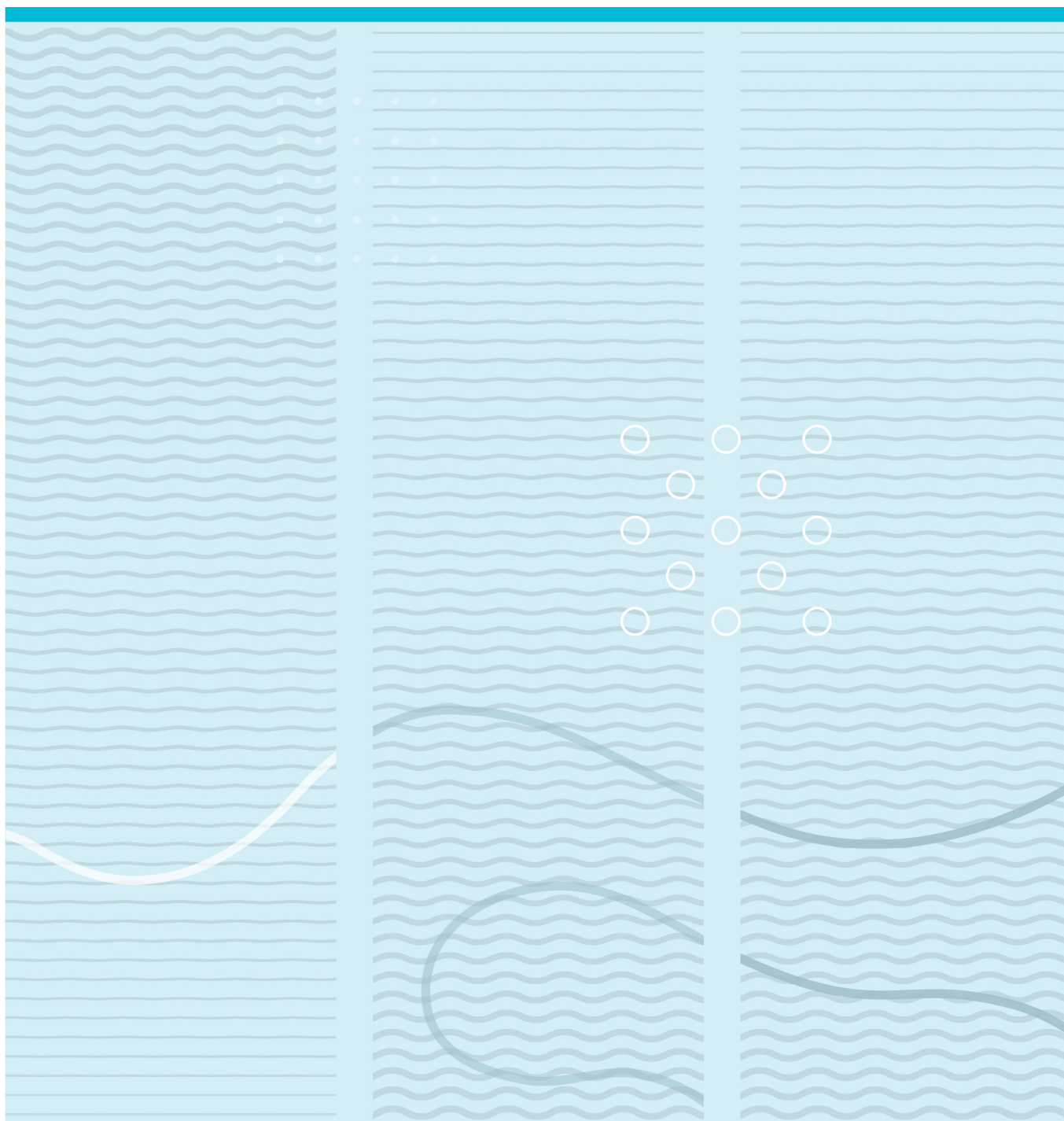


Mette Martinsen Paulsen og Cathrine Kristiansen

I mine og dine øyne

En studie om koblingen mellom ungdommers selvoppfatning, skoledeltakelse og deres deltakelse på andre sosiale arenaer



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for Helse- og sosialfag
Institutt for sosialfag
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2017 Mette Martinsen Paulsen og Cathrine Kristiansen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tittel:

I mine og dine øyne. En studie om koblingen mellom ungdommers selvoppfatning, skoledeltakelse og deres deltakelse på andre sosiale arenaer.

Bakgrunn for valg av tema:

Denne avhandlingen er en del av det kvalitative forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark. Med utgangspunkt i prosjektets innsamlede datamateriale har vi sett nærmere på ungdoms beskrivelse av egen selvoppfatning, som er tema for denne avhandlingen. Vår interesse for frafallsproblematikken kom tidlig i dette masterstudiet. Vi har begge bakgrunn som ferdig utdannede lærere, og synes dermed tematikk knyttet til skole er spesielt interessant. Unges selvoppfatning kan ha innvirkning på skoledeltakelse, og tematikken kan derfor knyttes til frafallsproblematikken.

Problemstilling:

Hvordan beskriver ungdom egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer? Hvordan er koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse i ulike sosiale arenaer?

Metode:

Vår problemstilling har ordlyden «hvordan *beskriver* ungdom», og vi har derfor gått inn i hver ungdoms unike historie. Vi har valgt ut historiene til 14 forskjellige informanter. For å kunne si noe om hvordan ungdommene ser på seg selv, og deretter se om det finnes kobling mellom selvoppfatning på ulike sosiale arenaer og skolegang, har vi analysert intervjuer. Vi har selv ikke utført intervjuer av våre informanter, men vi har vært heldige og fått tilgang til datamaterialet som allerede foreligger i forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark». Vår metode består i hovedsak derfor av tekstanalyse. I tillegg til intervjuer har vi brukt erindringsnotater for å få et bredere og forståelse av informantenes historier.

Resultater:

I denne avhandlingen har vi tatt utgangspunkt i et underliggende mønster i datamaterialet. Etter å ha gjennomført våre analyser og drøfting har vi funnet at koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og deltakelse på andre sosiale arenaer, er av betydning. Vi har sett at deltakelse i fritidsinteresse og trygge vennskap kan styrke selvoppfatningen, som igjen kan virke positivt på skoledeltakelse. Når vi har sett nærmere på de som er skoledeltakere og de som har kommet tilbake å på skolebenken da det andre intervju ble gjennomført, ser vi flere faktorer som kan ha virket positivt for at de er skoledeltakere. Flere av informantene forteller om et stort nettverk av venner, og om gode og sterke vennskapsbånd. I tillegg snakker flere mye om sine fritidsinteresser, og enkelte sier også direkte hvordan fritidsinteressen har hjulpet dem i skolesammenheng. De positive ringvirkningene som trygge vennskap og deltakelse i fritidsinteresser gir, kan være svært avgjørende for at nettopp disse informantene er skoledeltakere.

Abstract

Title:

”**In mine and your eyes.**” A study about the connection between youth’s self-conception, participation in school and their participation on other social arenas.

Background for the choice of topic:

This thesis is a part of the qualitative research project “Youths, implementation and school outages in Telemark”. Based on the projects collected data material, we have looked into youth descriptions of their self-conception, which is the theme of this thesis. Our interest in the dropout issue came early in this master's program. We have both backgrounds as graduated educators, and thus think that themes related to school are particularly interesting. Young's self-conception can have an impact on school participation, and the thematic can therefore be linked to the drop-out problem.

Issue:

How does youth describe self-conception in different social arenas? How is the link between school participation, self-conception and youth participation in different social arenas?

Method:

Our issue has the words "How does youth *describe*" and we have therefore looked closer into every youth's unique story. We have chosen the histories of 14 different informants. In order to say something about how young people look at themselves, and then see if there is a link between self-conception in different social arenas and schooling, we have analyzed interviews. We have not conducted interviews of our informants ourselves, but we have been fortunate and have access to the data that is already available in the research project "Youth, implementation and school outages in Telemark". Our method mainly consists of text analysis. In addition to interviews, we have used memorandum notes to get a broader understanding of the informants' stories.

Results:

This thesis is based on an underlying pattern in the data material. After conducting our analysis and discussion, we have found that the link between school participation, self-conception and participation in other social arenas, is important. We have seen that participation in leisure and safe friendships can strengthen self-conception, which in turn may positively affect school participation. When we have looked into those who are school participants and those who have returned to school when the second interview was conducted, we see several factors that may have worked positively for being a school participant. Several of the informants tell about a vast network of friends, and about good and strong friendships. In addition, several informants talk a lot about their leisure interests, and some also say directly how their hobbies have helped them in school context. The positive effects that safe friendship and participation in hobbies can give, could have been very crucial about the fact that exactly these informants are school participants.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	12
1.1 Ungdom og selvoppfatning.....	12
1.2 Frafall og skoledeltakelse.....	12
1.3 Ungdom i kunnskapssamfunnet.....	13
1.3.1 Telemark.....	15
1.4 ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”.....	16
1.5 Fra tema til problemstilling.....	17
1.5.1 Tidligere forskning.....	18
1.5.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	20
1.6 Oppgavens oppbygning.....	22
1.6.1 Våre hypoteser.....	23
2 Teoretisk tilnærming	25
2.1 Frafall/skoleavbrudd.....	25
2.1.1 Begrepsavklaring.....	27
2.1.2 Hvordan forstå skoleavbrudd?.....	28
2.2 Selvoppfatning.....	29
2.2.1 Begrepsavklaring.....	31
2.2.2 Selvoppfatningens komponenter.....	32
2.2.3 Akademisk selvoppfatning.....	33
2.2.4 Emosjonell selvoppfatning.....	33
2.2.5 Sosial selvoppfatning.....	34
2.2.6 Identitet.....	37
2.3 Sosiale arenaer.....	37
2.3.1 Sosialt miljø.....	38
2.3.2 Sentrale kilder til selvoppfatning.....	38
2.4 Leon Festinger – sosial sammenligningsteori.....	39
2.5 George Herbert Mead – symbolsk interaksjonisme.....	40
2.6 Oppsummering.....	43
3 Metode	44
3.1 Fra problemstilling til metode – bearbeiding av data.....	44

