan tjene mine egne penge.. stifte noget familie" (Ibid.:9).*

Jakobs bevidsthed omkring hvilke forventninger faren har til ham, er ligeledes forbundet til sin karakteristik af henholdsvis moren som en såkaldt *"good-cop"* overfor faren som *"bad-cop"* (Ibid.):

*"Ja, hun gør lidt det samme, men lidt mildere. Altså, det er mere hende jeg snakker med end min far, når jeg har dårlige dage... Det gider mig far ikke" (Ibid.).*

Jakob opdeler forholdet til sine forældre således, at moren er den, han går til, når han har dårlige dage og har brug for støtte, hvilket han ikke søger hos sin far. Dette fordi at

Jakob har erfaret, at faren har svært ved at forstå, hvordan Jakob har det på de svære dage.

Selvom Jakob opdeler sine forældre i et henholdsvis mild og streng forælder, understreger Jakob generelt positive forestillinger om sine forældres intentioner:

*“Jeg tror mere bare, at de vil have, at jeg er glad for det jeg laver. Altså jeg regner ikke med at blive sygeplejerske eller.. Men de vil bare gerne have, at jeg er glad for det jeg laver” (Ibid.:17).*

I citatet giver Jakob udtryk for, at der på trods af forskellene i forældrenes roller og måde at takle hans problemer på, er en generel opbakning til de valg han træffer, så længe han får en uddannelse, han er glad for.

Gennem skolegangen oplever Jakob både opture og nedture, og Jakob fremhæver flere gange i interviewet, hvordan det har været og stadig er svært at komme tilbage i skole efter længere tids nedtur:

*“Jeg havde også perioder, hvor jeg bare ikke kunne komme op. Så var jeg der ikke i en måned eller et par uger. Så er det svært at vende tilbage til det... [...] Komme ind i fællesskabet igen, efter at man ikke har været der i en måned. Det er ret svært” (Ibid.:2).*

Jakobs måde at fortælle sin historie på, er langt ind i interviewet meget præget af at være en meget “tom” fortælling, som mere minder om en opremsning af hændelser, hvilket giver et indtryk af, at Jakob anser angstperioderne, som noget han ikke selv er herre over.

Dog ændrer Jakob på et tidspunkt fortælle teknik, hvor han fortæller i form af eksempler. Således er de perioder, hvor Jakob selv formåede at komme i skole, særligt præget af et handlingsaspekt, hvilket også ses i de to næste citater, hvor Jakobs måde at fortælle på bliver mere levende:

*”Jamen så var det nogle perioder, hvor jeg ligesom godt selv kunne. Så kørte han mig for eksempel bare over i skolen og satte mig af, og så gik jeg selv ind. Så det svingede*

*sådan lidt.. Altså i tre uger, der kunne jeg slet ikke gå alene, og så de næste tre måneder, så kunne jeg godt” (Ibid.:5-6).*

Dog kan Jakob ikke selv forklare, hvorfor han i nogle perioder var i stand til selv at agere og overvinde den frygt han til tider havde:

*”Nej, det var bare noget, jeg gjorde. Og så sagde jeg bare ”Nu går jeg selv derind”, og så gik jeg selv ind” (Ibid.:6).*

Han italesætter det således ikke selv som en bevidst handling, hvor han kender bevægelsen blot, at det var en bedre periode i sit liv.

Som det kommer frem i det følgende adskiller handlingsaspektet, som kan identificeres i positive perioder, sig fra et hændelsesaspekt i fortællingen af dårlige perioder, som mere udspringer af andre menneskers handlinger og nogle ydre vilkår, som Jakob må affinde sig med. Jakobs fortælling er i overvejende grad præget af hændelser frem for handlinger.

Om de gode perioder fortæller Jakob, at han fik ”optur” over de dage, hvor det lykkedes ham at komme i skole. At se kammeraterne og være en del af fællesskabet var det, der motiverede ham til at komme af sted. Om de dårlige dage fortæller han, at; *”Der var det bare noget værre lort. Så sov jeg bare indtil ud på eftermiddagen, når mine forældre kom hjem igen” (Ibid.:3).*

Jakob er således meget klar omkring, hvor dårligt han har haft det i de perioder, hvor han ikke tager i skole, og at han også selv ser fraværet som noget negativt. På trods af det gode, motiverende fællesskab lykkes det ikke Jakob at komme op om morgenen, hvor han med ovenstående citat også erkender, at der så er tale om en periode, som er ”noget værre lort”.

Næste tidsmæssige nedslag er i 6. klasse. Her kommer Jakob ind på, hvordan hans fodboldhold stopper. Fodbold har indtil da været betydningsfuldt for ham, hvorfor fodboldholdets sammenbrud bliver et markant vendepunkt i Jakobs historie:

*“Der stopper holdet, og så bliver skolegangen sådan lidt mere svingende[...]. Og jeg har faktisk ikke snakket med særligt mange af dem fra fodbold siden.. Det var lidt der jeg gik ned i mørket, eller hvad man skal sige. Hvilket er ærgerligt” (Ibid.:2).*

Jakob bruger her en tydelig metafor til at beskrive, hvordan opløsningen af fodboldholdet bliver udgangspunktet for en ny nedtur. “Mørket” bliver i Jakobs fortælling en illustration af hans følelsesliv og sygdommens opblussen på dette tidspunkt. Det billede og hans konstatering af, at det var en ærgerlig udvikling viser, hvordan Jakob tillægger denne periode en negativ værdi.

Fra fodbold har Jakob flere venner, som går på skolen, men i 7. klasse sker endnu et vendepunkt i historien:

*“På (skolens navn, red.) har jeg nogle kammerater, som flyttede i 7. klasse, hvor jeg faktisk også skulle have flyttet skole til (skolens navn, red.), men jeg havde svært at skifte til noget nyt, så jeg blev på (skolens navn, red.), og så havde jeg ikke så mange venner der, fordi de allesammen var skiftet væk, så jeg tror også det havde betydning på fremmøde. [...] de er vigtige” (Ibid.:10).*

I ovenstående citat fortæller Jakob ikke blot om betydningen af de venner og det kammeratskab, han havde i skolen frem til 7. klasse, men han giver ligeledes et indblik i, hvad hans personlige og psykiske problemstillinger får af konsekvenser for ham socialt. Jakob forklarer både, hvordan hans frygt for nye begivenheder forhindrede ham i at flytte med de andre venner til en ny skole, men også i at rykke videre til en anden klub med sit fodboldhold eller starte i en ny klub:

*“Det var også det der med et nyt sted igen. Det er svært. Så jeg tror ikke rigtig, jeg fik taget mig sammen til at komme til en ny klub” (Ibid.:13).*

Det fællesskab som Jakob oplevede på sit fodboldhold strakte sig både til fritiden og skoletiden, og var, ifølge ham selv, betydningsfuldt for hans fremmøde i skolen. De relationer Jakob har i én bestemt kontekst, har han kunnet drage nytte i andre sociale kontekster og steder som fx skolen. Det gruppetilhørsforhold Jakob oplever på fodboldholdet, gør ham til en del af et ”vi”. Derfor får det vidtrækkende konsekvenser for Jakob, da der

sker en form for opløsning i én af disse kontekster. Således er Jakobs interesse for fodbold og netværket herfra en stor del af plottet i historien om hans skolefravær.

Næste vendepunkt i historien er i 8. klasse. Jakob fortæller, at han her får en depression, angst og social fobi, som har præget ham lige siden. Han fortæller, at han får diagnosen i midten af 9. klasse, hvor han ikke har været i skole i et halvt år. Det er her, han begynder at modtage medicinsk behandling og starter op i projekt Wake-up Call.

Frem til dette vendepunkt har Jakob ikke følt sig taget alvorligt, og som han selv giver udtryk for, er det først her, at det går op for Jakobs omgivelser, at der er noget mere på spil, siden han ikke møder i skole:

*“Der gik det op for dem, at “nu har han sgu været væk i to år... Måske skulle vi til at gøre noget” (Ibid.:7).*

I den forbindelse giver Jakob udtryk for, at hans følelse af angst har ændret sig gennem skoletiden. Det Jakob tidligere i fortællingen karakteriserede som separationsangst udviklede sig, ifølge Jakob, i takt med hans kognitive udvikling:

*“Men jo ældre man bliver, så bliver det mere ovre i, at man ligesom forstår, hvad præstationsangst er. Så jeg tror ikke, at det var i 2. klasse, at jeg havde præstationsangst. Jeg tror bare, at det var.. ja, at være væk fra forældrene” (Ibid.:5).*

Det der tidligere var en frygt for at være væk fra forældrene, og at forældrene skulle komme til skade, hermed en konkret frygt, udviklede sig for Jakob til en generaliseret angst, som også kom til at omhandle andre kontekster i sit liv, og dermed forhindrede ham i at gå i skole:

*“Da jeg skulle fremlægge, mødte jeg ikke op. Jeg mødte ikke op de dage, jeg skulle fremlægge...” (Ibid.:5)*

I det ovenstående hændelsesforløb, hvor Jakob fortæller om sin udvikling af social fobi og depression tydeliggøres et hovedplot, der vedrører hans diagnose. Jakob beskriver, at det først er her, at han reelt får den hjælp, han har brug for. Således er det et vendepunkt

karakteriseret ved at være en hændelse, hvor der reageres anderledes på hans problematikker end hidtil. Dog er det også et udtryk for et vendepunkt for Jakob, hvor han selv gennemgår en forandring, idet han nu begynder at forstå sine problematikker bedre. Han fortæller fra starten af historien, at han havde separationsangst som barn. Det er dog først i 9. klasse, at han modtager en diagnose for det. Han fortæller, at han i takt med sin kognitive udvikling har en stigende erkendelse af, hvad han er bange for. Således virker det til, at diagnosen, som først bliver stillet i 9. klasse, har ændret Jakobs måde at anskue sine vanskeligheder. I den forbindelse fortæller han også, hvordan han blev væk fra undervisningen i de situationer, han vidste, at han skulle fremlægge. På den måde får diagnosen forklaringskraft i forhold til hans skolefravær.

Jakob beskriver rummet i skolen som noget svært håndterbart. Som sagt har han svært ved at skulle præstere, men han har desuden svært ved at blive konfronteret med, hvorfor han har været væk:

*“Der er så mange spørgsmål:” “Hvorfor kommer man ikke?” og “Hvad er der sket?”.  
Jeg tror, at det har en stor indflydelse” (Ibid:6).*

Udviklingen af den præstationsangst Jakob oplever, samt de forventninger og spørgsmål han oplever fra fx klassekammerater, når han har været fraværende, ses i lyset af den rolle Jakob har i klassen:

*“Ja, jeg tror også, at jeg har været klassens klovn eller hvad man skal sige. Ham der altid fik folk til at grine osv. Så det er svært lige pludselig ikke at kunne være det, fordi man er så ramt af alle de andre ting” (Ibid.:13).*

I citatet afspejler Jakobs forandring sig i måden, hvorpå han italesætter, at han ikke længere kan leve op til at være den, klassekammeraterne forventer, han skal være og gerne selv vil være. Hermed fremhæver Jakob i citatet flere af de konsekvenser, hans psykiske problematikker har haft for ham i omgangen med andre personer.

I tråd med de spørgsmål Jakob bliver stillet, når han møder op i skolen, fortæller Jakob endvidere, at han heller ikke oplevede, at lærerne tog hånd om hans vanskeligheder, og han følte sig overset:



*"Nu har jeg ikke lyst til at sidde og hænge nogen ud, men nej, det synes jeg ikke. Jeg synes ikke, at skolen gjorde så meget ved det. Det var først senere hen, at de egentlig gjorde noget ved det" (Ibid.:7).*

Som tidligere nævnt sætter skolen først ind efter to år med massivt fravær. Her fortæller Jakob, at skolen knytter ham op med en kontaktperson, men ifølge Jakob blev han sluppet for hurtigt, da det lod til at gå bedre:

*"[...]det virkede i en måned, og så sagde han: "Nu kan du godt selv" og så gik jeg tilbage i den samme cirkel, eller hvad man skal kalde det" (Ibid.:8).*

Efterfølgende får Jakob hjælp fra projekt Wake-up Call, som han beskriver som et afgørende vendepunkt og en ganske anden hjælp end den tidligere hjælp, han har fået:

*"Nej, altså jeg vil sige, at det jeg har fået her fra kommunen i [projektmedarbejders navn], det er i hvert fald ti gange bedre end det jeg fik fra skolen, fordi jeg synes, at [projektmedarbejders navn] og jeg har et tættere bånd end jeg havde med ham.. altså, han var lidt ældre, og kan jeg jo relatere mig til, ik. Øhm, så jeg synes ikke, at vi havde sådan et bånd, hvis du forstår, hvad jeg mener. Så det var svært ligesom at tale om andre ting end bare "nu skal du i skole"" (Ibid.:8).*

Jakob giver med dette citat udtryk for, hvilken form for relation han selv har oplevet, har givet det bedste resultat for ham i forhold til at nedbringe sit skolefravær. Hvor relationen til skolens kontaktperson er mere flygtig og udelukkende handler om Jakobs skolegang, er relationen til projektmedarbejderen og den vedvarende kontakt mere betydningsfuld og afgørende for ham. Jakob fortæller videre, at projektmedarbejderen har fået ham over i en ny fodboldklub, hvor han i dag er træner og er en del af et vigtigt fællesskab. Således er fodbold og gode relationer igen en tilbagevendende plotlinje, som Jakob tillægger betydning.