3.2	Kvalitativt intervju	45
3.2.1	Fenomenologi	46
3.2.2	Hermeneutikk	47
3.2.3	Narrativer	49
3.2.4	Etnografi	52
3.3	Forskningsetiske krav	53
3.3.1	Konfidensialitet	54
3.3.2	Informert samtykke	54
3.4	Vitenskapsteoretiske krav	55
3.4.1	Reliabilitet	55
3.4.2	Intersubjektivitet	56
3.4.3	Validitet	57
3.5	Grounded theory	57
3.5.1	Tekstanalyse	58
3.5.2	Koding	59
3.6	Utvalg	61
3.6.1	“Biografi eller diskurs?”	62
3.7	Etiske hensyn	62
3.8	Kritisk blikk på metode og gjennomføring	63
3.9	Å skrive sammen	64
3.10	Oppsummering	64
4	Ungdommers beskrivelser av egen selvoppfatning	66
4.1	Presentasjon av informanter	66
4.2	Skoledeltakere	67
4.2.1	Karl	67
4.2.2	Oliver	67
4.2.3	Olve	67
4.2.4	Pia	67
4.2.5	Daniel	68
4.2.6	Emilian	68
4.2.7	Julie	68
4.3	Skoleavbrytere	68
4.3.1	Kristine	68

4.3.2	Madelen	68
4.3.3	Noa.....	69
4.3.4	Adrian	69
4.3.5	David	69
4.3.6	Karen	69
4.3.7	Mathias	69
4.4	Hvordan ser ungdommen på seg selv som en del av familien/i hjemmet?	70
4.4.1	<i>“Når forholda er bra hjemme så blir du automatisk i bedre humør når du våkner”</i>	70
4.4.2	<i>”Hadde broren min blitt mobba så hadde jeg stilt meg foran og tatt imot all dritten i stedet for”</i>	76
4.5	Hvordan ser ungdommene på seg selv som skoleelever?	80
4.5.1	<i>“Jeg føler meg mer oppegående når jeg får bedre karakterer på skolen”</i>	80
4.5.2	<i>“Jeg veit at jeg aldri ville greid det”</i>	85
4.6	Hvordan ser ungdommene på seg selv blant venner/ I vennegjengen?	91
4.6.1	<i>“Det kan godt hende de ser på oss på tapere, jeg vet ikke... Jeg bryr meg ikke”</i>	92
4.6.2	<i>“Men nei, jeg vet ikke hvorfor... Men jeg var veldig annerledes”</i>	95
4.7	Hvordan ser ungdommene på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser?	101
4.7.1	<i>“Da tenker jeg ikke på så mye annet enn å bare gjøre det jeg liker liksom”</i>	101
4.7.2	<i>“Jeg trives med det så hvorfor ikke”</i>	105
4.8	Oppsummering	109
5	Drøfting	111
5.1	Ungdommens selvoppfatning på ulike arenaer	112
5.1.1	Familiebakgrunn – verdier og holdninger til utdanning	112
5.1.2	Motivasjon og mestring I skolesammenheng	113
5.1.3	Jevnaldrende – avgjørende for selvoppfatning?	116
5.1.4	Fritid – betydningen av å ha interesser utenfor skolen	118
5.2	Tilbake på skolebenken	121
5.3	Tydelige kontraster	126
5.4	Adrian – et annerledes syn	129

6	Konklusjon	133
6.1.1	Hypotese 1	134
6.1.2	Hypotese 2	136
6.1.3	Uten kategorisering – et annerledes utfall?	138
6.1.4	Selvoppfatningens betydning – en oppsummering.....	139
7	Avsluttende betraktninger	141
	Litteraturliste.....	144
	Vedlegg.....	150
	Vedlegg 1.....	151
	Vedlegg 2.....	152

Forord

Det har vært en lang prosess å skrive denne avhandlingen, og læringskurven har vært svært bratt. Arbeidet har krevd mye tid, men har samtidig gitt oss erfaringer, muligheter og perspektiver vi verdsetter. Takk til alle informantene som har gitt oss innblikk i deres verden, og gitt oss muligheten til å skrive denne avhandlingen.

Vi er svært takknemlige for at vi har fått tatt del i prosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark.” Vi setter stor pris på måten vi har blitt inkludert i prosjektet på. En spesiell takk til vår veileder, Geir Moshuus, som har vært engasjert og tålmodig med oss. Takk for din veiledning, klokskap og tilgjengelighet. Takk også til mastergruppen for spennende refleksjoner og samarbeid.

Til slutt vil vi takke våre familier og våre venner for fantastisk støtte og oppmuntring!

Lier, 10.05.2017

Mette Martinsen Paulsen og Cathrine Kristiansen

1 Innledning

1.1 Ungdom og selvoppfatning

NRK produserte i 2016 en dokumentarserie som omhandler ulike temaer knyttet til dagens samfunn. Serien gir et innblikk i ulike miljøer, og en av episodene ser nærmere på såkalt ”puggedop”. Flere tusen norske studenter doper seg for å få bedre karakterer. Medikamentene det er snakk om brukes blant annet mot ADHD, men det viser seg å være lett tilgjengelig i studentmiljøene, selv uten en diagnose (Gabrielsen & Tønset, 2016). Mange elever opplever et betydelig prestasjonspress i skolen, noe som bekymrer både elever og lærere. Prestasjonspresset vi ser er et resultat av verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen. Presset kan blant annet komme fra andres prestasjoner, påvirkning fra media og forventninger fra ulike hold, som eksempelvis foreldre, venner, lærere eller sosiale medier. Det kan blant annet være forventninger til sosial deltakelse, gode karakterer og gjennomføring av videregående skole. Uavhengig av prestasjoner i skolen, viser en undersøkelse at prestasjonspresset kan resultere i nedstemthet, utmattelse og lavere selvvurd (Skaalvik & Federici, 2015, s.11). Det er tydelig at dagens unge opplever et press i hverdagen, som for flere kan påvirke selvoppfatning i en negativ retning.

1.2 Frafall og skoledeltakelse

I følge opplæringsloven har ungdom rett til videregående opplæring:

“Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids vidaregående opplæring” (Opplæringsloven, 1998).

Opplæringsloven viser at ungdom har rett videregående opplæring, men den sier ikke at de er pliktig til å ta imot tilbudet eller å gjennomføre. Etter ti år med pliktig barn- og ungdomsskole står ungdommen med en mulighet til å påvirke egen hverdag ved hvorvidt de ønsker å være skoledeltakere eller ikke. Det er først i møte med en videregående skolen de har mulighet til å avbryte skolegangen. Skoleavbrudd kan ikke sies å være et nytt fenomen, men det har blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring i 1994 (Hernes, 2010). Oppmerksomheten rundt

fracfallsproblematikken er stor, og det er i OECD-området (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) enighet om at fracfall representerer et stort samfunnsproblem. Ungdommens fracfall i den videregående skolen har store konsekvenser for de som ikke fullfører utdanningen sin, og for samfunnet økonomisk sett. Mange land jobber med å redusere fracfallet, og det forskes derfor mye på hvordan gjennomføringen kan økes (Lillejord m.fl., 2015, s.3).

Gjennomføringsbarometeret for 2016 viser ved siste måling at andelen av de som gjennomfører videregående skole ligger på 72,7 prosent, noe som er den høyeste andelen siden målingene startet. Barometeret viser også at det er en større andel som fullfører og består blant elever som tar studieforbereidende, enn elever som tar yrkesfaglig utdanningsprogram. Tallene viser at 86 % av elevene på studieforbereidende fullfører og består, mens det på yrkesfaglige utdanningsprogram er 59 % (Utdanningsdirektoratet, 2016). Andelen elever som gjennomfører videregående opplæring har økt den siste tiden, men likevel er det fortsatt 27,3 % som ikke gjennomfører.

NAV-direktøren i Telemark har tidligere uttalt at han er bekymret over unge arbeidsføre som ikke er i arbeid eller går på skole. I Telemark var det, i 2014, rundt tusen unge som ikke var en del av arbeidslivet eller skolehverdagen. Han fortalte også at utfordringene til NAV i Telemark fylke omhandlet nettopp denne gruppen mennesker. Kun fire prosent av bedriftene sier at formell kompetanse ikke er viktig når de skal ansette medarbeidere (Tønnesen, 2014). Arbeidslivet krever i stor grad formell kompetanse, og utdanning er dermed viktig for å kunne være en del av arbeidslivet.

1.3 Ungdom i kunnskapssamfunnet

Gjennom 1950- og 1960- tallet vokste barn opp i et industrisamfunn, der stålverk og samlebånd var dominerende i arbeidslivet. Omkring 1970 kom det niårig obligatorisk skolegang i Norge. Utdanningsnivået økte blant befolkningen, men det var likevel få som hadde høyere utdanning. Når den unge befolkningen var i 20 -årene var de forankret i familielivet, og det var de også forventet å være. Det normale var også å gifte seg i tidlig alder, men mannen var ofte eldre enn kvinnen. Tenårsperioden ble sett på som en ventetid der de var frie før det voksenlivet startet. Kvinnen skulle

forberede seg på ekteskap, mens mannen måtte bli i stand til å forsørge kone og barn, og var derfor eldre da han giftet seg. Mann og kvinne hadde derfor en ulik ungdomstid. For kvinnen var tenåringstiden rettet mot å skape seg en familie, og ikke mot utdanning eller yrke. Oppveksten i industrisamfunnet fikk to faser, der barndommen var en rolig lekeperiode, mens ungdomstiden var en opprørsfase mellom barn og voksen. Skolen hadde fått en større rolle enn tidligere, men de fleste var ferdig på skolen i 15-16 årsalderen. Det å bli voksen var sett i sammenheng med å stifte familie (Frønes, 2011).

Da etterkrigsgenerasjonene kom i utdanningsalder, kom det en utdanningseksplasjon. Utover 1970- og 1980-tallet ble det vanligere at flertallet gikk på videregående skole. På 1960- og 1970-tallet var det unge menn fra byene som oftest tok høyere utdanning. Veksten i høyere utdanning var dominert av menn, før kvinnene fulgte etter på 1980- og 1990-tallet. Verdien av utdanning synker, noe som betyr at det som tidligere ble sett på som høy utdanning, kan ha lavere betydning i dagens samfunn (Frønes, 2011).

Utviklingen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn har endret sosialiseringvilkårene, og utdanningen har blitt nøkkelen til samfunnet. Dagens samfunn er i mindre grad preget av industri, og ansatte er flere steder er byttet ut med roboter. Det betyr ikke at industrisamfunnets produkter ikke er der, men at de produseres annerledes. Robotene kan sies å skape enklere jobber, med en sterkere bevegelse mot arbeid som krever utdanning. Vi lever i dag i et kunnskapssamfunn, der skole har en sentral rolle i barn og unges liv. I alle moderne land, er regjeringer opptatt av å bedre skolens kvalitet, og å øke barn og unges kompetanse. Det er utviklet flere undersøkelser med hensikt å kartlegge elevenes kompetanse i kunnskapssamfunnene (Frønes, 2011).

Kunnskapssamfunnet er preget av utdanningsinstitusjoner som strukturerer barnas verden. Institusjonaliseringen gjør at organiseringen av barn- og ungdomstiden i stor grad blir styrt av blant annet utdanningssystemet. Skole og utdanning står sentralt i oppdragelsen, og barn trekkes inn i de samme ordningene frem til de nesten er 20 år. Foreldrene er i dag mer utdannet, og følger opp sine barns utdanning. Kulturen som utspiller seg i kunnskapssamfunnet understreker betydningen av utdanning, og trekker befolkningen mot utdanningens maratonløp. Mangel på utdanning kan gi problemer på arbeidsmarkedet (Frønes, 2011).

Tilgjengeligheten til informasjon og fokuset på å utvikle selvstendige og modne barn gjør barna tidlig sosialt modne. I motsetning til industrisamfunnet blir de unge senere økonomisk uavhengige. Dette gjenspeiles blant annet i familieetableringen. Der det tidligere var normalt å stifte familie i tidlig tyveårene, er nå alderen høyere ved familieetablering. I dag er ikke familie og etablering et sikkert tegn på at du har blitt voksen, slik det var i industrisamfunnet. Det som tidligere var foreldre- og småbarnsfasen, er nå blitt en fase hvor en skal utdanne seg, finne seg selv og reise rundt i verden. Mens mange i industrisamfunnet var ferdig på skolen da de var 15-16 år, er det nå vanlig med en studentliknende ungdomstid fra 20 årsalderen og opp mot 30 årene. Den tydelige overgangen mellom barn, ungdom og voksen er oppløst, og ungdom blir voksne på ulike dimensjoner i ulike aldre (Frønes, 2011).

1.3.1 Telemark

Etter unionsoppløsningen i 1905 sto Telemark på terskelen til et industrielt gjennombrudd. Norsk Hydro ble på starten av 1900- tallet en industrigigant i Norge, og selskapet bidro i stor grad til å industrialisere Telemark fylke. Etter utbyggingen av Herøya i 1920 -åra ble det skapt et “Hydro- system”, som bandt store deler av fylket sammen. Denne sammenbindingen var en utviding av kontakten mellom øst - og vest - Telemark via Telemarkskanalen, som ble brukt som kommunikasjonsåre for de trebaserte næringene. I likhet med Telemarkskanalen var også Treungbanen viktig for skogeierne og skogsarbeiderne, og de gav arbeidsplasser både i skogbygdene og i den skogbaserte industrien. I tillegg til “Hydro- systemet” hadde også “skog- systemet” lenge en dominerende stilling i næringslivet. Telemark ble med denne utviklingen kjent som et industrifylke i Norge. Fra 1960-åra ble fylkets særtrekk svekket ved at “Hydro- systemet” gikk i oppløsning, og “skog-systemet” gradvis ble innskrenket og lagt ned. Industrifylket Telemark ble avindustrialisert, noe som blant annet førte til utflytting og arbeidsløshet. Et relativt lavt utdanningsnivå gjorde også spranget inn i det moderne kunnskapssamfunnet vanskelig (Rovde & Skobba, 2014).

På 1980- tallet da industrien ikke lenger sto like sterk, oppsto det en omstillingskrise. Veksten var svakere enn ellers i landet, og Telemark var i større grad enn andre fylker preget av økt arbeidsledighet. Mange telemarkinger har holdt fast ved verdier og tenkemåter fra bondesamfunnet og industrisamfunnet, og i mindre grad møtt den nye tiden med et smil om munnen. Utdanningsnivået i Telemark har vært lavere enn

gjennomsnittet i Norge. Det har vært en vekst i videregående utdanning, og dette skyldes de yrkesfaglige studieretningene. Det lokale tilbudet på utdanning har de siste årene økt. Mange av søkerne har kommet utenfra, og den lokale søkingen vært mindre (Kjeldstadli, 2014).

Telemark er ikke lenger det industrisamfunnet det en gang var, og flere enn tidligere har dermed måtte arbeide utenfor industrien. Dagens samfunn sies å være et kunnskapssamfunn der utdanning står sentralt. Mange, om kanskje ikke de fleste yrker krever formell kompetanse, noe som gjør at utdanning kan være nøkkelen til arbeidslivet for mange. I 2016 skrev NRK at tusenvis slåss om butikkjobber i Telemark, som ikke krever formell kompetanse. Det er stor kamp om jobbene, og kjøpmennene får daglig inn søknader selv uten utlyste stillinger. På en Meny butikk var det mellom 1300 og 1500 søkere på 50 stillinger. Bak ferskvaredisken i samme butikk står Marianne. Hun er utdannet ingeniør, men har ikke klart å finne en jobb som er relevant for hennes utdanning (Simonsen, 2016, 24.02). Er kampen om butikkjobbene et resultat av utdanningsnivået i Telemark, og arbeidsledigheten som har preget fylket etter kunnskapssamfunnets frembrudd?

1.4 ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

Datamaterialet vi har benyttet i vår avhandling er samlet inn i forbindelse med det kvalitative forskningsprosjektet “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”, som startet opp i 2013. Dette er et longitudinelt forskningsprosjekt, som skal innhente data fra 70-80 ungdom i Telemark, i en periode på inntil ti år. Informantene er ungdom som har oppsøkt NAV etter skoleavbrudd, og ungdom ved yrkesfag i videregående skole. Hensikten med prosjektet er å se nærmere på hvilke prosesser som kan føre til henholdsvis frafall og gjennomføring i den videregående skolen. Siden målet har vært å få tilgang til subjektive historier, har intervjuene blitt gjennomført med en etnografisk tilnærming. Gjennom informantenes historier ønsker prosjektet å følge deres livshendelser, arbeidserfaringer og utdanningsvalg. Hvilke planer og mål har de, og hvordan ser dem på fremtiden?

Grønmo (2004, s. 377) beskriver longitudinelt design som analyser av prosesser og utviklingsforløp. Slike analyser med vekt på tidsperspektivet er vanlig i kvalitative

undersøkelser. Intervjuene er gjennomført i løpet av de siste tre årene. Det finnes flere ulike tilnærminger til kvalitative intervjuer. I dette prosjektet har intervjuene en etnografisk tilnærming. Metoden etnografisk intervju innebærer studier i “egen kultur.” Med dette menes at man snakker med ungdommene i deres naturlige situasjoner, noe som kan føre til en større forståelse (Fangen, 2004, s. 13).

1.5 Fra tema til problemstilling

Vår interesse for frafallsproblematikken kom tidlig i dette masterstudiet. Vi har begge bakgrunn som ferdig utdannede lærere, og synes dermed tematikk knyttet til skole er spesielt interessant. Det er ikke til å komme bort fra at frafall ofte blir diskutert og debattert i media, og både politikere og forskere ønsker å bidra med tiltak for å bekjempe situasjonen. Hvorfor slutter ungdom på videregående skole? Hva gjør at flere velger å fullføre videregående skole, og finnes det noen spesifikke forskjeller på elevene som fullfører og de som avbryter? For å få et spennende innfall i denne frafallstematikken, har vi valgt å se nærmere på ungdommers selvoppfatning. Hvordan ser ungdommene på seg selv? På skolen? Med familien? Blant venner? På fritiden? Kan områder som ikke er direkte tilknyttet til skolesituasjonen ha betydning når enkelte ungdommer velge bli skoleavbrytere?

Oppgaven er skrevet i tilknytning til et longitudinelt forskningsprosjekt over ti år som ser nærmere på ungdommenes fortellinger om skoleavbrudd og skoledeltakelse. Vi har valgt å bygge oppgaven vår på en kvalitativ, fenomenologisk studie der etnografisk tilnærming er sentralt for de allerede gjennomførte narrative intervjuene. Sentralt i vår forskning står tekstanalyse, på bakgrunn av koding, gjennomgang av intervjuer og erindringsnotater.

I kapittel 2 vil presentere relevant teori om skoleavbrudd, selvoppfatning og selvoppfatningens komponenter. I det følgende vil vi se nærmere på nyere forskning på området. Vi vil presentere empiri vi tenker er relevant for vår problemstilling, og vil samtidig plassere vårt eget bidrag i forskningen på området. I tillegg vil vi presentere vår problemstilling, samt våre fire forskningsspørsmål.

1.5.1 Tidligere forskning

Skaalvik og Skaalvik viser i artikkelen ”Faglig selvoppfatning predikerer læring” til at tidligere forskning har dokumentert en sterk sammenheng mellom faglige prestasjoner og faglig selvoppfatning. Det er stor enighet blant forskere om at faglig selvoppfatning er et resultat av faglige prestasjoner. På den andre siden er det mindre enighet om hvorvidt selvoppfatning også har betydning for senere prestasjoner (2005). Masteravhandlingen ”Selvoppfatning” av Pedersen og Carlsen har undersøkt betydningen av emosjonell støtte fra lærer og tilhørighet til sosialt miljø for tenåringers selvoppfatning. Avhandlingens funn viste at støtte fra lærer ikke er den mest avgjørende faktor for en elevs selvoppfatning. Derimot viser funnene at sosialt miljø har en spesielt stor betydning for den sosiale selvoppfatningen. I tillegg viser funnene at den fysiske selvoppfatningen predikerer krav, press og stress i forhold til utseende, og den fysisk- og akademiske selvoppfatningen predikerer krav, press og stress i forhold til skolearbeid (2015).

Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til Bandura og sier at elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning. Elevene kan ha en forventning om å mislykkes på et område som oppfattes som viktig. Det oppstår et behov for å ha en positiv selvoppfatning, noe som igjen kan føre til et behov for å forsvare selvaksepteringen. Elevene kan bli mindre motiverte i arbeid som omhandler skolen, yte lavere innsats og ha mindre utholdenhet når de møter vansker (s.14).

Vibeke Krane skrev i 2017 doktorgradsavhandlingen ”Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole - en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting.” Avhandlingen består av tre delstudier som bidrar til ny forskningsbasert kunnskap ved å se på sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen, elevers psykiske helse og frafall. Krane understreker hvordan en positiv relasjon mellom lærer og elev kan representerer trygghet for elever som har psykiske plager eller utfordringer på flere livsområder. Som en motsetning til dette, kan negativ relasjon til lærer bidra til at elever føler seg urettferdig behandlet, at de gir opp skolearbeidet eller unngår å møte til timer. Spesielt trekker Krane frem at emosjonelle dimensjoner som nærhet, emosjonell støtte, omsorg, respekt, tillit og snillhet kan fremme positive lærer-elev-relasjoner (Krane, 2017, s.70-73). I forhold til vår

problemstilling, kan det være interessant å se om lærer-elev-relasjoner på skolen som arena, kan ha hatt påvirkning på om ungdommene velger å være skoledeltakere eller skoleavbrytere. Vi kan tenke oss at selvoppfatningen blir påvirket av mennesker som tar del i et individs liv. Lærere kan være betydningsfulle mennesker i barn og unges oppvekst. Kranes studie fokuserer i stor grad på skolen som arena. I vår oppgaven ønsker vi i tillegg å se på andre sosiale arenaer.