I dag er Jakob tilmeldt et særligt tilbud til unge, der er på vej videre i uddannelsessystemet. Han giver udtryk for, at det stadig svært at komme op og afsted og understreger,

hvordan det stadig har negativ indvirken på ham, når han, selv i korte perioder, er væk fra skolen:

*"Nej, det demotiverer. Altså, når man er væk om mandagen, så er det svært at komme resten af ugen, synes jeg. Sådan har jeg det stadigvæk" (Ibid.:6).*

Han beskriver de andre elever i sin nuværende klasse anderledes end de venner, han havde i folkeskolen. Hvor de tidligere klassekammerater var en motiverende faktor for Jakob, har de nye klassekammerater ofte en demotiverende effekt på Jakob:

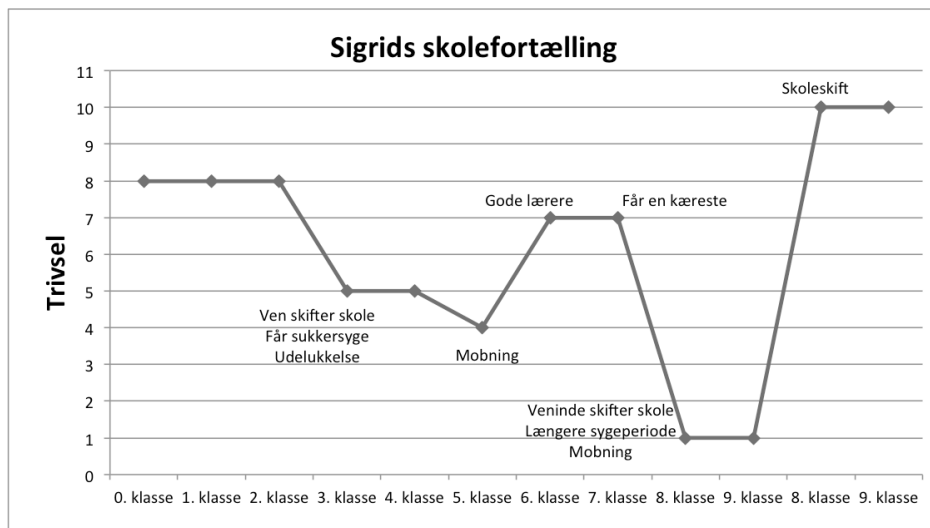
*"Når alle er ligeglade, så bliver man også selv lidt ligeglad. [...]Det er svært at møde op nogle gange, når man ved, hvad det er for nogle typer, der er. Altså, de er jo flinke nok de fleste af dem, men der er nogen, som er lidt sindssyge" (Ibid.:14).*

Hermed bliver det nok engang understreget, hvor vigtig det er for Jakob at have nogle gode, solide relationer, som han kan spejle sig positivt i. For at kunne overkomme sine diagnostiske problemer, er det Jakob oplever som mest givende for at kunne passe sin skole, at han føler sig tryk med de personer, han omgås.

### 10.3.5 Sigrids fortælling

Sigrid er 17 år og har netop afsluttet 9. klasse og skal i 10. klasse på EUX. Sigrid har et fravær på over 61 % og ingen diagnose og ligger derfor i fraværsgruppe 4.

Som det ses i grafen figurerer 8. og 9. klasse to gange i Sigrids skoleliv, hvilket hænger sammen med, at hun har taget disse klassetrin to gange.



Sigrid starter sin fortælling i børnehavetiden med, at hun altid kun har kunnet trives med én person af gangen. Det giver Sigrid et tydeligt indblik i ved sit nedslag omkring 2. klasse:

*“Ja, der havde jeg en ven, som så stoppede i 2., jeg altid var sammen med stort set”*  
(Bilag 5:3).

Ovenstående citat markerer første vendepunkt i Sigrids historie, hvor hun oplever en nedtur, idet hendes ven stopper i klassen. De relationer Sigrid har, er meget vigtige for hende, hvorfor det er markante vendepunkter for Sigrid, når hun “mister” sine venner. Det samme kommer til udtryk, idet Sigrid bliver spurgt til, om hun har nogle tætte personer omkring sig:

*“Ja, men de er næsten stort set alle sammen stoppet. Til sidst var de alle sammen stoppet. Først var det hen af vejen, var det i slutningen af 3. stoppede det ene, og i 4. stoppede den anden, og så i 8. den tredje. Så de forsvandt alle sammen lige pludselig”*  
(Ibid.:6).

Ved samme nedslag fra 2. klasse fortæller Sigrid også om en lærer, der vækker negative minder, hvilket forstærker den nedtur hun oplever i 2. klasse:

*“Jo, i 2. var der faktisk en lærer, der gjorde, at jeg havde ondt i maven i flere uger, fordi han råbte af mig, fordi jeg foldede et papir forkert. Så det var der... Han gik så senere på pension, men det var en jeg var sådan lidt bange for, kan jeg huske” (Ibid.).*

Sigrid er således meget påvirket af, hvordan andre mennesker behandler og taler til hende, og hun husker de dårlige minder herfra meget detaljeret. 2. klasse er hermed en periode i Sigrids liv, som er præget af negative skoleminder.

Sigrid fortæller også om andre lærere, som har haft indvirkning på hendes trivsel i de første skoleår. Hun fortæller fra 3. klasse om både sin idrætslærer og musiklærer, som hun ikke oplever sig selv på god fod med:

*“Det var sådan lidt op og ned, for der fik jeg en lærer, som jeg heller ikke kunne sammen med. En idrætslærer, hun var sådan lidt meget streng [...] og jeg var meget oppe at skændes med min musiklærer, fordi jeg havde nogle meninger og han havde nogle meninger, og fra eleverne var det ikke så rart, for de begyndte at ignorere min veninde og jeg [...]” (Ibid.:2).*

Foruden de dårlige oplevelser med forskellige lærere udtrykker Sigrid endnu en gang, hvordan det er hende og veninden mod “de andre”, og hvordan alle de samlede dele er med til at få hende til at huske tilbage på den tid som præget af flere negative faktorer.

I sin fortælling benytter Sigrid sig af de forskellige lærere som pejlemærker i historien, til at huske i hvilken rækkefølge hændelserne har fundet sted:

*“Ja, og det er fordi, at jeg altid kan huske årene på lærerne, fordi vi fik ny lærer hvert år, så det er den måde jeg lige kan huske det på” (Ibid.:6).*

De svingende trivselsmæssige erindringer Sigrid har fra 3. klasse, hænger sammen med en forandring, som hun illustrerer i fortællingen om, hvordan hun og veninden blev ekskluderet af de andre piger i klassen:

*“Ja, for så begyndte de at være voksne, hvor jeg stadig ville lege sammen med min veninde, jeg ville stadig være børn, og de andre var sådan med make-up og var sådan “Hvorfor vil I det?”. Det var sådan.. det begyndte der i 3” (Ibid.:2).*

I citatet illustrerer Sigrid en bevidsthed om nogle forandringer, der sker hos dem, hun omgås og ikke i så høj grad for hende selv. Ved at italesætte sig selv, "jeg", og sin veninde, som et slags samlet "vi" overfor "de andre", opfatter Sigrid sig selv og sin veninde som noget andet end de andre. Sigrid referer med sit direkte talesprog til en forundring over, hvorfor de andre piger ikke længere ville lege og være børn som hende selv, men hellere det modsatte som voksne.

Næste tidsmæssige nedslag er i 5. klasse og drejer sig ligeledes om forholdet til andre elever:

*"[...] i 5. begyndte jeg at blive mobbet meget i sløjde, så det var tæt på at jeg ville fra-træde og røg så til sidst på det andet sløjdehold, heldigvis" (Ibid.).*

Gennem hele Sigrids skolelivsfortælling er der en klar plotlinje i om, hvor hun husker og beskriver, hvordan hun er blevet mobbet, og hvilken betydning det har haft for hende. Således handler Sigrids historie i høj grad om, hvordan hendes forhold til andre elever og lærere har påvirket hendes skolegang. Hun fortæller om lærere, der har givet hende fysisk ondt i maven, mobning fra parallelklassen og udelukkelse fra fællesskabet. Ved flere anledninger bliver de negative oplevelser med andre knyttet an til fysiske symptomer, som fører til, at Sigrid ikke vil i skole (Ibid.:3).

I modsætning til det foregående, hvor Sigrid fortæller, hvordan hendes psykiske udvikling i de mindre klasser ikke er svarende til de andres, udtrykker Sigrid om sine senere skoleår, at hun i højere grad identificerer sig mere med voksne end med jævnaldrende:

*"Jeg er bare ikke så meget som andre på min egen alder. Fx vil jeg hellere op til en gruppe, som er ældre, end jeg vil sidde sammen med nogen på min egen alder" (Ibid.:7).*

Sigrid sætter det i sammenhæng med den tid, hun har tilbragt med sine forældre og deres venner. Til denne del af fortællingen hører også, at Sigrid i 7. klasse får en kæreste,

som er et par år ældre end hende selv, hvortil hun ser sig selv i en udvikling til et niveau, hvor klassekammeraterne endnu ikke er nået til:

*“Der er flere ting, vi kan snakke om, som jeg gider snakke om. Også fordi at jeg har en kæreste, så vi har prøvet sådan nogle ting sammen, som kærester nu gør, og der har været ting, som var mere voksenting, end hvis jeg går over i min klasse [...]” (Ibid.).*

Kæresten fylder en stor del i Sigrids positive dele af fortællingen. Sigrid referer til kæresten i kontekster, særligt skolen, hvor hun normalt ikke har haft det godt, men fordi han fx kommer over på skolen i frikvartererne, er han for Sigrid en betydningsfuld person, der er på de steder, hvor og når hun har brug for det:

*“Han er der bare. Det er nok den eneste måde, jeg kan forklare det på. Han er der, når jeg har brug for det” (Ibid.:14).*

Således adskiller Sigrid sig fra sine jævnaldrende, idet hun anser sig selv som mere voksen og erfaren i kraft af sit forhold til kæresten. Også i Sigrids sprogbrug omkring andre personer, kan der, når hun taler om relationerne til de andre i klassen, tydes et skel i forhold til, hvordan hun føler sig adskilt fra de andre:

*“De tog sig kun af hinanden, hvis de syntes det så godt ud for dem selv, hvis man kan sige det. Det var mere til deres egen fordel, hvis de gjorde noget [...]. De var meget egoistiske og gik sådan mere op i dem selv end de gik op i andre [...] Det kunne man godt mærke på dem... Så hvorfor skulle de så overhovedet gøre noget?” (Ibid.:5).*

Hvor Sigrid i dette citat giver en karakteristik af de andre som egoistiske, skaber hun med ord som “de” og “dem” et billede af en gruppe, som hun ikke selv kan relatere til, men som hun alligevel synes at have identificeret bevæggrundene hos. Denne identifikation ligger i sidste del af citatet, hvor Sigrid med ordet “mærke” refererer til en form for egen oplevelse eller fornemmelse af de negative sider, hun her fremhæver hos denne gruppe personer.

I Sigrids fortælling organiserer og konstruerer hun det kollektive "vi" adskilt fra "de andre".

Sigrid føler sig i høj grad knyttet til sine forældre og særligt sin mor, og medtager disse personer i store dele af sin skolelivsfortælling. Identificeringen af "vi" og "de andre" bliver forstærket af, at moren kan relatere til Sigrids oplevelser i skolen, fordi moren selv har oplevet mobning:

*"Ja, hun blev nemlig mobbet meget også på et tidspunkt, også fordi hun selv var blevet [...]"* (Ibid.:4).

Med ovenstående citat giver Sigrid udtryk for en gensidig erfarings- og forståelsesramme mellem hende og moren, hvorfor Sigrids mor er en særlig signifikant person i Sigrids skolelivsfortælling i kraft af det "vi"-fællesskab, hun her oplever. Med til denne historie fortæller Sigrid også, hvordan forståelsen fra moren har skabt udgangspunkt for, at Sigrid altid har fået lov til at holde en fridag, hvis hun havde svært ved at overskue en skoledag:

*"Men min mor har også altid givet plads til, at hvis jeg havde brug for en fridag, så fik jeg en fridag. Det går hun meget op i, for det havde hun selv fået, og det havde hjulpet hende gennem skoledagen"* (Ibid.).

Da Sigrid i 8. klasse oplever, at hendes gode veninde, som hun anser som den eneste, hun har tilbage, flytter til en anden skole, og Sigrid derfor står alene, beretter hun om et handlingsforløb i forhold til den gældende problematik:

*"[...] men de ville ikke lade mig skifte, så derfor måtte vi stort set pjække indtil vi fik Line og Rikke (projektmedarbejder og kommunal sagsbehandler) ind over"* (Ibid.:1).