At betydningen av å kunne hevde seg på områder utenfor skolen er viktig, er påvist av Skaalvik. Han gjennomførte en undersøkelse der elever i 3. og 6.klasse vurderte selv på flere ulike områder utenfor skolen. Utseende og andre fysiske egenskaper, klær og andre materielle forhold, popularitet, vennskap og dyktighet på ulike områder som idrett, dansing og kreative aktiviteter ble vurdert. Undersøkelsen viste at en generell positiv vurdering på disse områdene viste seg å ha en klart kompenserende betydning for selvaksepteringen til elever som var svake på skolen. Det var samtidig forskjeller i hvilke områder som var viktig for gutter og jenter. Oppfatningen av dyktighet i idrett var svært viktig for gutter, mens oppfatning av eget utseende hadde størst betydning for jenter (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.87-88).

Verdier, selvoppfatning og mental helse (1989) er en bok skrevet av Skaalvik som inneholder en undersøkelse blant elever i videregående skole. Undersøkelsen ble gjennomført blant elever i første år i den videregående skolen, til sammen 644 elever både fra allmenne fag og yrkesfaglig studieretninger. Blant annet blir følgende spørsmål tatt opp i boken:

1. Hvilken verdi har skolen for elevene?
2. Hvordan opplever elevene seg selv i skolen?
3. Hvordan påvirker skolen elevenes selvoppfatning?
4. Hvilken betydning har skolen for elevenes mentale helse og deres syn på fremtiden?

Undersøkelsen viste blant annet at jo lavere selvakseptering elevene hadde, jo dårligere var deres mentale helse, jo mer bekymret var de for framtida, jo sterkere følte de at de ikke kunne kontrollere sitt eget liv, og jo mer følte de at de hadde egenskaper som ikke ble anerkjent av andre. I tillegg viste undersøkelsen at elevenes akademiske selvoppfatning hadde sterk selvstendig sammenheng med synet på fremtiden, særlig i med tanke på spørsmål om utdanning og arbeid (1989, s.98-99).

1.5.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den tidligere forskningen vi har vist til ovenfor, viser at selvoppfatning er viktig for skoleprestasjoner, og kan være en faktor som til slutt gjør at elever velger å avbryte sin skolegang. Det er her vi har funnet tema og problemstilling for vår avhandling. Vi ønsker å rette fokuset mot ungdoms selvoppfatning i ulike sosiale arenaer, og på denne måten finne en bakenforliggende kobling mellom deres selvoppfatning og skoledeltakelse eller skoleavbrudd. Skaalviks (1988) undersøkelse viser at positiv vurdering av områder utenfor skolen, har en kompenserende betydning for svake elever. Forskningen drøfter da blant annet den sosiale og fysiske selvoppfatningen. Likevel er Skaalviks undersøkelser rettet mot elever på barneskolen. Vi har enda ikke funnet noen forskning med liknende problemstillinger rettet mot elever i videregående skole. Kan den sosiale eller emosjonelle selvoppfatningen ha en sterk selvstendig sammenheng med videregående skoleelevenes syn på fremtiden, og være en faktor i avgjørelsen om å være skoledeltaker eller skoleavbryter? Slike spørsmål, samt tidligere forskning – har ført oss frem til følgende problemstilling:

Hvordan beskriver ungdom egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer? Hvordan er koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse i ulike sosiale arenaer?

Ut ifra problemstillingen har vi noen formeningar om hva vi kan forvente oss å finne i datamaterialet. Derfor har vi utarbeidet to hypoteser som senere vil bli presentert. Vi ser det hensiktsmessig å dele opp problemstillingen i to deler. Den første delen, hvor vi presenterer ungdommenes beskrivelser av egen selvoppfatning på ulike sosiale arenaer, vil vi arbeide med i analysedelen. Vi trekker ut sentrale beskrivelser fra ungdommenes intervjuer, og analyserer disse. Ettersom ordlyden i første del av problemstillingen omhandler ungdommenes *beskrivelser*, ser vi det hensiktsmessig å arbeide med dette i analysekapitlet. Den andre delen, hvordan koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse på andre sosiale arenaer er, vil vi arbeide med i drøftingsdelen. Her vil hovedtrekkene vi finner i datamaterialet i analysekapitlet drøftes. Bakgrunnen for dette valget er å gjøre analyse- og drøftingsarbeidet mer oversiktlig. Ungdommenes beskrivelser er noe vi må tolke og analysere, mens koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse på andre sosiale arenaer, er noe vi ser behov for å drøfte.

For å gripe oppgaven på en strukturert og oversiktlig måte, har vi kommet frem til fire forskningsspørsmål vi ønsker å gå nærmere inn på. Det fremkommer i empiri og teori vist ovenfor, at enkelte faktorer kan være med på å påvirke ungdommers selvoppfatning. Vår avhandling vil sentrere seg rundt ungdommers selvoppfatning i ulike sosiale arenaer, og våre forskningsspørsmål er følgende:

Når barnet vokser, vil barnet vært i kontakt med flere og flere ulike mennesker. Etter hvert lærer barnet å generalisere normer og verdier som det møter i sitt miljø, og å vurdere seg selv i forhold til de generelle normene (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Familien er svært viktig i barns oppvekst. Familien er den viktigste av det Cooley kalte “primærgruppene” i samfunnet (Grimen, 2004, s.127). Ungdommer vil naturligvis være preget av familien og dens holdninger. *Hvordan ser ungdommene på seg selv som en del av familien/i hjemmet?*

Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at tidligere forskning har dokumentert en sterk sammenheng mellom faglige prestasjoner og faglig selvoppfatning. Marsh (1989) hevder at eldre elevers akademiske selvoppfatning vil i større grad være påvirket av ytre reaksjoner. *Hvordan ser ungdommene på seg selv som skoleelever?*

Venner og jevnaldrende personer er viktig, og hvordan barn kommer overens med andre barn er en god indikator på nåtidig og fremtidig sosial kompetanse (Ogden, 2001). I ungdomstidene vil venner og jevnaldrende fungere som signifikante andre (Frønes, 1987). *Hvordan ser ungdommene på seg selv blant venner/ i vennegjengen?*

Skaalvik og Skaalvik(1988) har vist at betydningen av å hevde seg på områder utenfor skolen er viktig. Ungdommers liv utenfor skolen, omfatter blant annet deres fritidsinteresser. *Hvordan ser ungdommene på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser?*

1.6 Oppgavens oppbygning

Her følger en oversikt over oppgavens videre oppbygning:

Kapittel 2: Teoretisk tilnærming

I den teoretiske tilnærmingen vil vi se nærmere på begrepene frafall og selvoppfatning. Vi vil se på selvoppfatningens komponenter, og hvordan vi ønsker å bruke begrepet i vår avhandling. I tillegg vil Leon Festingers sosiale sammenlikningsteori og George Herbert Meads sosiale interaksjonisme bli forklart. Ettersom vi ønsker å undersøke hvordan ungdom ser på seg selv i ulike sosiale arenaer, vil disse to teoriene være grunnlaget for videre drøfting av problemstillingen vår.

Kapittel 3: Metode

I metodekapitlet ønsker vi å vise hvordan vi har gått frem for å samle inn og analysere data om ungdommers selvoppfatning og skolegang. Vi vil gjøre rede for hvilken metode som har blitt brukt i vår datainnsamling, samt se på hvordan vi opprettholder de forskningsetiske og vitenskapsteoretiske kravene. Deretter går vi nærmere inn på vårt arbeid med tekstanalyse og viser hvordan vi har kommet frem til vårt utvalg av informanter. Hvilke etiske hensyn vi har tatt i datainnsamlings- og analysearbeidet vil også komme frem i dette kapitlet. Til slutt vil vi se på egen metode og gjennomføring med et kritisk blikk, samt si noe om hvorfor vi skriver denne avhandlingen sammen.

Kapittel 4: Tekstanalyse

I dette kapitlet vil vi foreta en kort presentasjon av våre informanter. Vi vil vise til hvilke informanter som er elever i videregående skole, og hvilke som av ulike grunner av avsluttet sin skolegang. Videre vil vi analysere ulike tekstutdrag som er hentet fra intervjuer med ulike informanter. Forskningsspørsmålene vil bli brukt aktivt i tekstanalysen. Vi vil også forsøke å trekke noen linjer til videre drøfting. Dette kapitlet vil se nærmere på første del av vår problemstilling: *Hvordan beskriver ungdom egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer?*

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapitlet vil vi diskutere våre funn rundt ungdoms selvoppfatning på ulike arenaer, samt sette dette opp mot deler av teorien vi har redegjort for i kapittel 2. Vi vil

også drøfte hvorvidt det er en sammenheng mellom ungdommenes selvoppfatning på sosiale arenaer, og deres valg om å fullføre videregående skole eller avbryte sin skolegang. Vi vil bruke forskningsspørsmålene og våre hypoteser i drøftingen. Dette kapitlet vil se nærmere på andre del av vår problemstilling: *Hvordan er koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse i ulike sosiale arenaer?*

Kapittel 6: Konklusjon

Til slutt i oppgaven vil vi oppsummere de funnene vi har kommet frem i arbeidet vårt. Vi vil forsøke å konkludere vårt arbeid, og se på hovedtrekkene vi har tatt for oss i oppgaven, knyttet til hypotesene og problemstillingen.

Kapittel 7: Avsluttende betraktning

Til slutt i oppgaven vil vi avslutte med en egen kommentar og tanker rundt vår avhandling og tematikk.

1.6.1 Våre hypoteser

For å kunne arbeide med det første spørsmålet i problemstillingen vår, har vi tidligere vist til fire forskningsspørsmål. Disse vil være gjennomgående i hele avhandlingen. I tillegg til dette, har vi utarbeidet to hypoteser om koblingen mellom selvoppfatning og skoledeltakelse. Dette for å kunne gå nærmere inn på det andre spørsmålet i problemstillingen vår: *Hvordan er koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse i ulike sosiale arenaer?* Hypotesene er utarbeidet etter hva vi tror kan fremkomme av datamaterialet. Drøftingen i kapittel 6 vil ta stilling til disse to hypotesene.