Nok engang ses det, hvordan Sigrid referer til et "vi" i sin fortælling på trods af, at det kun er hende selv, som i realiteten pjækker. Hun efterlader hermed et indtryk af, at hun ikke har stået alene med beslutningen om at blive væk, når hun ikke havde lyst til at komme i skole. I samme citat giver Sigrid udtryk for, at den eneste løsning på det givne

tidspunkt var, at hun måtte pjække, for at hendes problemer blev taget alvorligt, hvilket hun først fik indtryk af, da kommunen gik ind i sagen.

Udover venindens skoleskift får Sigrid i 8. klasse mononukleose, som gør, at hun ikke kunne være i skole i flere måneder. Her fortæller hun, hvordan de andre elever reagerede negativt på, at hun var så meget væk:

*"Så i 8. gik det rigtig meget ned, fordi så begyndte de sådan allerede i starten at ignorere mig pga. sygdom, og så fortsatte det og blev endnu slemmere i 9. Meget meget slemt. Det var sådan, at de gik på den modsatte side af vejen i forhold til, hvor jeg var" (Ibid.:2).*

Sigrid gør det hermed tydeligt, at hun i høj grad selv ser en sammenhæng i sin historie mellem den mobning og udelukkelse, hun oplever, og sine sygdomsforløb. I denne del af fortællingen, udtrykker Sigrid i næste citat, hvad denne udelukkelse skyldes set fra de andres perspektiv:

*"Det var pga. alt det sygdom, så havde jeg næsten ikke været der et helt år. Så da jeg kom derover igen, så gik de bare i en kæmpe bue uden om mig. Overhovedet ingen elever. De var meget sådan "Hvorfor kan hun være så længe væk uden der sker noget"" (Ibid.:10).*

Det var i den forbindelse, at hun havde det meget dårligt med de andre elever og derfor gerne ville skifte skole. Her er det, at Sigrid fortsætter sin fortælling og på samme tid viser, hvordan hun igen forbinder sit sygdomsforløb til grunden for, at hun ikke måtte skifte skole:

*"Ja. For allerede fra 8. af, men de ville jo ikke lade mig skifte, og det var sådan lidt... Det var pga. sygdom, så ville de ikke lade det.. Så var det nemlig, at jeg måtte pjække til kommunen kom indover. Det var sådan lidt åndssvagt, at det skulle være sådan" (Ibid.:3).*



Således beretter Sigrid om, hvordan udefrakommende hændelser som mobning og sygdom, og skolens begrænsning for, at hun umiddelbart kan gøre, som hun selv ønsker, afføder nogle alternative handlingsaspekter hos hende. Sigrid har et mål om at skifte skole og hendes strategi for at opnå målet bliver at være fraværende fra undervisningen.

Sigrid fortæller om vigtigheden af, at have positive oplevelser og forventninger til skoledagen. Således husker hun tilbage til 8. klasse, hvor hun kom på et undervisningshold, hvor hun fik lov til at arbejde med noget hun interesserede sig for og fandt dermed et fællesskab:

*"[...] jeg elskede at lege med computere, og dem der var på holdet havde samme interesse som mig. Og vi var sammen i frikvarterer og på biblioteket, og havde det sjovt og sådan noget" (Ibid.:8).*

For Sigrid er fælles interesser et godt udgangspunkt for gode relationer, som hun ikke kun har haft gavn af i en bestemt kontekst som i it-undervisningen, men også i flere skolemæssige kontekster som fx frikvarterer.

På trods af Sigrids skoleskift i starten af 9. klasse, hvor hun får lov til at starte forfra fra 8. klasse, er skolefraværet stadig højt. Alligevel ses der i Sigrids fortælling en ændring i, hvordan hun nu forholder sig til at være væk:

*"Det er så åndssvagt. Det er meget frustrerende for mig, fordi jeg har været så glad for den nye klasse, og derfor ikke har kunnet være der så meget. Men jeg har stadig snakket med dem, for de har været vant til det med sygdom" (Ibid.:12).*

I citatet giver Sigrid udtryk for, at hun er ked af, at hun ikke kan deltage i klassen, fordi hun nu er glad for sine klassekammerater. Således ses der en udvikling, hvor Sigrid på den gamle skole anså klassekammeraterne som medvirkende til det høje skolefravær, hvor det nu i stedet er en frustration, at hun ikke kan være sammen med dem. Samtidig ses det, hvordan Sigrid endnu forklarer sit vedvarende skolefravær med sygdom.

Hun beskriver her, hvordan de nye klassekammerater er anderledes end de tidligere:

*"[...] at de var mere forstående. De gik også mere op i at holde kontakten, og hvis de havde lavet noget specielt, så skrev de det til mig, og hvis der var noget vi skulle, skrev de. De fik hjulpet mig en del på vejen" (Ibid.).*

Sigrid lægger vægt på, at de nye klassekammerater ikke fordømmer hende for sit fravær og inkluderer hende i fællesskabet, selvom hun ikke er der. Så på trods af, at hun nu ser skolen som et positivt sted at være, har Sigrid stadig meget fravær. Hun påpeger sygdommen som årsag, men også på at hun til forskel fra tidligere oplever sit fravær som anerkendt af de andre elever. Den samme opfattelse har hun af sine nye lærere, fra hvem hun føler sig mere mødt og taget hensyn til:

*"Lærerne var gode til at sige, hvilke timer jeg skulle komme til. De timer der var vigtigst. Og hvad jeg kunne læse hjemmefra, for de satte meget ud på nettet. Så kunne jeg bedre følge med" (Ibid.).*

Til Sigrids historie hører der et subplot om de mange skift af lærere. Sigrid fortæller, at hun til dels oplevede det som en god ting:

*"Jeg synes måske det har været rart nok, for så har jeg lært nogle nye mennesker at kende. Og så på den måde har jeg også lært nogle nye ting på en anden måde" (Ibid.:9),*

men hun fremhæver i højere grad, hvordan de mange skift af lærere, var en del af årsagen til, at hun ikke ville i skole, fordi hun oplevede det som en ustabil og kaotisk miljø:

*"Det var sådan, at så havde jeg ikke lyst til at stå op og gå i skole. Det var fordi det hele var kaos derovre" (Ibid.:10).*

Med til det kaotiske skolemiljø, som Sigrid anser som en ydre faktor, hun ikke har mulighed for at agere mod, fortæller hun om sin gamle skole, at ledelsen prioriterede faglighed over trivsel og derfor ikke tilgodeså hendes behov. Adspurgt hvad skolen kunne have gjort bedre, fortæller hun, med anmærkning til oplevelsen af den nye skole, at: "*den*

*gamle kunne gøre meget mere. Fx kunne de skrive mere om, hvad vi lavede, det gjorde de ikke” (Ibid.: 8).*

Sigrød markerer hermed ikke, at løsningen skulle være, at skolen satte ind og hjalp hende med ikke at blive mobbet, men i stedet anerkende at hun ikke trivedes i den givne kontekst, og derfor sende lektier til hende derhjemme. Hermed understreger Sigrød også, at hun ikke ser fraværet i sig selv som problemet, men det at være fagligt bagud.

Hertil giver hun indtryk af, hvordan hun selv oplever, at hun kan mestre det faglige derhjemme og derfor ikke ser noget behov for at være i skolen. Kombineret med de dårlige associationer hun har med at opholde sig i skolen, udtrykker Sigrød, i særligt den del af historien, som hører de sene skoleår til, at hun ikke har anset det som noget særligt værdifuldt at være i skole.

Samme omdrejningspunkt får det, da Sigrød fortæller om, hvordan det ikke har haft konsekvenser for de elever, der mobbede hende, hvormed hun efterlader sit eget udtryk for syn på skolen:

*“Man kan højst blive bortvist, og hvor mange ting... Så tænker man bare “Juhuu, jeg er blevet bortvist, så skal jeg ikke i skole”. Der burde være en eller anden straf” (Ibid.:9).*

I citatet udtrykker Sigrød en skepsis overfor, at det i skolen ikke har store nok konsekvenser, når der gøres noget forkert. Hun anser end ikke bortvisning som en straf, og i stedet udtrykker hun, hvordan det derimod er en slags belønning at blive bortvist. Dermed afspejler hun et billede af sin egen opfattelse, hvor det at slippe for at være i skole, kan være noget positivt.

## 10.4 Sammenstilling af livshistoriske analyser

På baggrund af de fem foregående analyser vil vi i her fremhæve de fund, som vi finder mest interessante og relevante at gå videre med i fortolkningen og diskussionen. I forlængelse heraf vil vi anspore, om og hvordan de unge adskiller sig fra hinanden på tværs af de fire fraværsgupper.

Gennemgående for de fem unge kommer det i analyserne frem, at de sociale relationer spiller en stor rolle. De sociale relationer gør sig gældende i flere forskellige kontekster; i skolen, i hjemmet og i fritidslivet, som i undersøgelsen udgør de udvalgte livsområder.

De unge fremhæver særligt relationerne til jævnaldrende, som kan være mangeartede og både af positiv eller negativ karakter. De negative oplevelser udspiller sig både i form af oplevelser med uro i klassen, konfrontationen med at være fraværende og mobning. På tværs af grupperne er det værd at bemærke, at særligt mobningen spiller en stor rolle i de skolelivsfortællinger hos de unge, som ikke har nogen diagnose. Hverken Jakob eller Maria udtrykker nogen form for oplevelse af at være blevet mobbet.

De positive relationer finder for flere af de unge sted, når de dyrker en form for fritidsaktivitet. For de unge, der lægger vægt på deres fritidsaktivitet i fortællingen, gælder, at de herigennem både opnår gode relationer, men også en oplevelse af succes. For Jakob gælder, at venskaberne fra fritiden er overlappende med dem i skolen, hvor det for Maria og Frederikke gælder, at det er et alternativt fællesskab til det i skolen. Begge opnår de anerkendelse for noget, de er gode til.

Alle de unge fremhæver på forskellig vis relationen til deres forældres. Det er iøjnefaldende hos både Jakob og Maria, som begge to har en psykiatrisk diagnose, at deres frygt er relateret til deres forældre. Dog adskiller de sig ved, at Jakob beskriver sin relation til forældrene som positiv, hvor Maria beskriver relationen til faren som negativ. Hvor Marias angst er hægtet op på en konkret erfaring, er Jakobs frygt mere diffus og udefinerbar. Alligevel har det samme konsekvens for dem begge, idet forældrene er årsagen til angsten, hvilken de anser som forklarende for deres skolefravær.

I skolelivsfortællingerne, fortalt af de unge uden diagnose, spiller forholdet til forældrene på forskellig vis en rolle for skolefraværet. For Aydah er det et drastisk vendepunkt, da forældrene bliver skilt, fordi hun mister forbindelsen til sin far. For Frederikke spiller farens fysiske sygdomme ind, fordi det praktisk hindrer hende i at komme op og i skole. I Sigrids fortælling gælder, at hendes mor aktivt giver udtryk for, at det er okay, hvis hun tager en fridag fra skolen. Desuden identificerer Sigrid sig med sin mor gennem deres fælles oplevelse med at være blevet mobbet i folkeskolen.

Vedrørende skoleforholdene har de unge meget forskellige erfaringer. For Jakob og Maria er der ingen overensstemmelse mellem deres oplevelser af at være i skolen forud for

skolefraværet. Maria oplever skolen som et uroligt miljø, hvor læreren har svært ved at styre eleverne. Jakob derimod oplever frem til 7. klasse skolen som et sted, hvor han har det godt, fordi han kan være sammen med sine venner. Hverken Maria eller Jakob har skiftet skole forud for skolefraværet, idet de begge forbinder dette med noget utrygt.

For Aydah, Frederikke og Sigrid bliver skolen et utrygt sted i de perioder, hvor de bliver udsat for mobning. I alle tilfælde gælder en manglende tiltro til, at lærerne har mulighed for at gribe ind og gøre noget ved problemet. De tre adskiller sig ved, at Aydah og Sigrid gennem mange år oplever meget lidt glæde ved at være i skole, hvor Frederikkes i høj grad udtrykker frustration de perioder, hun ikke har været i skole, fordi hun her savner sine kammerater.

## 10.5 Analysematrice

Variabler	Fraværsgruppe 1		Fraværsgruppe 2		Fraværsgruppe 3		Fraværsgruppe 4	
	Kvantitativ	Kvalitativ	Kvantitativ	Kvalitativ	Kvantitativ	Kvalitativ	Kvantitativ	Kvalitativ
<b>Forældreforhold</b>								
Skilsmisse	Karakteristika bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika ej bekræftet
Opbakning til den unges skolegang	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet
<b>Skoleforhold</b>								
Skoletilbud (andet end folkeskole)	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Modsatrettede karakteristika	Karakteristika bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika ej bekræftet
Skoleskift	Modsatrettede karakteristika	Karakteristika ej bekræftet	Modsatrettede karakteristika	Modsatrettede karakteristika	Karakteristika bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika bekræftet
Faglighed (svag)	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Modsatrettede karakteristika	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet
Mobning	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet
Relationer til lærere (dårlig)	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet
Relationer til klassekammerater (dårlig)	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet	Ej undersøgt	Modsatrettede karakteristika	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika bekræftet
<b>Fritidsliv</b>								
Fritidsaktivitet (tilknyttet)	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Modsatrettede karakteristika	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika bekræftet	Karakteristika ej bekræftet	Karakteristika ej bekræftet
Relationer i fritidsliv (dårlig)	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet	Ej undersøgt	Karakteristika ej bekræftet

## 11 Fortolkning og diskussion af resultater

I det følgende vil vi ved hjælp af analysematricen samle, fortolke og diskutere de fund, vi har gjort os i de to foregående delanalyser. Delanalyserne vil blive sammenstillet for at fremhæve ligheder og forskelle både på tværs af datamateriale, men også på tværs af de unge fra hver fraværsgruppe.

Denne del af undersøgelsen inddrager de teoretiske perspektiver, som er redegjort for i afsnit 11 og udvalgt på baggrund af analysen. Således vil de forskellige identitetsgrundlag og verificeringen heraf samt diagnosen som semiotisk mediator fungere som redskaber til fortolkning og diskussion. De teoretiske perspektiver anvendes, som vi finder dem relevante for undersøgelsens overordnede problemstilling.

### 11.1 Forældreforhold

I henhold til den kvantitative analyse er det tydeligt, at skilsmisse er et karakteristika for hver af de fire fraværsgrupper. I det kvalitative er det identificeret, at skilsmisse og konsekvenserne heraf udgør en stor del af plottet hos de tre respondenter, som hver især har dette som en del af deres skolelivsfortælling. Skilsmissen har for dem alle betydet store forandringer i flere kontekster, fordi der heraf er afstedkommet både nogle ydre og indre konsekvenser. For de unge, Jakob og Sigrid, som har samlevende forældre, spiller forældrene naturligvis en anden rolle i fortællingen, men vi identificerer i kraft af analysen dog, at forældrene stadig har stor indvirken på de unges forhold til skolen.

I fraværsgruppe 1 er der ingen af de tre respondenter, der har samlevende forældre. Dermed er dette et tydeligt karakteristika for gruppen. For Maria - vores respondent i denne gruppe - gælder, at hendes forældre blev skilt, da hun var meget lille. Derfor tilskriver hun det ikke megen betydning, at forældrene er skilt, men i stedet det hændelsesforløb der kom efter med mange konflikter.

Marias rolleidentitet er særligt bygget op i kraft af sin mors rolle som mor. Det bliver tydeligt, at Maria ser hende og morens fællesskab som en social gruppe, hun er en del af, når hun fortæller om forældrenes kamp om bopælsret. Maria refererer først til et samlet "vi", men ændrer hurtigt sætningen til et "jeg", når hun fortæller, at hun ikke ønskede at have bopæl hos sin far. Der kan med Burke og Stets identitetsteori argumenteres for, at

Marias syn på dette punkt er præget af, at tilhørsforholdet ligger hos moren og den sociale gruppe, hun opfatter sig som en medlem af. Her deler hun og moren holdningen om, at hun bør bo med moren. Maria oplever at blive bekræftet i sin sociale identitet, da moren anerkender Marias fravalg af sin far, idet moren tilkendegiver, at Maria skal komme hjem til hende, når hun ikke har det godt hos faren.

At Maria ser dette tidspunkt i sit liv som essentielt for sin skolelivsfortælling viser, hvor meget forældrenes skilsmisse har præget hendes skolegang. At Maria tillægger faren større betydning i hendes negative vendepunkter end moren viser endvidere, hvordan det er moren, Maria føler et tilhørsforhold med. Som nævnt i analysen tillægger Maria det ikke stor værdi, at hendes mor har været indlagt. I stedet tillægger hun det værdi, at hende og faren havde et vanskeligt forhold, hvor hun oplevede, at faren kritiserede hende meget. Det pres Maria føler sig udsat for fra sin far, hvor hun bliver irettesat og skældt ud, virker direkte afkræftende på både hendes person- og rolleidentitet. At Maria sidenhen har valgt sin far fra til fordel for sin mor tyder på, at hun oplever sig mere bekræftet af moren. Der tegner sig hermed et billede af, at Maria oplever mere tryghed og selvværd hos sin mor. Det kan forklare, hvorfor hun trækker hjem til sin mor, når hun er syg.

For Maria er oplevelserne med faren i høj grad knyttet an til hendes angstdiagnose. De oplevelser, hun har haft som følge af forældrenes skilsmisse og efterfølgende samværsproblematik, er for Maria en forklarende faktor for hendes skolefravær. Teoretisk kan der argumenteres for, at Maria bruger diagnosen angst som semiostisk mediator til at forklare sin reaktion på sin fars adfærd, og ligeledes til at retfærdiggøre sit skolefravær. De spændinger, der er og har været mellem Maria og faren, knyttes både an til fysisk og psykisk sygdom, som giver længere fraværsperioder og leder til, at hun bliver diagnosticeret med angst og depression.

Det er Marias opfattelse, at angsten udspringer af, at hun fravalgte samvær med sin far. Det er bemærkelsesværdigt, at faren både er anledning til angsten, men at Marias adfærd overfor faren også er betinget af angsten. Således er her tale om en reciprok bevægelse, hvor Marias forhold til faren kan forklares gennem diagnosen, men også er begrundelsen for, at diagnosen kan stilles. Dette er et eksempel på det Brinkmann betegner som selvbekræftende mediator. Det er også herigennem, at Maria forklarer sit ulovlige skolefravær. Teorien underbygger, hvordan den lettelse Maria beskriver, da diagno-



sen bliver stillet, kommer af, at hun nu forstår sin problematiske adfærd som et resultat af den lidelse, hun har.

I fraværsgruppe 2 lever 25 af 27 respondenter ikke med samlevende forældre. Her bliver det tydeligt, hvordan de fleste unge i projekt Wake-up Call er karakteriseret ved ikke at have samlevende forældre, idet det er den største fraværsgruppe.

For Frederikke, som falder i denne fraværsgruppe, har det været de ydre omstændigheder ved at hendes forældre blev skilt, der var afgørende. Morens nye partner, som udsatte familien for vold, betød for Frederikke et brud med sin mor, som hun i dag føler sig svigtet af. Flere gange i fortællingen sætter hun ord på, hvordan hun har valgt at distancere sig fra sin mor, idet hun ikke forstår morens valg, om at fortsætte forholdet med den voldelige kæreste. Med udgangspunkt i Burke og Stets identitetsteori kan det begrundes, at Frederikkes opfattelse af familien som samlet gruppe og hendes sociale identitet heraf, bliver udfordret og afkræftet med sine forældres skilsmisse. Frederikke anser ikke længere moren som en del af den sociale gruppe, som familien er, fordi hun får nogle nye værdier, som ikke er anerkendt af gruppen.

Desuden sker der et brud med Frederikkes opfattelse af "mor"-rollen, fordi hun ikke oplever, at hendes mor lever op til de forventninger, Frederikke forbinder hertil. Til morrollen tillægger Frederikke karakteristika som at være beskyttende og tage sine børn i forsvar og sørge for, at de har det godt. Disse værdier er ligeledes en stor del af Frederikkes egen personidentitet, som Burke og Stets betegner *master identity*, idet hun gennemgående lægger vægt på at gøre alle glade og godt tilpas. Konsekvensen af Frederikkes opfattelse af moren bliver, i kraft af morens modpartsrolle til Frederikkes egen rolle som datter, at Frederikke redefinerer forventningerne til sin egen rolle, da volden opstår i det nye hjem. Hermed justeres ikke blot Frederikkes opfattelse af sin egen rolle som datter, men hun påtager sig ligeledes den beskytter-rolle, som en mor, ifølge hende, bør udfylde. Frederikke er af den opfattelse, at hun redder de andre børn og hende selv, da hun får dem fjernet fra hjemmet. Den nye rolle Frederikke har fået, som en datter, der også beskytter sine nære, tager hun med sig til sin far. Der kan argumenteres for, at Frederikke har den samme beskyttertrang for sin far, som er syg derhjemme, hvilket overskygger den rolle, hun som folkeskoleelev identificerer sig med, hvormed hun bliver fraværende fra skolen. Det er også en rolle, hun tager med sig i skolekontekster, hvilket uddybes senere.

Frederikke ser selv farens sygdom som den altafgørende faktor for, at hun udeblev fra skolen. Med afsæt i Burke og Stets teori plæderes der for, at det er den manglende bekræftelse fra moren gør, at Frederikke må gå på bekostning med sin skolegang for at distancere sig fra de værdier, hendes mor nu repræsenterer.

Frederikke tillægger ikke selv fravalget af sin mor særlig stor forklaringskraft, men vi anser dette tidspunkt i Frederikkes liv som en vigtig del af forklaringen på hendes skolefravær, idet både Frederikkes sociale gruppe, i kraft af familien, hendes rolle som datter, og personidentitet bliver kraftigt udfordret. Det medfører at Frederikke går på kompromis med sin opfattelse af rollen som elev, idet hun hos faren har store vanskeligheder med at passe sin skolegang til trods for, at skolen er et sted, hun oplever stor glæde.

Aydah ligger ligeledes i fraværsgroupe 2. Hun sætter i højere grad end Frederikke selv ord på de følelsesmæssige konsekvenser som forældrenes skilsmisse har bragt med sig. Hun beskriver et tomrum, som gør hende trist og modløs, der gør, at hun ikke kan overskue sin skolegang. I modsætning til Frederikke, er Aydah mere bevidst og eksplicit om betydningen af, at hendes far bliver fraværende. Der kan argumenteres for, at Aydah tillægger rollen som datter, i forhold til sin fars rolle, større betydning end Frederikke gjorde til sin mor. Det, at faren bliver fraværende efter skilsmissen gør, at Aydah mister den modpartsrolle, hun har i at være farens datter, hvilket også afspejler sig i den måde, hun italesætter et tomrum på. Det er vigtigt for Aydah, at hun bliver bekræftet i sin rolle som datter og familiemedlem, hermed hendes rolleidentitet og sociale identitet. Hun har svært ved at navigere i et nyt felt, hvor hendes oprindelige opfattelser af hende selv og familien bliver udfordret. Dog ses det også, hvordan Aydah forsøger at fylde tomrummet ved at fokusere på andre ting end sin far. Således fortæller hun, at professionelle omkring hende har taget udgangspunkt i den vanskelige situation, hun havde i hjemmet, men at hun i stedet søgte at fylde tomrummet med en kæreste. Dette kan ses som en strategi for Aydah til at blive bekræftet i en ny rolle - ved at søge en ny modpartsrolle i kraft af en kæreste.

Analysematricen viser det samme karakteristika for fraværsgroupe 3 som de andre, idet 11 ud af 12 ikke har samlevende forældre. Her skiller vores respondent Jakob sig ud fra mange af de unge i sin fraværsgroupe og i projekt Wake-up Call ved, at hans forældre er samlevende. Alligevel bliver Jakobs forældre fremtrædende i analysen, idet Jakob til-

skriver sine tidlige oplevelser af separationsangst stor forklaringskraft. Jakobs abstrakte frygt for at blive adskilt fra sine forældre vidner om en stærk tilknytning til forældrene. Således er flere af Jakobs identiteter og udviklingen heraf stærkt påvirket af, hvordan hans forældre agerer og responderer på ham. Som det er påvist i analysen, spiller særligt Jakobs far en stor betydning for ham. Jakobs oplevelse af, at hans far har svært ved at forstå, hvorfor Jakob kræver særlig støtte til at komme i skole, kan vidne om en non-verifikation af både Jakobs rolle- og sociale identitet. Dog er der også tegn på, at Jakob har indtryk af, at faren har positive forhåbninger for ham, idet han oplever farens pres som et udtryk for, at faren vil ham det bedste og har ambitioner på Jakobs vegne. Mod-sætningsforholdet mellem Jakobs syn på sin far som både vred, men også med gode intentioner viser, hvor stor betydning Jakobs far har som modpartsrolle til Jakobs rolle som søn. De forventninger faren har til Jakob, kan han ikke leve op til, hvilket får konsekvenser for Jakobs personlige identitet. Det ses ved, at han senere udvikler præstationsangst, som får indvirkning på hans skolefravær.

Jakob adskiller sig fra resten af informanterne, idet majoriteten i denne gruppe har fraskilte forældre. Det bliver dermed interessant, hvad der så er gældende hos Jakob, som adskiller ham fra flertallet. Om end Jakob er tæt knyttet til sine forældre, har forældreforholdet en forklaringskraft ift. hans fravær, idet de er objektet for hans angst i hans tidlige skoleår. Dette ses ved, at Jakob betegner hans frygt for at gå i skole som separationsangst. Han husker tydeligt den følelse, han havde af at være bange, men diagnosen fik han først midt i teenageårene. Således ses hvordan Jakob har efterrationaliseret sin problematiske adfærd og ligesom Maria ser tidligere begivenheder i lyset af den diagnose, han har fået flere år senere. Her sættes lidelsen altså ind i en overordnet symptomramme og bliver dermed meningsfuld ud fra diagnosekategorien, hvilken Brinkmann betegner diagnosen som forklarende mediator. Som analysen fremhæver, ser Jakob sin angst i de tidlige skoleår som noget, han ikke selv havde magt over, idet de havde karakter af hændelser og ikke handlinger. Her kan der hævdes, at diagnosen som fraskrivende mediator giver Jakob muligheden for at distancere sig fra sin adfærd. Risikoen er dog, ifølge Brinkmann, at man kan komme til at entificere diagnosen; tingsliggøre den og tage den for givet. I og med, at Jakob betegner sin tidlige angst som separationsangst og senere som præstationsangst, kan da også tyde på, at Jakob har entificeret sin diagnose og gjort det til en "ting", der følger han op gennem teenageårene og medfører skolefravær også den dag i dag.