Hypotese 1

Positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoledeltakelse.

Kan vi finne en kobling som sier at positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gjør at ungdom fullfører sin videregående utdanning? I dette tilfellet vil vi spesielt se nærmere på venner og fritidsinteresser.

Hypotese 2:

Negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoleavbrudd.

Kan vi finne en kobling som sier at negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gjør at ungdom avslutter sin videregående utdanning?

Vi har tidligere vist til forskning som sier at akademisk selvoppfatning kan ha stor påvirkning når enkelte elever velger å avslutte sin skolegang. Mistrivsel, lav motivasjon eller lav mestring kan være enkelte årsaker. Hvilke andre årsaker til skoleavbrudd/skoledeltakelse kan vi finne, som ikke er direkte knyttet til skole? Kan spesielt venner eller en sterk tilknytning til en spesiell fritidsinteresse være sentralt?

2 Teoretisk tilnærming

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for relevant forskning og teori med tanke på å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Hovedtematikken i denne oppgaven er frafall i videregående skole, og vår forskning ønsker å se om ungdommers selvoppfatning i ulike sosiale arenaer kan ha noe å si om de er skoledeltakere eller skoleavbrytere. Derfor vil vi først se nærmere på begrepet frafall. Deretter vil vi fokusere på ulike dimensjoner av begrepet selvoppfatning, og hvordan vi ønsker å bruke dette begrepet i vår avhandling.

Etter vurderinger av sentrale teoretikere, har vi kommet frem til at George Herbert Mead og Leon Festinger passer godt til drøftingen av vår problemstilling. Vi vil derfor se nærmere på Meads symbolsk interaksjonisme og Festingers sammenlikningsteori i dette kapitlet. De to teoriene som er valgt, har det til felles at de begge viser hvordan og hvorfor vi vurderer oss selv slik vi gjør. Vi sammenlikner oss med andre, lærer oss å ta ulike roller og vurderer oss selv med bakgrunn i andres reaksjoner på våre handlinger. Teoriene kan vise hvordan våre verdier og holdninger, som ligger til grunn for selvbedømmingen, i stor grad kan bli påvirket av vårt sosiale liv og menneskene rundt oss.

I redegjørelsene i dette teorikapitlet ønsker vi å bruke utdrag fra historien til informanten Karen, for å gi en bredere forståelse for hvorfor vi har valgt å se nærmere på nettopp disse begrepene. Karen er en jente som har valgt å avbryte sin skolegang. Likevel har hun et ønske om å ta høyere utdanning, og snart være tilbake på skolebenken. Utdragene senere i teksten viser at Karen står nært sin familie. Hun har strevet med trivselen på skolen, og har følt at hun ikke passer helt inn blant jevnaldrende på skolen.

2.1 Frafall/skoleavbrudd

I første del av teorikapitlet vil vi se nærmere på frafallsbegrepet, hva det innebærer og hvordan vi velger å bruke begrepet videre i vår avhandling. I vår senere analyse og drøfting ønsker vi å se nærmere på hvordan ungdommer ser på seg selv som skoleelever. Hva kan være årsaken til at de enten fortsatt går på skolen, eller har sluttet?

Vi starter med et utdrag fra intervjuet med Karen, der hun forteller om sitt forhold til skolen.

I: Fordi jeg synes jo det var litt interessant hvordan du fortalte at.. At du hadde.. Første året, så hadde du nesten bare fravær, og du strevde litt. Men andreåret, så.. Da var det liksom helt strøket omtrent.

K: Helt siden barneskolen, så har jeg hatt mye fravær. Lite lekser og ja.. Alt mulig som kunne gå gærnt gikk gærnt. Men jeg hadde veldig vanskelig for å konsentrere meg. Og det ble aldri tatt opp noe særlig. Det var vel helst de som faktisk hadde type ADHD eller ting som gjorde at de hadde vanskelig for å faktisk sitte i et klasserom, de ble tatt ut. Men de som ikke helt var der.. For jeg har en psykisk lidelse.

I: (Ler). Så du ville egentlig kanskje at lærerne masa litt mer på deg enn de gjorde da?

K: Ja, de masa om helt feil ting. De hadde så mye fokus på sånn der helt absurde greier, i stedet for det faglige.

I: Hva var det de maste på da?

K: Det var det psykiske, og det var alt det som de trodde hadde skjedd. Eller hvis jeg røyka eller sånn og sånn, de trodde jeg dreiv med rus. Og jeg har aldri.. Jeg tok sånn der rusprøver flere ganger jeg, på grunn av en lærer som masa på det. Og det kom nå aldri noe opp. Så de burde jo ha tatt hintet om at det var ikke noe jeg dreiv med, men det hjalp ikke. Jeg måtte bare bite tenna sammen og..

I: Hvorfor tror du de satte deg i en sånn bås da?

K: Fordi de visste vel.. Altså, de trodde jo jeg var dårlig innflytelse. Helt siden barneskolen, så blei jeg jo kalt for dårlig innflytelse.

I: Oi.

Utdraget ovenfor viser Karens møte med den norske skolen. Hun har følt at mye har gått galt, og at hun stadig har blitt uglesett av lærere. Karen sluttet på videregående skole etter problemer med lærlingplass. Hun har en sykdom, og kan ikke bære tungt. I intervjuet forteller hun at hun har ønsker om å ta utdanning, og at hun har lagt opp en plan med NAV. Det er interessant å se at Karen er tilbake på skolebenken når det gjennomføres intervjuer med henne året etter. Hun stryker likevel i matte, og er nødt til å ta dette opp igjen.

En sentral intensjon for norsk skole er å gi alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, evner og sosial bakgrunn, like muligheter gjennom et likeverdig

opplæringstilbud (Nordahl, 2003, s. 69). Utdanning har blitt spesielt viktig, og i dagens samfunn er utdanning en forutsetning for å komme inn på arbeidsmarkedet i de fleste yrker (Hernes, 2010, s.17). Det kan virke som at å fullføre videregående skole, altså å oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse, er et minimum. Retten til videregående opplæring kom med Reform 94, og konsekvensen av denne har blitt at mer enn 95 % starter i videregående opplæring samme år som de avslutter grunnskolen (Hernes, 2010, s. 10). Samtidig fullfører under 60 % av hvert kull som starter på videregående opplæring, på normert tid, og målt fem år etter start nærmer fullføringsandelen seg 70 %. For noen får frafall store og negative konsekvenser, mens andre velger seg over til noe annet, altså en form for kursskifte (Reegård & Rogstad, 2016, s.10).

En kan ikke si at skoleavbrudd er et nytt fenomen, men det har blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring i 1994. I tillegg har videregående opplæring blitt svært viktig for videre voksenliv. Antall elever som avbryter sin skolegang har verken økt eller falt kraftig de siste tiårene. Likevel ser man problemer med at frafaller er så stort, og at konsekvensene for avbruddene stadig blir mer alvorlige (Hernes, 2010).

2.1.1 Begrepsavklaring

Begrepet frafall kan defineres på ulike måter. Vi har valgt å bruke definisjonen Reegård og Rogstad bruker i boken *De frafallne*. Frafall er ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter man startet videregående opplæring. Denne grensen er satt av utdanningsmyndighetene som en målings- og styringsindikator, og setter rammer for det som vurderes som maksimumstid å bruke på videregående opplæring (2016, s. 11). Etter vår mening er frafall et negativt ladet ord, og vi ønsker heller å bruke begrepet skoleavbrudd i vår avhandling. Videre bakgrunn for dette valget er at enkelte av våre informanter nødvendigvis ikke kan betegnes i kategorien som frafallselever. Flere av informantene ønsker å komme tilbake til skolebenken, og noen har allerede startet på skolen igjen året etter første intervjurunde. Bakgrunnen for at enkelte elever har sluttet på skolen, kan være at de ikke passer inn på valgte linje og ikke ønsker å bruke et helt år på noe de føler de ikke vil bygge videre på. Da velger de å avbryte sin skolegang, men det er ikke dermed sagt at de har falt fra videregående skole.

2.1.2 Hvordan forstå skoleavbrudd?

Hvorfor velger enkelte elever å avslutte eller avbryte sin skolegang? Hernes' rapport *Gull av gråstein* (2010) handler om tiltak for å redusere skoleavbrudd i videregående skole, og han fokuserer i tillegg på hvilke årsaker som ligger til grunn for avbruddet. I forhold til vår problemstilling er det relevant å redegjøre for hvordan skoleavbrudd kan forstås. Dette er viktig for å kunne bygge videre med vår egen forskning på området, slik at vi kan få en helhetlig forståelse av hvordan ungdommers selvoppfatning i ulike sosiale arenaer kan kobles til deres skoledeltakelse.

Årsakene til skoleavbrudd er sammensatte, og har behov for innsats over en bred front. Dette vil si at ungdoms møte med mennesker på alle nivåer, er viktig. Både medelever, lærere, foreldre, skoleledelse og myndigheter er involverte i ulik grad (s. 35).

Reegård og Rogstad mener vi må forstå skoleavbrudd i lys av den enkeltes opplevde muligheter og samfunnsskapte forventninger. Vi må se på skolesystem, læringsmiljø, arbeidsliv, familie, venner og individuelle valg. Det poengteres også at skoleavbruddet er størst på yrkesfaglige linjer. Videre i vår avhandling skal vi se nærmere på 14 informanter, der syv går på yrkesfaglig linje og syv har droppet ut av yrkesfaglig linje. Senere i avhandlingen vil vi blant annet analysere utdrag fra intervjuer gjort med elever som har avbrutt sin skolegang, med fokus på hvordan de ser på seg selv som skoleelever. Har skoleavbruddet hatt noe med generell trivsel på skolen å gjøre, eller kan vi finne andre bakenforliggende årsaken til valget om å bli skoleavbryter?

Det er interessant å se at Reegård og Rogstad peker på flere forklaringer for hvorfor det er størst andel skolesluttere blant ungdom fra yrkesfag. Blant annet setter en forklaring søkelyset på *hvem* som starter på yrkesfag, da med tanke på deres sosiale bakgrunn og motivasjon for læring. Utdanningsforskning viser til at det er en nær sammenheng mellom sosial bakgrunn og sannsynligheten for å bestå og fullføre videregående opplæring. Videre pekes det også på skolens innhold, og at undervisningen blir for teoretisk og abstrakt – og samtidig lite praktisk yrkesrettet. En tredje og fjerde forklaring settes mot *koblingen* mellom skole og arbeidsliv, samt *mangel på læreplasser* (2016, s.10-11).

Et annet forhold som viser seg å være en viktig faktor for å forstå skoleavbrudd, er psykisk helse. Reegård og Rogstad nevner blant annet at ensomhet, mangel på mestring

og å føle seg ”usynlig” øker sannsynligheten for frafall, til tross for at man kontrollerer for faktorer som skoleprestasjoner og familiebakgrunn. Svakt selvbilde i form av manglende tro på egne evner og anerkjennelse vil kunne påvirke elevens motivasjon (2016, s.15). I vår avhandling skal vi drøfte ungdommers selvoppfatning på ulike arenaer opp mot skoledeltakelse. Det vil altså være naturlig å drøfte hvordan informantenes psykiske helse er, og hvilke faktorer som eventuelt er med på å bedre deres selvoppfatning.

Hovedtematikken i denne avhandlingen er som tidligere nevnt skoleavbrudd i videregående skole. Tematikken er allerede gitt oss, ettersom vi forsker under prosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark.” I vår forskning på området, har vår innfallsvinkel vært å se nærmere på begrepet selvoppfatning. Dette begrepet kan vi klassifisere som en underkategori. Vi ønsker å undersøke hvordan informantene ser på seg selv som skoleelever, i familien, i vennegjengen og i forhold til deres fritidsinteresser.

2.2 Selvoppfatning

Vi starter dette kapitlet med et utdrag fra intervjuet med Karen, hvor hun snakker om hennes forhold til venner og jevnaldrende i klassen:

K: Men nei, jeg vet ikke hvorfor.. Men jeg var veldig annerledes. Og det gjorde til at det blei vanskelig å sitte i klasse med de andre. Fordi alt du gjorde blei observert. For du gjorde ett eller annet uten at du forstod deg på det hvorfor folk syntes det du gjorde var rart. Så gjorde du etter eller annet som var rart. Og nå kan jeg jo forstå meg bedre på det. For eksempel når vi skulle ta bilde, også at jeg dukker opp i sånn sølete støvler og håret i en.. Også setter jeg meg ned og smiler. En annen jente hadde ikke gjort det.

I: Vil du si at du har blitt mobbet fra du var liten?

K: Jeg ville si at jeg har blitt mobba, for jeg har sett folk som blir mobba, og det er helt forferdelig. Jeg var mer en av de som folk ikke trodde brydde seg om det. Men det hendte jo.. Første tida på ungdomsskolen, så var det jo emo, det var det jeg blei erkjent som, emo. Som egentlig er en musikkjanger og en klesstil, nei ikke en klesstil mener jeg. Men.. Og kort for emosjonell, noe som jeg absolutt ikke var. Men det var bare sånn ting..

Bakgrunnen for valget av selvoppfatning som underkategori er press og forventninger som ungdom møter i samfunnet i dag. Medias fokus på “generasjon prestasjon” er tydelig, og hvor skadelig denne “jakten på det perfekte” er, blir mye omdiskutert. Spesielt går det igjen i media at det er et flertall blant unge i dag som opplever et sterkt press for å lykkes på alle områder (Bugge, Arnseth & Ege, 2005). Hvor stort press de unge tillater å legge på seg selv, tenker vi har opphav i deres selvoppfatning og deres selvakseptering. Dette omhandler blant annet kropp og utseende, popularitet og evnen til å omgås andre, oppfatning av eget prestasjonsnivå, eksempelvis i skolesituasjon, og evnen til emosjonell selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.76).

Som vi ser i utdragene ovenfor er det tydelig at Karen har følt at hun ikke har passet inn med jevnaldrende. Hun har følt seg annerledes, og dette har preget hennes skolehverdag fra tidlig alder. Likevel fremstår hun som et sterkt individ, som både har positive og negative erfaringer fra møtet med andres forventninger til henne. I utdragene under ser vi et eksempel der Karen har prøvd å leve opp til andres forventninger, men likevel har stått i mot og vært seg selv.

K: Ja, det er jo ikke helt med vilje heller, men.. sånn i starten av året så var det sånn at jeg prøvde jeg å kle meg.. kle meg litt sånn jentete og fint, for jeg ville at folk skulle like meg, rett og slett, for det.. som regel så har jeg vært litt utenfor jentene, for det jeg.. jeg oser vel ikke feminitet hele tiden, eller hvor i hvertfall IKKE før. Men etter hvert så gav jeg opp, for det burde jo ikke ha noe å si hvordan man ser ut eller snakker eller noen ting, så lenge du er grei. Så... fikk meg noen sånne få venner. Men tredjeåret er ikke den plassen du får venner. Du har akkurat blitt gammel nok til at du har ditt eget sosiale nettverk, så du er ikke desperat etter å bli kjent med nye mennesker heller, og det er jo egentlig veldig greit, for det er jo litt slitsomt i lengden.

K: Jeg vet ikke helt hva det er, er ikke helt sikker, men det er et eller annet med skolemiljøet, tror jeg. Jeg blir sliten, det er så masse mennesker. Også ikke bare at det er masse mennesker, men det er unge, hormonelle seksten år gamle jenter hvor skravla går i ett. Også tror jeg jeg har en tendens til å irritere meg fryktelig over hvor mye dumt som blir sagt. For hvis du irriterer deg over det ødelegger du bare for deg sjøl, for dumme ting blir sagt hele tiden. Altså, JEG sier mye dumme ting.

2.2.1 Begrepsavklaring

Begrepet selvoppfatning brukes i ulike betydninger i forskningslitteraturen, og det er derfor nødvendig å avklare hvordan begrepet vil bli brukt i denne avhandlingen. Vi har valgt å bruke Skaalvik og Skaalvik sin definisjon av begrepet; ”selvoppfatning innebærer enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om selv.” Begrepet har altså mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger, og dette kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike sider av en persons oppfatning eller følelse i forhold til seg selv. En person har ulike oppfatninger av seg selv når det gjelder roller og egenskaper (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s. 13). Eksempelvis kan en person ha ulike meninger om seg selv i forhold til hvordan han/hun ser på seg i skolesammenheng, i vennekretsen, i familien og i forhold til sine fritidsinteresser. Som vi har sett ovenfor, har Karen hatt det vanskelig sosialt på skolen. Hun har ikke passet inn blant jevnaldrende og ofte blitt satt i bås av lærere. Dette har nok preget hennes selvoppfatning på disse arenaene. Likevel ser vi også at Karen er glad i å skrive. Hun har funnet sin ”greie”, og opplever kanskje mestring på dette området.

K: Jeg skriver.

I: Du skriver ja?

K: Noveller, eventyr.. Jeg skriver egentlig veldig mye. Så det er vel egentlig det jeg driver med. Noen vil påstå at jeg skriver ganske bra til tider og.

I: Har du tenkt å skrive noe for å det i en avis eller noe sånt noe?

K: Aldri prøvd.

I: Mhm.

K: Jeg har fått tilbud flere ganger, og jeg var utplassert i avisen her når jeg gikk på ungdomsskolen.

Vi velger i vår avhandling, som Skaalvik og Skaalvik, og avgrense begrepet selvoppfatning til den *bevisste* oppfatningen en person har av seg selv (1988, s.13). William James, som la grunnlaget for senere teori og forskning om selvoppfatning, hadde en videre forståelse av selvet. Alt en person kan kalle sitt, ikke bare kropp og mentale evner, men også klær, hus, barn og eiendommer er en del av selvet. Rosenberg (1979) kalte dette for ego-utvidelser. Disse egoutvidelsene oppleves som en del av oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.13). En elevs skolearbeid kan være et eksempel på en sentral egoutvidelse. Lærerens vurdering av elevens faglige prestasjoner, kan for

eleven tenkes som en vurdering av han/hun selv som person. Egoutvidelse er viktig for forståelsen av selvoppfatning, og i denne avhandlingen vil vi se på elevs selvoppfatning blant annet i vennegjengen og når det gjelder fritidsaktiviteter. Finnes det faktorer der som spiller inn på elevs selvoppfatning, og kan dette påvirke om eleven velger å avslutte eller fortsette sin skolegang?

2.2.2 Selvoppfatningens komponenter

Selvakseptering er en sentral side ved selvoppfatningen. Med selvakseptering menes elevs generelle verdsetting av seg selv, eller hans/hennes generelle positive eller negative holdninger til seg selv. Vår selvakseptering er et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.16). Selvvurderingen på forskjellige områder betyr ikke like mye for selvaksepteringen. Noen områder betyr mer enn andre og disse områdene er ikke det samme for alle individer (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.16). En person kan eksempelvis vurdere seg selv som dårlig til å tegne, uten at dette har noen spesiell betydning for selvaksepteringen. En annen person kan vurdere seg selv som dårlig på skolen, og dette kan ha stor betydning for selvaksepteringen. I følgende avsnitt vil vi presentere hvordan selvoppfatningsbegrepet kan bli inndelt, og hvordan de ulike aspektene sammen utgjør den helhetlige selvoppfatningen.

Shavelson, Hubner og Stanton presenterte i 1976 en modell for selvoppfatning. Denne modellen tilsier at selvoppfatning er hierarkisk oppbygget, og består av ulike komponenter. Dette støttes også av Bandura (1977) som i sin bok *Social Learning Theory* beskriver hvordan det stilles ulike krav til individet i sosiale settinger; om det er på skolen, i familien, i vennegjengen o.l. Kravene som stilles, har en betydning for individets oppfatning av en selv og blir vurdert i forhold til hvordan individets følelse av mestring er på dette området. Den mest generelle formen for selvoppfatning, er selvakseptering. Denne generelle selvoppfatningen bygger på selvoppfatning innenfor fire hovedområder; akademisk, sosial, emosjonell og fysisk. Hvert av disse områdene bygger igjen på enda mer avgrensede områder (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.17). I vår avhandling vil vi konsentrere oss om den sosiale, emosjonelle og akademiske selvoppfatningen.

2.2.3 Akademisk selvoppfatning

Den akademiske selvoppfatningen omfatter den generelle oppfatningen en elev har om egne prestasjoner og evner i skolesammenheng. I tillegg til dette vil ulike elever ha ulike og mer spesifikke oppfatninger av hvordan han/hun klarer seg i de forskjellige fagene. Det er naturlig at barn og unge sammenlikner sine egne skoleprestasjoner med medelever, og denne sammenligningen kan virke negativt for de svakeste elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.20). Barn og unge sammenlikner også seg selv med sine tidligere mestringserfaringer, og dette kan ha innvirkning på hva man føler man kan prestere. Den akademiske selvoppfatningen kan også bli truet dersom man ikke presterer slik man hadde forventet (Herland, 2011, s.6-7).