Ligeledes viser analysematricen, at fraværsgroupe 4 også er karakteriseret ved, at deres forældre ikke er samlevende. Her adskiller vores respondent Sigrid sig ligesom Jakob fra de andre unge i projektet. Ligesom Jakob ligger hendes procentmæssige fravær meget højt, men hun har ikke, som Jakob, nogen diagnose. At netop disse to unge, som repræsentanter for hver deres fraværsgroupe, ikke har dette karakteristika vidner om kompleksiteten af indeværende problemstilling, og risiko for at drage enkle kausale konklusioner mellem en faktor og et udfald.

I dekonstruktionen og analysen af Sigrids skolelivsfortælling bliver det tydeligt, at Sigrids mor har stor indvirken. Sigrid spejler i høj grad sin egen situation i sin mors oplevelser med selv at blive mobbet, og Sigrids skolefravær legitimeres direkte af moren på baggrund af selvsamme spejling. Det er vanskeligt at skelne mellem Sigrids rolle som datter og hendes mors rolle, idet Sigrid oftest bruger samlebetegnelsen "vi", når hun taler om modsætningsforholdet det mellem hende og moren overfor skolen. Hermed kan det diskuteres om Sigrids rolle- og personidentitet er så afhængig af morens bekræftelse, at moren bliver medvirkende til Sigrids fravær.

Det er meget tydeligt, at Sigrid har sine værdier fra det sociale fællesskab, hun oplever særligt med sin mor, men også med resten af familien og deres voksne venner. Herfra bliver Sigrid verificeret i sin sociale identitet, hvilken spiller ind på hendes rolle som elev, idet hendes mor er med til at retfærdiggøre hendes fravær, når hun har dårlige dage. Igen kan det diskuteres, hvordan Sigrid ser sig selv som afskåret fra de andre elever i klassen på baggrund af hendes sociale identitet i familien. Dette ved, at Sigrid ser sig selv som mere moden end de andre elever i kraft af relationen til forældrene. Således kan der identificeres et modsætningsforhold mellem den sociale gruppe Sigrid tilhører i familien og den sociale gruppe, der er i skolen.

Både det kvantitative og kvalitative datamateriale peger tydeligt på, at ikke-samlevende forældre er et karakteristika, der præger langt størstedelen af de unge i projekt Wake-up Call. Jakob og Sigrid er de to informanter, der adskiller sig fra resten af populationen, og er bemærkelsesværdigt nok dem med det højeste fravær. Dog antydes det gennem fortolkningen, at forældreforholdet også har stor indvirken og betydning for Jakob og Sigrid, omend det er på en anden måde. For Aydah, Maria og Frederikke gælder, at de alle på forskellig vis, lever uden den ene forælder, hvilket udfordrer deres vante rolle-

identiteter, og dermed finde sig tilrette med nye roller, idet deres ene modpartsrolle til datter-rolle er tabt.

Endvidere ses det, hvordan de to respondenter med psykiatiske diagnoser sætter deres forældre i forbindelse med deres diagnoser. Diagnosen bliver brugt som forklarende mediator til problematisk adfærd og ulovligt skolefravær, hvorfor der ses en sammenhæng mellem de unges relationer til deres forældre og ulovligt skolefravær.

## 11.2 Skoleforhold

Som det ses i analysematricen, er variablene skoleskift og skoletilbud kategoriseret under det overordnede livsområde, som skoleforhold dækker. Det kvalitative datasæt giver supplerende viden om de unges skoleforhold i form af trivsel.

I fraværskategori 1 er der to respondenter på variabelen skoleskift, som fordeler sig på hvert sit udfald. Vedrørende skoletilbud er der tre respondenter, hvor to af dem er i almen tilbud og den sidste i specialtilbud.

Respondenten i denne fraværsggruppe, Maria, har haft svært ved at indgå i klassens rammer med de problematikker, hun har haft, grundet uro i klassen samt lærerens håndtering heraf. Det faktum, at klasselæreren ikke behandlede eleverne som individer, men som et kollektiv, betød, at alle skulle behandles lige, men også at personlige konflikter blev ignoreret. Endvidere har klassen været præget af, at klassekammerater har gennemgået individuelle svære begivenheder. Hermed kan der argumenteres for, at Marias sociale identitet er betinget af et kollektivt "vi" i klassen, hvor alle bliver påvirket af hver enkeltes personlige problemstillinger. Som Burke og Stets fremhæver, opererer den sociale identitet aldrig på samme tid som personidentiteten. Igen er Maria et godt eksempel herpå, idet hun må undertrykke sin personidentitet for at tage hensyn til det sociale "vi", som hun er en del af i klassen.

Der kan ligeledes argumenteres for, at der er en uoverensstemmelse mellem Marias rolleidentitet i klassen og hvordan hun egentlig har det, idet Maria giver udtryk for, at hun ikke føler sig som sig selv i klassen. De forventninger Maria tror, der er til hende og rollen som elev, er forbundet med at være "en glad pige", men fordi Maria ikke er glad og i stedet oplever problemer med vrede, formår hun ikke at selv-bekræfte sin rolleidentitet som elev.

Selvom det lader til, at Maria ikke har følt, at der var plads til hende, ses der i forbindelse med klassens uroligheder en identificering med de andre elever gennem sine diagnoser. Hun fortæller om klassen, at mange har psykiatriske diagnoser som ADHD og autisme. I hendes talemåde bliver diagnoserne omtalt som ting, de har, som gør, at de opfører sig på nogle særlige måder, hvilket skaber uro i klassen. Dette er et eksempel på den entificering, som Brinkmann beskriver. Maria bruger både sine egne og sine klassekammeraters diagnoser som forklaring på handlemønstre, fx når hun bliver vred og løber hjem fra skole.

Endvidere er det også i den forbindelse, at Maria fortæller om den nye indsigt, der er kommet, idet hun har fået diagnosen angst. Hun fortæller, hvordan det har været en lettelse, at hun nu kan forstå og forklare overfor sine klassekammerater, hvorfor hun har det, som hun har. Det tyder på, at Maria - som Nielsen peger på - spejler sig selv i diagnosen og spejler diagnosen i hende. Hun ser nu sig selv i et klarere lys og gør, at hun forstår sig selv bedre. På den måde giver Maria udtryk for, at det symptombillede, som angsten indeholder, er i overensstemmelse med hendes personidentitet, som bliver bekræftet i diagnosticeringen. Hermed tegner der sig et billede af, hvordan Maria bruger diagnosticeringen som forklarende mediator og derigennem legitimerer sit skolefravær.

Fraværsgroupe 2 er den gruppe, hvor der er fleste respondenter. Her er der en lige fordeling mellem unge, der ikke har haft skoleskift og unge, der har haft et eller flere skoleskift. For langt de fleste i denne gruppe gælder, at de er indmeldt i almen folkeskole. For Frederikke gælder, at hun har gået i samme klasse hele sit liv. Hun har været meget glad for sin klasse og har ikke skiftet skole på trods af, at hun nu bor langt væk fra skolen, og var forhindret i at komme i skole. Frederikkes sociale identitet i kraft af klassen fylder meget i hendes skolelivsfortælling, og er i høj grad defineret gennem forholdet til klassekammeraterne og lærer. Frederikkes forståelse af sin rolle som elev er karakteriseret af at være hjælpsom. Dette kendetegn præger også hendes personidentitet, som hun trækker på i sociale kontekster. Fra bl.a. læreren bliver Frederikke bekræftet i disse karaktertræk, da hun får ansvaret for nye elever, og ydermere italesætter læreren eksplicit kendetegn hos Frederikke som positive.

Det bemærkelsesværdige i den sammenhæng er, at Frederikke, på trods af sin rolle og verifikation heraf, som foregår i skolen, alligevel har lange fraværperioder.

Frederikkens dårlige erfaring med at blive mobbet af en dreng i klassen er med til at forklare den ovenstående modsætning og undren. Identiteten, som den omsorgsfulde pige, bliver afkræftet af den pågældende klassekammerat, som Frederikke oplever mobber hende, idet hun er vant til at blive positivt bekræftet i sin rolle. Dette er også et af de vigtige negative vendepunkter i Frederikkens liv, som hun tilskriver stor forklaringskraft for sit fravær. Således kan identitetsteorien være med til at forklare, hvorfor Frederikke har haft en svag tilknytning til skolen på trods af, at hun overvejende tilskriver skolen positiv værdi.

Aydah er ligeledes placeret i fraværsgroupe 2. I modsætning til Frederikke er hendes skolelivsfortælling præget af flere negative erfaringer. Allerede i de tidlige klasser var de sociale og faglige aspekter af skolen vanskelige for hende. Hun skiftede skole mange gange - så mange gange, at hun ikke selv husker det, hvilket tilsyneladende har præget hendes forhold til både lærere og elever.

Aydah beskriver sig selv som en "reserveven" som andre elever trækker på, så de ikke er alene. Senere på efterskolen føler Aydah sig isoleret, da hun anser sig selv som en "tørklædepige, hvormed hun adskiller sig fra skolens øvrige elevgruppe. Således tegner der sig et billede af et skoleliv, hvor Aydah flere gange har følt sig fremmedgjort fra de andre elever i klassen. Her demonstreres det, hvordan Aydah ikke er en del af den sociale gruppe i skolen, og hun dermed ikke udvikler sin egen sociale identitet på baggrund heraf. Aydah tilskriver den manglende kæreste stor forklaringskraft ift. sin trivsel og dermed sit fravær, hvormed der plæderes for, at hun herigennem søger det sociale fællesskab, hun ikke har fundet i skolen.

Betegnelser som reserveven og tørklædepige er tydelige rolleidentiteter, som adskiller Aydah fra de andre elever. Disse bliver verificeret gennem Aydahs oplevelser gennem hele skolelivet, da Aydah aldrig oplever at blive en del af fællesskabet på grund af disse rolleidentiteter.

Aydahs negative erfaringer med lærere er ydermere et eksempel på manglede bekræftelse. I kraft af analysen, kan der argumenteres for, at Aydahs rolleidentitet som elev ikke er blevet bekræftet af lærerne. Aydah opfatter sig selv som en god og stille elev, men hun er blevet behandlet som en "ballademager". Den manglende bekræftelse er anledning til, at Aydah føler sig misforstået og forvirret, hvilket influerer på hendes faglige udvikling og skoleglæde. Dette præger Aydahs skolelivsfortælling helt frem til i dag,

hvormed det tydeliggøres, at dårlige oplevelser i skolen både med lærere og elever har været medvirkende til Aydahs skolefravær.

Ovenstående betragtninger kan diskuteres i forhold til Aydahs mere positive oplevelser på efterskolen. Selvom Aydah stadig følte sig socialt adskilt fra de andre elever, opnåede hun nye faglige højdepunkter, som gjorde, at efterskolen har været en positiv oplevelse for hende. Det er ligeledes her, det kan identificeres, at Aydah opnår den anerkendelse og accept, hun længe har efterspurgt, idet hun gennem sin kontaktlærer får en relation til en voksen, som hun oplevede autentisk. Her accentueres Aydahs behov for at blive bekræftet i sin rolleidentitet som en god elev, idet hun udvikler sig fagligt og genfinder skoleglæden.

Fraværsgruppe 3 adskiller sig fra de foregående grupper i kategorierne, der ligger under livsområdet skoleforhold. En stor andel af de unge i denne fraværsgruppe, 10 af 12 respondenter, har i deres skoleliv skiftet skole. Fraværsgruppe 3 er også den eneste gruppe, hvor en overvægt af de unge, syv af 12, er i alternative skoleforløb. Dette kan forklares ved, at fraværsgruppe 3 er den tungeste af de fire fraværsgrupper, idet de unge i denne kategori har diagnoser og har en større fraværsprocent end fraværsgruppe 1 og 2. Ved nærmere undersøgelse af Jakobs skolelivsfortælling, ses også en tynd tilknytning til skolen, som går helt tilbage til 2. klasse. På trods af at Jakob fortæller, at han har venner i skolen og klarer sig jævnt fagligt, har han altid haft svært ved at opholde sig i skolen.

Jakobs rolle i skolen er præget af, at han selv italesætter som "klassens klovn", hvilket han, med sine psykiske vanskeligheder, får sværere og sværere ved at leve op til. Jakob beretter ikke om, at det er de andre, som ikke bekræfter hans gældende rolleidentitet, men i højere grad ham selv, hvormed der kan argumenteres for en manglende selvbekræftelse.

I kraft af Jakobs forhold til sin far, og den manglende forståelse herfra, ligger en forståelse af rolleidentiteten som elev. Rolleidentiteten er bygget op af modpartroller som fx lærere og klassekammerater, men da Jakob skiller sig ud og skal have ekstra støtte, adskiller hans rolleidentitet som elev sig fra den gængse opfattelse. Farens tilstedeværelse udstiller Jakobs anderledes rolle som elev, hvormed det kan diskuteres, om denne rolle bliver bekræftet eller ej.



Jakobs forhold til de andre drenge i klassen, som også spillede fodbold gjorde, at han så sig selv som en del af et fællesskab. Tilhørsforholdet til en gruppe med fælles interesser er, ifølge Burke og Stets, det der gør, at Jakob kan opnå bekræftelse af sin sociale identitet i skolen. At Jakob beskriver de andre drenge som motiverende faktor til at komme i skole tyder på, at tilhørsforholdet til dette fællesskab var vigtigt for Jakob. Dette ses ligeledes ved, at Jakob beskriver de andre drenges flytning til en anden skole som et negativt vendepunkt. Efterfølgende bliver det sværere for Jakob at komme i skole, da klassen ikke længere repræsenterer et fællesskab, hvor han kan identificere sig med de andre medlemmers interesser og aktiviteter, hvorfor han ikke får bekræftet sin sociale identitet. Dermed kan identitetsteorien være med til at forklare, at Jakobs skolefravær eskalere efter dette vendepunkt.

Jakob er opmærksom på, at hans præstationsangst fører til problematisk adfærd i form af skolefravær, da han undgår at komme i skole, når han fx skal fremlægge. Således benytter han sig af sin diagnose som forklarende mediator til at forsvare sine handlinger og adfærd. Ved at benytte sig af diagnostiske kategorier for sine vanskeligheder og lidelser i forbindelse med at skulle leve op til de faglige krav i skolen, forklarer Jakob sit fravær. Ifølge Brinkmann er den måde at forklare problematisk adfærd på enslydende med at bruge diagnosen som fraskrivende mediator. Med teorien kan det begrundes, at Jakob får mulighed for at fraskrive ansvar for egne handlinger og i stedet tillægge det diagnosen symptomramme.

Hvad angår fraværsgruppe 4, viser det kvantitative materiale, at otte af ni har haft mere end ét skoleskift og, at to tredjedele af de unge i denne gruppe er indmeldt i almen skoletilbud. Sigrid har som en del af denne gruppe haft ét skoleskift. Hendes skolehistorie er domineret af fortællingen om mobning, hvilket hun selv forbinder med manglende anerkendelse fra sine klassekammerater. Sigrid oplever stort set ingen social identitet med de andre i skolen, og føler sig generelt udenfor den samlede gruppe. Derimod er Sigrids personidentitet mere overskyggende, hvilken også er grunden til, at hun har svært ved at få bekræftelse i klassen, idet hun i høj grad anser et "jeg" frem for et "vi", og ikke deler værdier med gruppen. Det ses bl.a., da Sigrid beskriver de andre piger som egoistiske, og når hun beskriver sig selv som anderledes ved at være mere barnlig, da hun er lille og mere voksen, da hun bliver ældre. Her kan der igen argumenteres for, at Sigrids for-

skellige identiteter ikke bliver bekræftet i skolen, og hun derfor ofte anser sig selv som anderledes.

Endvidere understøttes argumentet om, at den sociale identitet finder baggrund i fælles aktiviteter og interesser ved Sigrids gode oplevelse, da hun var en del af et it-hold. Her var Sigrids trivsel højere, idet hendes sociale identitet blev bekræftet af den gruppe, hun her var en del af.

Sigrids mange skift af lærere og gentagelsesvis negative relationer hertil kan være medvirkende til, at hendes opfattelse af modpartsrollen "lærer" ikke verificerer hendes elevrolle. Dette underbygges af, at Sigrid tilskriver dårlige lærere skylden for fysisk sygdom, som afholder hende fra at komme i skole. Hendes skoleglæde stiger først, da hun skifter skole og får en lærer, der verificerer hendes rolle som elev, idet denne accepterer, at hun ikke kommer til visse undervisningstimer. Endnu et argument for at Sigrids skolefravær kan tilskrives den manglende bekræftelse af rolleidentitet er, at hun ikke føler sig fagligt udfordret, hvorfor hun ikke finder det nødvendigt at deltage i bestemte fag.

Når data sammenholdes med teori tegner der sig et billede af, hvordan de unge i projekt Wake-up Call har meget forskellige erfaringer med skolen. Første delanalyse tyder på, at mange af de unge har flere skoleskift bag sig. Den ene informant i det kvalitative datamateriale, der deler dette karakteristika - Aydah - viser, at de mange skoleskift har været forvirrende for hende og hendes skolelivsfortælling viser, at hendes sociale identitet aldrig blev forankret i en skolesammenhæng. Jakob, som er fra fraværsgruppe 3 adskiller sig fra de øvrige respondenter i den kategori ved ikke at have skoleskift, fordi et skoleskift virkede uoverkommeligt for ham. Således viser undersøgelsen, hvordan skoleskift kan være et opbrud i skolelivet, som kan være medvirkende til ulovligt skolefravær. Hvad de kvantitative data ikke viser er, at de fleste informanter har erfaringer med mobning i skolen og lærere, der ikke greb ind i tide. Således kan disse faktorer også ses som et led i de generative processer, der fører til ulovligt skolefravær. Igen ses det, hvordan Maria og Jakob bruger diagnoserne som forklarende mediatorer til deres skolefravær. De to henviser begge to til, at de i skolen havde roller, som de ikke længere kunne leve op til i kraft heraf. Hermed er der en forbindelse mellem de unges diagnoser, deres rolleidentitet og det ulovlige skolefravær.

## 11.3 Fritidsliv

Ifølge analysematricen er det et karakteristika for tre ud af fire fraværsgrupper, at de unge ikke har nogen fritidsaktivitet. Den eneste gruppe, hvor nogle af de unge har fritidsaktiviteter, er fraværsgruppe 2, hvor en tredjedel af de unge har en fritidsaktivitet.

I fraværsgruppe 1 modstrider det kvantitative og det kvalitative datamateriale hinanden ved, at informanten, Maria, har håndbold som fritidsaktivitet. Årsagen til dette er, at Maria er kommet ind i projektet efter, at de kvantitative analyser er foretaget.

Maria betegner sig selv som en "sportspige" og som en pige med et "vindergen", som gør, at hun er stædig og kæmper til det sidste, hvilket hun fortæller ofte fører til skænderier afledt af hendes såkaldte "vredeproblemer". Disse får hun afløb for gennem hendes tilknytning til håndbold. Således er Marias identitet i høj grad knyttet op til en fritidsaktivitet. Her bliver hun bekræftet i, at hun er god til noget samtidig med, at kendetegnet fra hendes personidentitet, som en pige med temperament, har positive egenskaber. Dette er et karaktertræk som Maria i skolesammenhæng ser som problematisk, hvor hun i hendes fritidsaktivitet genererer det til noget positivt. Det kan forklare, hvorfor Maria på trods af sin angst og vanskeligheder med at opholde sig i skolen, når hun er vred, kan fastholde en fritidsaktivitet. Maria oplever at blive bekræftet i sin identitet som en god håndboldspiller, idet hun her oplever succeser og hendes karaktertræk får en anerkendelse fra de andre spillere. I måden Maria taler om sig selv, når hun dyrker sin fritidsaktivitet, kan der argumenteres for, at hun bliver positivt bekræftet på et kendetegn i sin personidentitet, som også værdsættes, når hun agerer som en del af et kollektivt "vi" på håndboldbanen. Hermed bliver det meningsfuldt, at Maria føler sig bedre tilpas i sin fritidsaktivitet end i skolen, fordi hun her kan være sig selv.

Som en del af en gruppe, hvor Maria har et tilhørsforhold på baggrund af fælles interesser. Anerkendelsen herfra giver, ifølge Burke og Stets, forøget selvværd og en højere grad af eksistentiel tryghed, hvilket underbygger Marias følelse af at være sig selv og tryk.

Da Maria bliver bekræftet i rollen som en god håndboldspiller, kan det med afsæt i teorien forklare, hvorfor Maria her begiver sig ud i at være sammen med andre på trods af sin angst. Verifikation fra modpartsrollen, som er hendes medspillere, styrker, ifølge Burke og Stets, modet til at navigere i uvante situationer, der netop er det Maria beskriver som vanskeligt for hende.

Det er bemærkelsesværdigt, at Maria, når hun taler om sin håndbold, ikke benytter sig lige så meget af sin diagnose som en forklaringsmekanisme, som når hun taler om skolen. Når Maria fortæller om hendes håndbold, beskriver hun sin vrede og stædighed, som er karaktertræk, der også opstår i skolesammenhænge, men som er mere passende i en fritidssammenhæng, hvor hun udnytter disse kendetegn. Hun anvender hermed ikke sin diagnose som en semiotisk mediator, såfremt hendes karaktertræk bliver anerkendt og bekræftet fra omverdenen.

For fraværsgruppe 2 gælder, at både det kvantitative og det kvalitative datasæt tyder på, at fritidsaktiviteter har betydning for skolefravær. Denne gruppe er den eneste, hvoraf nogle af de unge har en fritidsaktivitet.

Frederikke fra fraværsgruppe 2 fortæller ligeledes om sportens betydning for hendes skolefortælling omend den ikke fylder nær så meget, som i Marias fortælling.

Med betydningen af fritidsaktiviteten kan der plæderes for, at Frederikke her oplever et andet fællesskab og nogle positive relationer, hvilket er betydningsfulde personlige værdier for hende. For Frederikke er fritidsaktiviteten med til at markere et positivt vendepunkt i sit liv, idet hun anser det som en del af en ny start, hvor hun møder nye venner og bliver forelsket for første gang.

Der kan argumenteres for, at det for Frederikke ikke drejer sig om sporten og de gavnlige effekter, det har for hende personligt, men i højere grad er sporten en kilde til anerkendelse for hende. Hun bliver bekræftet i, at hun her er god til noget, hvilket med identitetsteorien kan forklare, hvorfor konteksten for sporten danner rammen om en gruppe, som hun udvikler sin sociale identitet i kraft af, med hvilken hun finder bekræftelse og får øget selvværd.

Aydah er en af de unge, som ligger i fraværsgruppe 2, men som ikke har nogen fritidsaktivitet. Som fremhævet ved de to tidligere respondenter, kan fritidsaktiviteter være en kilde til et socialt fællesskab, som danner en social identitet. Aydahs fortælling er i høj grad karakteriseret ved, at hun føler sig isoleret fra sociale fællesskaber.

Nok engang fremhæves det her, at Aydahs fortælling er præget af manglen og længslen efter en social identitet i en kæreste, hvilket overskygger hendes behov for at indgå i andre sociale grupper. Aydahs efterskoleophold giver hende muligheden for at indgå i en kontekst, hvor både det skole- og fritidsliv er sammenhængende og forsøger at danne

ramme om fællesskab og social identitet. Her isolerer Aydah sig alligevel fra de øvrige medlemmer af efterskolegruppen ved bl.a. at ville bo alene. Det kan diskuteres om Aydah fremmedgør sig selv ved at fravælge det fællesskab på efterskolen, hvilket kunne give hende adgang til fritidsaktiviteter og en social identitet.

Manglende fritidsaktiviteter karakteriserer ligeledes fraværsgruppe 3. Jakob er en del af denne fraværsgruppe, men figurerer ikke som havende en fritidsaktivitet i det kvantitative data, fordi han ved opstart i projekt Wake-up Call var stoppet til fodbold. Kvalitativt ved vi dog, at Jakob har været en del af en forening frem til 7. klasse, hvor han fandt en stor del af sin sociale identitet og tilhørsforhold.

Vennerne fra fodbold var de samme som de venner, Jakob havde i skolen. Jakob fremhæver da også fodboldklubbens betydning i sin skolelivsfortællingen og den negative drejning det tog da fodboldholdet går i opløsning, og fraværet eskalerer. Således sættes fodboldholdet i sammenhæng med Jakobs psykiske velbefindende og den depression og sociale angst, han udvikler. Her bliver det tydeligt, hvordan Jakob identificerer sig med den sociale gruppe, han er en del af i kraft af sin fritidsaktivitet. Da drengene i klassen var de samme som dem, han delte interessen for fodbold med, blev skolen et mere tillokkende miljø for ham. Det bliver her tydeligt, at Jakobs eskalerende skolefravær i relation til fodboldholdets opløsning og de andre drenges skoleskift, kommer i kraft af den manglende bekræftelse på hans sociale identitet, fordi han ikke længere har gruppen af spejle sig i eller få anerkendelse fra.

Der kan ydermere argumenteres for, at Jakob ikke identificerer sig med rollen som skoleelev i lige så høj grad som rollen som fodboldspiller, hvorfor det bliver svært for ham at opholde sig i skolen, fordi hans rolle som elev deler flere karakteristika med hans rolle som fodboldspiller. Tidligere har Jakobs rolle som elev fungeret i kraft af kammeraternes modpartsroller, men da de andre skifter skole, bliver Jakobs rolle i skolen ligeledes anderledes, idet han ikke længere bekræftes af disse modpartsroller.

For Jakob er fodbolden en vigtig referenceramme og en kilde til at relatere til mennesker omkring ham. Det sætter han ord på ved at fortælle om de professionelle, der har forsøgt at hjælpe ham. At fodbolden giver ham et sprog, som gør, at han kan relatere til andre mennesker, er et tegn på, at han har taget fodboldspiller-rollen til sig som identitetsgrundlag.