Skaalvik og Skaalvik (2005b) viser at tidligere forskning har bekreftet at det er en klar og positiv sammenheng mellom akademisk selvoppfatning og skoleprestasjoner. Undersøkelser viser korrelasjoner på mellom 0,40 og 0,50 mellom generelle skoleprestasjoner og generell akademisk selvoppfatning, mens sammenhengene er enda sterkere mellom skoleprestasjoner i bestemte fag og selvoppfatning i de samme fagene. Skaalvik og Skaalvik sier samtidig at denne sammenhengen øker med økt alder. Dette er i tråd med det Marsh (1989) hevder når han sier at yngre elever mangler kunnskap og begripelse for å kunne ha et tydelig nok syn på sin egen akademiske selvoppfatning. Videre hevder Marsh at yngre elever ikke baserer sin akademiske selvoppfatning på ytre reaksjoner og derfor ikke nødvendigvis vil være påvirket av tilbakemeldinger fra andre. I motsetning til dette, vil eldre elever i større grad være påvirket av ytre reaksjoner.

2.2.4 Emosjonell selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (1988) skriver at emosjonell selvoppfatning innebærer emosjonelle tilstander som eksempelvis tilfredshet. For å gå nærmere inn på den emosjonelle selvoppfatningen, ønsker vi å se på den ideelle selvoppfatningen. Ideell selvoppfatning er en elevs oppfatning av hvordan han ønsker å være. Personens vurdering av seg selv kan dernest bli farget av den ideelle selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005b).

For å vise til et eksempel kan vi se på to elever i videregående skole. Begge opplever seg selv som middels gode på skolen, men de opplever prestasjonsnivået på ulik måte.

Den ene eleven kan være fornøyd med sine prestasjoner, samtidig som den andre er misfornøyd fordi han selv ønsker å være på et høyere nivå. Avstanden mellom egne prestasjoner og det ønskebilde eleven har av seg selv, vil kunne få konsekvenser for hvordan han vurderer og oppfatter seg selv. Elevens reelle selvoppfatning er hans bevisste oppfatning av seg selv. Dersom det blir et for stort sprik mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen, vil dette kunne utvikle nevrotiske mønstre. Og ofte ikke prestere slik man ønsker, fører til frustrasjoner fordi vi ikke klarer å realisere våre drømmer (Skaalvik & Skaalvik, 2005b). James (1890) mente dette kunne skape psykiske problemer og føre til psykososial mistilpasning og mindre eller ingen tilfredshet. Videre er dette i tråd med at Higgins (1987) viser til at avvik mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen vil kunne føre til psykisk motgang i form av motløshet, fortvilelse og devaluering av seg selv og sine prestasjoner.

James (1890) deler selvoppfatningen inn i hovedkategoriene; den fysiske, den sosiale og den psykiske selvoppfatningen. Han deler meg-et inn i "the materiale self, the social self and the spiritual self". Den psykiske selvoppfatningen og "spiritual self" er i tråd med det Shavelson, Hubner og Stanton kaller den emosjonelle selvoppfatningen. James mente den psykiske selvoppfatningen var et mer varig aspekt ved selvet, som bestod blant annet av individets tanker, disposisjoner og moralske dømmekraft.

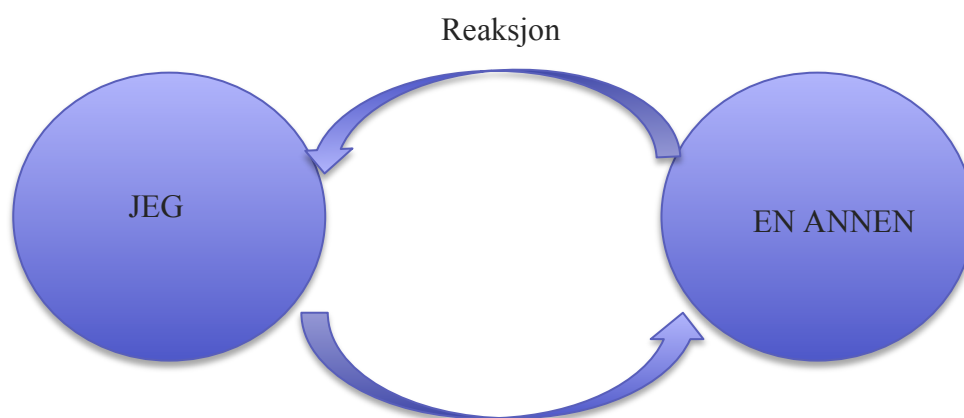
2.2.5 Sosial selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (1988) viser til at Vikan (1984) mener å påvise at fra 10-årsalderen betyr relasjoner til andre barn minst like mye som relasjoner til voksne når det gjelder barns mentale helse. På bakgrunn av dette kan vi si at vennskapsforhold er svært viktige for utviklingen av sosial selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (1996) bruker begrepet blant annet om hvilken grad en evner og omgås andre, samt popularitet i sosiale grupper og den oppfatningen en selv har om dette. Sosial selvoppfatning kan også defineres som individets oppfatning av ens sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter (Berndt & Burgdy, 1996). Ogden (2001) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (s.207).

Den sosiale integreringen på skolen har stor betydning for elevenes sosiale selvoppfatning, og dermed videre for elevenes selvakseptering. Denne sosiale integreringen av en elev blir et slags uttrykk for elevens verdi i den sosiale sammenhengen. Man kan også si at sosial integrering er en viktig forutsetning for å stå bedre rustet dersom man skiller seg ut – eksempelvis å ha lærevansker eller tilhøre en minoritetsgruppe. Jo lavere den sosiale integreringen er, jo sterkere vil sannsynligvis virkningene være av at klassemiljøet utgjør et dissonant prestasjonsmiljø for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.86-90).

Et individs selvoppfatning vil alltid være noe mer enn summen av opplevd kompetanse på de ulike områdene. Den spontane følelsen av egenverd nærer like mye av samspillet med andre mennesker. Vi ønsker å trekke frem Charles Horton Cooleys bilde av “the looking glass-self”. Dette bildet viser til hvordan betydningsfulle personer i hvert enkelt individs liv, danner et sosialt speil hvor den enkelte kan hente impulser til utvikling av selvoppfattelse (Gjærum m.fl., 1998, s.41). Andre mennesker har stor innvirkning på hvordan du ser på deg selv som person, og dette er bakgrunnen for hvorfor vi ønsker å fokusere på ulike ungdoms selvoppfatning på ulike arenaer. Denne betydningen av andre vurderinger har også vært sentralt innenfor retningen symbolsk interaksjonisme (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.97).



Figur 1: Illustrasjon av Meads syn på hvordan en oppfatter seg selv gjennom persepsjon av andres reaksjon på egen atferd.

Vår selvoppfatning er blant annet et resultat av de erfaringer vi gjør i sosiale sammenhenger. Det er vekselspill mellom situasjonen, personens atferd/egenskaper og vurderinger i personens nære miljø som danner grunnlaget for de individuelle erfaringene. Grunnlaget for kollektive erfaringer er generelle og dominerende holdninger til bestemte grupper i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.25). Både de individuelle og de kollektive erfaringene har stor innvirkning på unges oppfatning av seg selv.

Hvis vi fokuserer på skolen som arena, gis barnet rollen som elev og plasseres i en sosial setting de ikke kan melde seg ut av. Skolen gir elevene mange erfaringer i møte med blant annet medelever, lærere og andre voksne. Barn har ulikt forhold til skolen de begynner på, og har gjennom sin bakgrunn utviklet en forståelse av hva utdanning er. Dersom en elev velger å avbryte videregående opplæring, kan det betegnes som et endelig slutt punkt på en prosess som startet tidlig, ofte fordi de unge ikke møtte en skole de kunne identifisere seg med eller engasjere seg i (Markussen, 2016, s. 35-36).

Det er en klar sammenheng mellom elevenes sosiale posisjon både i klassesituasjon og utenfor klasse miljøet og deres selvakseptering. Skaalvik fant at det ikke nødvendigvis var antallet venner som var essensielt for elevenes sosiale selvoppfatning, men at det viktigste var å ha minst én god venn. Skaalvik har imidlertid også funnet ut at de negative virkningene av å være sosialt isolert på skolen, ikke kunne oppveies helt gjennom å ha venner utenfor skolen. Elevenes sosiale relasjoner på skolen og utenfor skolen var to selvstendige faktorer som hver for seg påvirket elevens totale selvakseptering (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.86). Betydningen av sosial inkludering og av å ha en god venn, kan best forstås med utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme. Dette vil vi se nærmere på i underkapittel 2.4.

Skolen er bare ett av mange erfaringsområder som har betydning for generell selvakseptering, i følge modellen til Shavelson, Hubner og Stanton (1976). Betydningen av å ha områder utenfor skolen hvor en kan vurdere seg selv positivt, er også viktig for selvoppfatningen. Selvhevdning på slike områder kan kompensere noe for eventuelle negative virkninger av svake skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.87).

2.2.6 Identitet

Når vi snakker om selvoppfatning, er det nærliggende å nevne identitetsbegrepet. Dette begrepet har også ulike betydninger i litterær sammenheng. Begrepet brukes delt synonymt med selvoppfatning, men mest vanlig er det å bruke identitetsbegrepet til å beskrive en person i forhold til et sosialt miljø; for eksempel en persons posisjon i miljøet. Identiteten bestemmes da av de forskjellige rollene en person har i ulike miljøer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.80). Det kan derfor drøftes om vi ikke burde bruke identitetsbegrepet mer utdypende i vår avhandling. Klapp (1969) sier at en persons identitet er ethvert tilfredsstillende svar på spørsmålet ”hvem er jeg?”. Dermed omfatter identitet personens navn, biografi, yrke, nasjonalitet, kjønn, alder osv. På denne måten blir identitet en beskrivende og kvalitativ term (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.17). Ettersom det å ha en identitet er et spørsmål om å vite hvem en er, tenker vi at begrepet selvoppfatning er mer treffende for vår problemstilling.

Ovenfor har vi gjort rede for begrepet selvoppfatning, som står sentralt i vår avhandling. Begrepene akademisk-, sosial- og emosjonell selvoppfatning vil bli brukt i senere drøfting. Opplever enkelte ungdommer sterk akademisk selvoppfatning, men ikke sterk sosial selvoppfatning – eller motsatt. Kan sterk selvoppfatning på én arena være så sterkt pregende at det fører til at ungdom avslutter sin skolegang? Kan sterk selvoppfatning på én arena være så sterkt pregende at det fører til at annen svak selvoppfatning blir liten betydende, og ungdommen fortsetter som skoledeltaker?