Det er ligeledes værd at bemærke, at Jakob ikke sætter fritidslivet i relation til hans diagnose. Det er ikke fodboldholdetsophør i sig selv, men Jakobs psykiske begrænsninger

som gør, at han ikke skifter klub. Dermed er diagnosen den overvejende forklaringsmekanisme for Jakob. Det er på baggrund af denne bemærkning interessant, at Jakob fortæller, at tabet af fodboldholdet forværrede hans diagnose. Her identificeres igen, hvordan diagnosen bliver selvbekræftende, idet den både er årsag til, men forværres af manglende fritidsaktivitet. Således bliver diagnosen anvendt som forklarende mediator for, at Jakob ikke skifter fodboldhold med de andre.

På baggrund af ovenstående fortolkning og diskussion af de kvantitative og kvalitative fund bliver det tydeligt, at fritidsaktiviteter har været afgørende for Jakobs skolefravær, idet hans trivsel korrelerer positivt med hans tilknytning til fritidsaktiviteten. Ved integrationen af disse fund ses den generative proces, som gør sig gældende i Jakobs skolelivsfortælling, hvor fritidsaktivitet og diagnose spiller sammen og medvirker til fraværet.

For fraværsgruppe 4 gælder, at både det kvantitative og det kvalitative datamateriale peger i samme retning. Således har ingen af de unge i gruppe 4 en fritidsaktivitet, og det samme gælder for informanten Sigrid. Det kvantitative datamateriale skjuler dog, at Sigrid har en stor interesse i it og computerspil, som hun også bruger tid på i fritiden. Selv betegner hun det ikke som en fritidsaktivitet, men i skolefortællingen fremgår det, at denne interesse også var medvirkende til, at hun til tider har været glad for at gå i skole. Som med Jakob gælder, at Sigrid kunne benytte sig af sin fritidsinteresse i skoleregi.

Det var i høj grad den fælles interesse for it, der gjorde, at Sigrid her kunne opfatte sig selv som en del af den sociale gruppe i skolen. Således blev hendes sociale identitet verificeret gennem, hvad der kan betegnes som en uorganiseret fritidsinteresse, af de andre i gruppen, som hun delte denne interesse med. Her kan der argumenteres for, at Sigrid for første gang bliver en del af et større fællesskab i skolen, hvilket understreger den forklaringskraft fritidsinteresser- og aktiviteter kan have for trivsel i skolen og lysten til at indgå i det sociale fællesskab.

Med ovenstående sammenstilling og fortolkning af data er det iøjnefaldende, at de unge som har en fritidsaktivitet, har en stærkere social identitet end dem uden. Den bekræftelse de får i deres fritidsliv ved at være gode til noget, giver dem selvtillid og mod til at indgå i andre sociale relationer. Det ses bl.a. hos Maria, som udfordrer sin angst for at komme uden for nærområdet, fordi hendes håndbold kræver det. De unge med fritids-

aktiviteter har således nogle sociale kompetencer, som kan bruge i skolen, som de unge uden fritidsaktiviteter har sværere ved at matche, fordi de ikke på samme måde er en del af en social gruppe, hvor værdierne ligner dem, som er i skolen. For både Jakob og Maria gælder, at de har eller har haft en fritidsaktivitet, hvor de ikke i lige så høj grad som i skolen blev begrænset af deres diagnoser. Det understøtter den positive værdi, det har at have en fritidsaktivitet.

Med et klart overtal af unge uden en fritidsaktivitet tegner sig hermed et billede af, at dette kan have en vigtig generativ betydning for de unges trivsel i skolen og deres skolefravær.

## 12 Diskussion af undersøgelsens gyldighed

Gennem undersøgelsen har vi forsøgt at skabe videnskabelig gyldighed ved hele tiden at foretage informerede til- og fravalg. Således har vi løbende forholdt os til undersøgelsens reliabilitet, repræsentivitet og validitet. Vi vil i følgende afsnit tydeliggøre disse overvejelser, for at skabe yderligere gennemsigtighed omkring vores design.

### 12.1 Reliabilitet

I planlægningen og udførelsen af designet har vi forholdt os til reliabiliteten. Ved at afgrænse undersøgelsen til at omhandle skolefravær blandt unge i projekt Wake-up Call, har vi afgrænset konteksten for dataindsamlingen. Dette højner reliabiliteten, idet det bliver muligt for andre at genskabe resultaterne af de kvantitative analyser.

Når det gælder kvalitative interview hersker der en større tradition for at kritisere, at resultaterne afhænger af forskerne (Kvale & Brinkmann 2015:229). Vi har med det videnskabsteoretiske udgangspunkt gjort os selv og læseren opmærksom på, at objektiv viden ikke kan opnås. Erkendelse om verden hører til det kritiske realister kalder *den transitive dimension*. Det indebærer, at viden altid er midlertidig og fejlbarlig (Buch-Hansen & Nielsen 2008:33). Bl.a. fordi forskeren altid er påvirket af den viden og erkendelse, der går foran, påvirkes interviewprocessen. Det indebærer, at andre undersøgere kan blive opmærksomme på noget andet. Dog fremhæves det indenfor kritisk realisme, at selvom vidensproduktion er en social aktivitet, kan forskeren benytte sig af en ratio-

nel dømmekraft, således at viden ikke udelukkende er relativistisk (Ibid.:34). Vi har forsøgt at kvalificere vores rationelle dømmekraft ved at orientere os i forskning på området samt forskellige videnskabelige metoder og teorier.

## 12.2 Repræsentativitet

Vedrørende undersøgelsens repræsentativitet har vi gjort os tanker om populationens størrelse og antal af informanter. Vi har i det kvantitative materiale haft en totalpopulation på 62 respondenter. Det er en forholdsvis lille population i forhold til det samlede antal unge i folkeskolen, men udgør det samlede hele af de unge, som har været en del af projektet. Det er med den begrundelse, at vi har valgt at afgrænse problemstillingen til kun at omhandle skolefravær i projekt Wake-up Call.

Opdelingen i fraværsgupper har gjort, at der ikke var nok udfald til at kunne foretage statistiske tests. Vi har dermed ikke testet sammenhængenes styrker. For at imødekomme dette har vi holdt os til deskriptiv statistik. Det i overensstemmelse med Gundelachs anbefalinger for simpel tabelanalyse. Han argumenterer for, at det er bedre at holde sig på det deskriptive niveau, når der er tale om en lille population eller stikprøve (Gundelach 2014).

Ligeledes har vi været opmærksomme på, at vi, med en lille population, ikke kan undersøge skolefravær på et generelt plan. Den viden, der er skabt i undersøgelsen, er situeret i en særlig kontekst, som har afgørende betydning for undersøgelsens konklusioner. Vi har forsøgt at imødekomme kravet om repræsentativitet ved at forholde os til dette faktum hele vejen gennem undersøgelsen. Med det mener vi, at vi har afgrænset problemstillingen og konteksten for dataindsamlingen. Dermed kan konklusionerne kan ikke bruges til at sige noget generelt om skolefravær.

Vi har desuden forholdt os til, om vi har haft nok respondenter til de kvalitative interviews. Vi havde en målsætning om at få otte informanter, så vi havde to fra hver fraværsgupper. Det viste sig dog at være sværere end forventet, og på grund af tidsmæssige begrænsninger, har vi nedjusteret den målsætning. Det har vi forsøgt at imødekomme ved at have informanter fra de fire forskellige fraværsgupper og i forskellige aldre. Et ønske har været at have en nogenlunde lige fordeling mellem køn, hvilket ikke lod sig gøre inden for tidsrammen.



## 12.3 Validitet

Hvad angår validitet er det nødvendigt at tage stilling til, om vi har udarbejdet undersøgelsen i henhold til formålet. Formålet med problemstillingen har været at undersøge generative processer for skolefravær blandt udsatte unge. Det har vi gjort ved at undersøge karakteristika blandt de unge i projekt Wake-up Call. Forud havde vi et mål om at komme tæt på de unges egne forklaringer på skolefraværet. Samtidig har vi ønsket at udforske fænomenet skolefravær ved at undersøge, om det projektmedarbejderne har opdaget var det, de unge selv lagde vægt på. Det formål har haft betydning for hele projektets design og udførelse. Vi har bevidst valgt kritisk realisme og mixed methods, fordi de kunne rumme de dualismer, som vi har ønsket belyse. Især har det været til inspiration, at Greene argumenterer for, at mixed methods er god til at indfange spændinger mellem forskellige teorier og metoder. Disse valg har været styrende for resten af undersøgelsen, hvilket vi har forholdt os til løbende. Vi er hele tiden vendt tilbage til det overordnede formål, når vi har valgt metode og teori. Gennem den kvantitative analyse har vi fundet de generelle karakteristika, der præger populationer og overordnede mønstre. I skolelivsfortællingerne har vi undersøgt de unges egne forklaringer og de kontekster, hvori de generative processer opstår.

## 12.4 Metode- og datakritiske overvejelser

Blaikie (2010:22) argumenterer for det stringente forhold mellem paradigmer. Han advarer mod at blande paradigmer, da forskeren skal være opmærksom på, at de valg der træffes i en del af undersøgelsen, har konsekvenser for andre dele. Vi har valgt at blande to traditionelt adskilte videnskabelige paradigmer, henholdsvis den kvantitative og den kvalitative forskningstradition. I forsøget på at overskride disse modsætninger og integrere dem hensigtsmæssigt, er der en risiko for, at vi mister overblikket og ikke kommer i dybden med de enkelte dele.

Da vi alligevel har valgt denne metode er det fordi, at vi er inspirerede af det dialektiske syn på mixed methods-forskning, som Greene taler for (Greene 2007:80). Det generative potentiale, der ligger i at mixe paradigmer, er i overensstemmelse med problemstillingen og vores videnskabsteoretiske udgangspunkt.

Vi har deltaget i diskussionsgrupper og sparringsmøder med relevante aktører og med projektmedarbejderne selv. Det kan have haft indvirkning på fortolkningen af analysen. På trods af at vi bestræber os på at foretage analyser ud fra empirien alene, kan det ikke udelukkes, at disse drøftelser har haft indvirkning på det, vi er blevet opmærksomme på i analysen og fortolkningen af empirien.

### 12.4.1 Kvantitativ data

Vi har i den kvantitative undersøgelse anvendt registerdata, der allerede var indsamlet af projekt Wake-up Calls medarbejdere. Det har betydning for de variable, vi har mulighed for at anvende. Der kan dermed forekomme umålte confoundere, som vi ikke er opmærksomme på, eller som vi ikke har haft mulighed for at undersøge. Havde vi ikke benyttet disse, på forhånd indsamlede registerdata, men i stedet anvendt fx en surveyundersøgelse sendt til alle unge i projekt Wake-up Call, kunne vi selv udvælge variablene og bedre tilpasse dem forskningsreviewet. Fordelen ved registerdataen er, at vi har adgang til hele populationen. Havde vi i stedet valgt surveydata, var der en risiko for en lav svarprocent bl.a. fordi projektmedarbejderne ikke længere er i kontakt med alle de unge. Endvidere giver de anvendte data os et billede af, hvad projektmedarbejderne er blevet optaget af i deres arbejde. Vi har ikke brugt alle de variable, som projektmedarbejderne har valgt at registrere, da vi udelukkende har valgt dem, som vi fandt relevante for undersøgelsen. Vurderingen her er lavet på baggrund af forskningsreviewet.

### 12.4.2 Valg af informanter

Vedrørende interviewpersoner har vi ligeledes gjort brug af projektmedarbejdernes relationer til de unge, når vi har valgt interviewpersoner. Vi har bedt projektmedarbejderne tage kontakt til unge, som de mener, ville være interesseret i at blive interviewet. Projektmedarbejderne har i den proces medtænkt, om de unge har haft det psykiske overskud og refleksive niveau til at deltage i et livshistorieinterview. Her er der sket et fravalg af visse unge baseret på projektmedarbejdernes kendskab til de unge. Det har haft indflydelse på de svar, vi har fået i de kvalitative interview og dermed også de resultater, vi kommer frem til gennem undersøgelsen. Vi har dog alligevel valgt at lade projektmedarbejderne udvælge informanter, de har været bindeled mellem os og de unge.

### 12.4.3 Livshistorieinterview

Fra starten havde vi en antagelse om, at de unge har fortalt historien om deres skolefravær til lærere, pædagoger, forældre o.l. flere gange, hvilket kan have betydning for den måde, de fortæller deres historie på. Det kan både betyde, at de unge er "øvet" i at fortælle, hvad de antager, at andre gerne vil vide eller, at det er smertefuldt for den unge at fortælle, da skolefraværet i forvejen er blevet problematiseret af andre fagprofessionelle. Derfor har vi valgt at indlede interviewet med at understrege for den unge, at vores interesse er at få den unges egen version af, hvordan skolefraværet er opstået. Det har medført, at vi i interviewene havde et ideal om, at blande os så lidt så muligt i de unges fortælling og lade de unge tale så frit som muligt. I kodningen af interviewene er vi blevet opmærksomme på forskellige udsagn, som vi gerne ville have haft uddybet og udfordret. Havde vi i stedet valgt en mere struktureret og konfronterende tilgang, var vi muligvis kommet frem til nogle andre konklusioner om skolefravær. Dog ville vi med sådan en tilgang ikke have været tro over for vores mål om at få de unges egne forklaringer.

En kritik af måden hvorpå vi selekterer mellem bestemte områder af de unges samlede skolelivsfortællinger er, at vi hermed anskuer problemet fra en bestemt position, og bliver blinde for andre vigtige elementer, som kan være med til at forklare fænomenet skolefravær. Ved at begrænse os til det, vi kendetegner som de unges skolelivsfortælling, undlader vi at fordybe os i forklaringer, som kan ligge helt tilbage fra før-skolegangen. Desuden er der risiko for, at vi afgrænser de unge i deres fortællinger, så de udelukkende fortæller det, de selv mener, har betydning for den kontekst, vi har opstillet. Hermed kan der igen opstå umålte confoundere, da vi har forsøgt at afholde os fra temaer, som de unge ikke selv lægger vægt på, men som muligvis kunne forklare skolefravær.

## 13 Konklusion

I indeværende undersøgelse har vi afdækket, hvilke generative processer, der kan forklare ulovligt skolefravær blandt de unge i projekt Wake-up Call. Hertil har vi fokuseret på, hvad der karakteriserer de unge i projekt Wake-up Call, og de unges egne forklaringer på deres ulovlige skolefravær.

I første analysedel ser vi, hvad der karakteriserer alle de unge i projektet:

- 42 af 51 har ingen fritidsaktivitet. Den eneste gruppe, hvor nogen har en fritidsaktivitet, er fraværsgruppe 2.
- 31 af 47 har haft ét eller flere skoleskift. Her er det igen fraværsgruppe 2, der adskiller sig ved, at der er en lige fordeling mellem unge, der ikke har skiftet skole og dem, der har.
- Størstedelen af de unge går i almen skole. Fraværsgruppe 3 er den eneste fraværsgruppe med et overtal af unge i specialtilbud.
- 48 af 51 unge har ikke samlevende forældre. Dette er et markant karakteristika på tværs af fraværsgrupperne.

I anden analysedel findes de unges egne forklaringer på deres skolefravær.

De unge lægger i deres fortællinger vægt på forskellige vendepunkter og betydningsfulde personer. Det gør sig gældende for alle de fem informanter, at deres forældre er betydningsfulde personer, hvad end forældrene tillægges en negativ eller positiv værdi. De tre unge, der ligger i fraværsgruppe 1 og 2, har det laveste fravær, men fortæller alle på forskellige måder, hvordan deres fravær startede med negative vendepunkter relateret til familiens samlivsbrud. De to sidste fraværsgrupper, 3 og 4, har samlevende forældre. Jakob fortæller, hvordan farens tilstedeværelse i timerne gjorde, at han kom i skole, men også hvordan det var ubehageligt for ham. Sigrid fortæller, at hendes mor støttede hende i at være ulovligt fraværende.

Vedrørende skoleforhold fortæller alle de unge, at skolens fællesskab har været vanskeligt for dem. De henviser alle til negative vendepunkter, hvor de blev udelukket af klassens sociale fællesskab. De to unge med diagnoser begrundede det med, at de med deres psykiske vanskeligheder ikke kunne indgå i fællesskabet.

For dem, der nævner fritidsaktivitet i deres skolelivsfortælling, kan vi konkludere at tilhørsforhold eller mangel herpå har stor forklaringskraft for de unges trivsel. Især til lægger Jakob fodboldholdet stor værdi, hvorfor det også får negativ betydning for ham, da han stopper til fodbold.

Med udgangspunkt i eksisterende forskning anså vi allerede tidligt i processen variabelen "diagnose" som vigtig i undersøgelsen af, hvad der generer ulovligt skolefravær. Gennem analyse og fortolkning af empirien konkluderes det samstemmende, at dette har en stor forklaringskraft. Diagnosen spiller ind på hver af de tre livsområder, og er med til at komplicere både familie- og skoleliv for de pågældende unge. Det kan modsat konkluderes at livsområdet fritidsliv har en positiv effekt for de unge med diagnoser, idet de her bliver accepteret og bekræftet, hvormed de får selvtillid og sociale kompetencer, som de anvender i andre sociale kontekster. Det samme gør sig gældende for den eneste unge uden diagnose, som har en fritidsaktivitet.

Ved at integrere de to delanalyser får vi blik for de generative processer, som har medført ulovligt skolefravær. Vi ser, hvordan de enkelte livsområder indeholder aspekter med kausale kræfter. De unge har en tendens til at forklare deres fravær med enkeltstående forklaringer som fx psykiatriske diagnoser eller fraværende forældre. På baggrund af fortolkningen kan vi konkludere, hvordan de enkelte aspekter kan gå på tværs af kontekster og enten forværre fraværet eller neddæmpe fraværet.

Indenfor kritisk realisme er givne fænomener altid kontekstbestemte, og vi kan dermed ikke konkludere at disse processer altid vil genere ulovligt skolefravær. Med indeværende undersøgelse har vi dog identificeret aspekter af de givne livsområder, som med afsæt i teori kan forklare ulovligt skolefravær blandt unge i projekt Wake-up Call.

De aspekter som undersøgelsen fremhæver er i høj grad placeret på et relationelt niveau, idet de unges vanskeligheder ofte manifesterer sig i skolen og med deres forældre. Hvad enten disse relationer er negative eller positive, er de med til at legitimere overfor de unge, at de er fraværende fra skolen.

Således vil undersøgelsen være et bidrag til yderligere refleksion og diskussion omkring, hvad der kan være medvirkende til pågældende fænomen og kompleksiteten heraf.

## 14 Perspektivering

I vores undersøgelse har vi valgt at foretage et mixed methods-studie, som indeholder kvantitativ og kvalitativ data. For at integrere de to datasæt med hinanden i fortolkningsfasen, har vi valgt udelukkende at fremstille empirien i vores analyse ved at dele den op i mindre dele ved brug af narrative begreber og placeret den teoretiske fortolkning i undersøgelsens afsluttende afsnit.

Tanggaard og Brinkmann (2010:51) fremhæver dog en anden analytisk strategi, hvor interviewmaterialet følges op af den teoretiske fortolkning løbende. Her medbringer forskeren selv viden og bruger sin egen sociologiske forestillingsevne på forhånd.

Vi har valgt teori, der kan forklare ulovligt skolefravær på baggrund af de to analyser, og derfor indgår den teoretiske fortolkning ikke i den del. Havde vi i stedet valgt at analysere interviewene med begreberne fra på forhånd udvalgte teorier, havde vi været mere søgende efter nogle særlige temaer og fokuseret mindre på, hvad de unge selv bringer på banen. Vi har valgt at opdele analyse og fortolkning for at tydeliggøre, hvornår de unge siger noget, og hvornår vi siger noget. Uden denne opdeling kunne vi i stedet have fulgt op med fortolkning umiddelbart efter de unges egne udsagn. Det kunne eventuelt give et stærkere billede af sammenhængen mellem det, der bliver sagt, og det vi fortolker.

Vi kunne have brugt den narrative tilgang, ikke kun som et analytisk værktøj, men også som en teoretisk fortolkningsramme og anskuet identitet som en konstruktion, opgjort af de narrativer, de unge har (Horsdal 1999:76). Her vil det blive muligt at fortolke på, hvorfor de unge netop valgte denne fortælling, og om der var nogle mulige modfortællinger.

## 15 Litteraturliste

Andersen, S. (2007): *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde - en introduktion og forskningsoversigt*. Social skriftserie nr. 8 -2007. Den Sociale Højskole. Aarhus

Ankestyrelsen (2014): *Nøgletal Udsatte Børn og Unge*. København

Borgercenter Børn og Unge Brønshøj-Husum-Vanløse (2015): *Wake-up-call 2015/2016. Projektbeskrivelse*. København

Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research*. Polity Press. Cambridge

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): *Kvalitative metoder - en grundbog*. 1. udgave, 3. oplag. Hans Reitzels Forlag. København

Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005): *Kritisk Realisme*. Roskilde Universitetsforlag. Roskilde

Dahl, H. (1996): *Sociologi og målgruppe. Nogle erfaringer med at operationalisere Bourdieu*. I *MedieKultur: Journal of media and communication research* Volume 12, No 24 1996

Ejrnæs, M. & Guldager, J. (2010): *Helhedssyn og forklaring*. Akademisk Forlag, København

Ek, H. & Eriksson, R. (2013): *Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study* I *Child & family behavior therapy*, årg. 35, hft. 3, 07-2013

Forsknings- og Innovationsstyrelsen (2002): *Vejledende Retningslinier for Forskningsetik i Samfundsvidenskaberne*. Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd. København

Frederiksen, M. (2013): *Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design? Metode & Forskningsdesign* nr. 1

Frederiksen, M., Gundelach, P. & Skovgaard Nielsen, R. (2014): *Mixed Methods-forskning. Principper og praksis*. Hans Reitzels Forlag. København

Greene, J.C. (2007): *Mixed Methods in Social Inquiry*. John Wiley & Sons. San Francisco

Gundelach, P. (2013). *Simpel Tabelanalyse*. Samfundslitteratur. Frederiksberg

Harrits, G.S. (2010): *Understanding and Explaining Political Action - A Mixed-Method Strategy*. The Committee on Concepts and Methods. International Political Science Association

Ingul, J.M. (2005): *Skolevegring hos barn og ungdom*. Barn i Norge: *Se meg*. Rapport. Voksne for barn. Oslo

Ingul, J.M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012): *Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors*. I: *Child and Adolescent Mental Health* Volume 17, No. 2, 2012

Innovationsfonden (2016): *Børn med et stort skolefravær skal have effektiv hjælp*. Pressebeskrivelse til offentliggørelse

Jensen, U.H. & Jensen, T.P. (2005): *Unge uden uddannelse. Hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* SFI. København

Kearney, C. (2008): *School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review*. I: *Clinical Psychology Review* Volume 28, Issue 3, March 2008

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag. København



Maxwell, J.A. & Mittapalli, K. (2010): *Realism as a Stance for Mixed Methods Research*. I: A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research, 2nd ed.* SAGE Publications. Thousand Oaks

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. udgave. SAGE Publications. Thousand Oaks

MUUSMANN Research and Consulting for Undervisningsministeriet (2008): *Børn der gennem længere tid ikke modtager undervisning*. København

Nielsen, M. (2015): *ADHD: Når følelser og reaktioner bliver symptomer på en diagnose*. I: Brinkmann, S. & Petersen, A. (red.) *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion*. Forlaget Klim. Aarhus

Olsen, R.F., Egelund, T. & Lausten, M. (2011): *Tidligere anbragte som unge voksne*. SFI. København

Putnam, R. (2015) *Our Kids - The American Dream in Crisis*. Simon & Schuster. New York

Reid, K. (2008): *The causes of non-attendance. An empirical review*. I *Educational Review*. Årg. 60, hft. 4, 11-2008. Swansea Metropolitan University. Swansea

Reid, K. (2010): *Finding strategic solutions to reduce truancy*. I *Research in Education*, Vol.84(1). Manchester University Press. Manchester

Rubington, E. & Weinberg, M. (2003): *The Study of Social Problems - seven perspectives*. Oxford University Press

Social- og indenrigsministeriet (2015): *Lov om social service*. LBK nr. 1284 af 17/11/2015.

Sørensen, N.U., Grubb, A. Madsen I. W. og Nielsen J. C. (2011): *Når det er svært at være ung i DK— unges beretninger om mistrivsel og ungdomsliv*. Center for ungdomsforskning Aarhus Universitet.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2002): *Vejledende retningslinjer for forskningsetik i samfundsvidenskaberne*. Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd.

Undervisningsministeriet (1997): *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Salamanca, Spanien.

Undervisningsministeriet (2012): *Kommuners indsats mod langvarigt fravær i folkeskolen - eksempler og regler*.

Undervisningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om elevernes fravær fra undervisningen i folkeskolen*. BEK nr. 696 af 23/06/2014.

Warming, H (2001): *Børn i Medvind og Modvind - En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksivt moderne*. Ph.D afhandling nr. 27/2001. Ph.D serien "Comparative Welfare Systems". Roskilde Universitetscenter. Roskilde

Weber, M. (1978) (red.: Roth, G. & Wittich, C): *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. University of California Press. London

Østergaard, J., Ravn, S. & Thomsen, R. (2013): *Tidslinjer som metodisk greb i studiet af vendepunkter*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg C

## 15.1 Internethenvisninger

BUU København Kommune (2013): *Faglig udmøntning af folkeskolereformen - efter høring*. Udgivet d. 27.11.2013

Den Sociale Kapitalfond (2016): *Klar sammenhæng mellem børns karakterer i grundskolen og forældres uddannelsesbaggrund*. Udgivet d. 26.04.2016

Mainz, P & Lund Kristiansen, C. (2016): *Tusinder af unge misser afgangsprøven i 9. klasse*. Politiken d. 3.05.2016

Regeringen (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Udgivet d. 7. juni 2013

Undervisningsministeriet (2011): *Det er bedst, når alle er her*. Udgivet d. 22. november 2011