2.3 Sosiale arenaer

Ettersom vi i denne avhandlingen har valgt å bruke begrepet ”sosiale arenaer” er det viktig at vi understreker betydningen av dette. I et individs miljø finnes det ulike steder en kan finne og dyrke sosial stimuli. Mest sentralt står familien og dens situasjon. Men svært viktig er også vennekrets, fritidsaktiviteter og interesser. Med sosiale arenaer mener vi altså ulike deler av et individs sosiale miljø, og vi konsentrerer oss rundt arenaene familie, venner og fritid i tillegg til skole. Intervjuene vi skal analysere er alle en del av prosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”. Intervjuene er åpne, hvor intervjuerne bruker en temaguide. Dette skal vi se nærmere på i kapittel tre. I forhold til begrepsbruken ”sosiale arenaer”, har vi sett at alle intervjuene er innom temaene skole, familie, venner og fritid. Vi kunne derfor brukt terminologien

samtaletemaer i stedet, men ser det likevel mer hensiktsmessig å bruke begrepet ”sosiale arenaer”.

2.3.1 Sosialt miljø

Hva er et sosialt miljø? Sletterød og Wendelborg (2000) sier at sosialt miljø skapes og utvikles kontinuerlig gjennom samhandling mellom de samlokaliserte mennesker som er integrert i både formelle og uformelle sosiale nettverk. Definisjonen av sosiale nettverk må si noe om personene og kontaktene mellom dem, og kan sies å bestå av uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre. Begrepet blir oppfattet som både symbolsk og analytisk. På bakgrunn av dette blir ikke begrepet kun brukt som et symbol for relasjonene mellom mennesker, men samtidig også som et verktøy for å analysere innhold og kvaliteter ved relasjoner mellom mennesker (s.4-6).

2.3.2 Sentrale kilder til selvoppfatning

Vår selvoppfatning er blant annet et resultat av de erfaringer vi gjør i sosiale sammenhenger, og miljøet vi lever i har betydning for selvoppfatningen. Slike erfaringer er delt individuelle og dels kollektive. De individuelle erfaringene er de erfaringene som er unike for den personen det gjelder. De kollektive erfaringenes grunnlag ligger i de generelle og dominerende holdningene til bestemte grupper i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Rosenberg (1979) legger stor vekt på den ytre og kollektive kilden til selvoppfatning. Han fremmer fire prinsipper når det gjelder påvirkning av et individs selvoppfatning; andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet.

Venner og jevnaldrende personer er viktig, og hvordan barn kommer overens med andre barn er en god indikator på nåtidig og fremtidig sosial kompetanse (Ogden, 2001). I ungdomstidene vil venner og jevnaldrende fungere som signifikante andre (Frønes, 1987). Signifikante andre er betydningsfulle personer i et individs liv, og de vil ofte ha innvirkning på individets selvoppfatning. Et individ vurderer og reflekterer rundt andres vurderinger om en selv, og dette er sentralt for hvordan ungdommen vurderer seg selv (Rosenberg, 1979).

Rosenberg (1979) trekker også frem viktigheten av hvordan man attribuerer holdninger og egen atferd. Dette er aspekter som vil kunne påvirke et individs selvoppfatning. Selvattribusjon innebærer blant annet hvordan man forklarer årsaker til holdninger og atferd. Rosenberg (1979) deler attribusjon i to hovedtyper; internal og eksternal attribusjon. Ved førstnevnte forklares årsakene av individuelle faktorer, mens sistnevnte forklarer årsakene gjennom ytre faktorer. Et eksempel på internal attribusjon kan være at en elev er opptatt av sine prestasjoner på skolen fordi han selv ønsker det. På den andre siden handler ekstern attribusjon om at eleven er opptatt av sine prestasjoner på skolen fordi omgivelsene krever det, eksempelvis gjennom press fra familie, vennegjengen eller andre betydningsfulle mennesker. Bandura knytter mestringserfaringer til attribusjonsbegrepet. Dersom vi har erfaring med å mislykkes, er dette svært uheldig i begynnelsen av en læringsprosess – enten det er på skole eller på andre arenaer. Det vil svekke våre forventinger om å klare tilsvarende oppgaver. Som en motsetning til dette, vil gjentatte erfaringer med å makte oppgaver i startfasen, gjøre at forventningen om mestring er styrket. Erfaringer med å mislykkes med enkeltoppgaver senere, vil da ha mindre betydning for forventinger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.31).

2.4 Leon Festinger – sosial sammenligningsteori

Sentralt for vår avhandling ligger også Leon Festingers sosiale sammenligningsteori. Hvordan ungdommene ser på seg selv i ulike sosiale arenaer, er sterkt knyttet til hvordan de sammenlikner seg selv og sine egenskaper med andre. Sosial sammenlikningsteori legger stor vekt på den direkte sammenlikningen som en person gjør av seg selv med andre. Festinger hevdet at mennesket er motivert for å vurdere sine meninger og evner: ”there exist, in the human organism, a drive to evaluate his opinions and abilities.”

Videre hevdet han at når et individ mangler objektive mål og vurderer mot, vil vurderingen skje ved å sammenligne sine egne meninger og evner med andres: “to the extent that objective and non-social means are not available, people evaluate their opinions and abilities by comparing respectively with opinions and abilities of others” (Psychology notes, 2013, 25.01). Ifølge teorien vil de mest riktige sammenligningene skje dersom man sammenligner seg med jevnaldrende, og individer som er lik en selv. Sammenligningene er mer fornuftige når de man sammenligner seg med er lik en selv,

eksempelvis samme kjønn og alder. En slik gruppe kan fungere som en sammenligningsgruppe, og betegnes som individets referansegruppe.

Festinger sier at vi sammenligner oss med andre "either in an upward or downward kind of comparison". Han mener da at "upward comparison" skjer dersom en person sammenligner seg selv med andre som er bedre enn han selv. I motsetning til dette, sier Festinger at "downward comparison" skjer dersom personer sammenligner seg selv med andre som er dårligere enn han selv (Psychology notes, 2013, 25.01).

Sosial sammenligningsteori antar at mennesker heller ser seg selv og sin gruppe i et positivt enn et negativt lys. Bakgrunnen for dette omhandler vår motivasjon til å skaffe og opprettholde et positivt selvbilde. Dersom vi føler at et positivt selvbilde ikke kan opprettholdes i den gruppen vi befinner oss i, vil vi søke andre grupper. Dersom vi ikke har mulighet til å forlate gruppen som gir oss negativt selvbilde, vil vi benytte ulike strategier for endring (Hauge, 2007).

Spesielt for barn- og ungdomsskoleårene er at elevenes frihet til å velge sin egen referansegruppe er begrenset. Samtidig blir også mulighetene for å beskytte selvvurderingen mindre (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Voksne som har negative opplevelser i en gruppe, har flere alternativer når det gjelder å forlate gruppen. Elever på barne- og ungdomsskole har sjeldent denne muligheten. Når elevene kommer på videregående kan følgene av negative gruppeopplevelser eksempelvis være at de velger å bytte utdanningsretning eller i verste fall å avslutte sin skolegang.

Rosenberg (1979) hevder at den sosiale sammenligningen fører til positiv, nøytral eller negativ selvvurdering, og dette kommer an på forholdene til standardene man velger å sammenligne seg med. Skaalvik og Skaalvik (2005b) understreker at betydningen som den sosiale sammenligningen får for selvoppfatningen, blant annet er avhengig av om sammenligningen foregår på et område som individet verdsetter høyt.

2.5 George Herbert Mead – symbolsk interaksjonisme

Selve termologien "symbolsk interaksjonisme" kommer fra den amerikanske sosiologen Herbert Blumer, som var elev av George Herbert Mead. Blumer hentet grunnpilarene i

teorien fra Meads arbeid, og derfor blir Mead ofte relatert til termologien. Mead mente at mennesket er et symbolfortolkende og språkbrukende dyr, og at vi derfor har utviklet et meningsfullt og refleksivt forhold til tilværelsen. Symbolsk interaksjonisme er en av to hovedretninger innenfor mikrointeraksjonismen, som også er bygget på pragmatisme. Symbolsk interaksjonisme oppstod som et forsøk på å gjøre pragmatismens filosofiske program sosiologisk produktivt ved å sette fokus på hvordan kompetente aktører gjennom språklig formidlet samhandling på en kreativ og reflektert måte skaper en meningsfull og ordnet sosial verden (Aakvaag, 2008, s.65-66).

Et barn blir født inn i en sosial struktur, og spedbarnet har selv et lite repertoar av medfødte gester som er for primitive til at det kan mestre den sosiale og fysiske konteksten rundt seg. Med andre ord blir barnet avhengig av andre for å fullføre sine begynnende sosiale handlinger (Thuen & Vaage, 1989, s.969). Mead mener at et barn etter hvert blir mer og mer i stand til å forutsi andres reaksjoner på sin egen atferd eller til å vurdere sin atferd fra en annens perspektiv. Barnet lærer å ta andres roller, og kan på denne måten vurdere seg selv fra andres synspunkt. Når barnet vokser, vil barnet være i kontakt med flere og flere ulike mennesker. Etter hvert lærer barnet å generalisere normer og verdier som det møter i sitt miljø, og å vurdere seg selv i forhold til de generelle normene, som Mead betegner som ”den generaliserte andre” (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.28).

Mead hevdet at først når et individ ”tar den andres perspektiv”, og foregriper hvordan han eller hun vil reagere på det jeg kommer til å si eller gjøre, vinner individet nemlig den distanse som skal til for å se seg selv utenfra og dermed bli oppmerksom på seg selv (Aakvaag, 2008, s.67). Gjennom rolletakingen og den generaliserte andre bidrar den symbolske interaksjonismen til å forklare hvordan sosialiseringen resulterer i felles normer, verdier og holdninger, som blant annet ligger til grunn for selvvurderinger. De generelle normene som et barn utvikler, bygger i særlig grad på normene til de personene som er viktige for barnet. Begrepet *signifikante andre* har en sentral plass i symbolsk interaksjonisme (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.28-29). Hvis vi igjen ser på utdrag fra intervjuet med Karen, er her tydelig at hun har et nært forhold til sin familie. Moren, faren og stefaren Per, er viktige signifikante andre for Karen.

I: Så sånn sett, så virker det som dere har en sånn sammensveiset familie da, som..?

K: Ja.

I: Kanskje ikke sammensveiset, men hvertfall at dere er nær hverandre.

K: Ja, herregud, jeg og mamma er jo bestevenner. Selvfølgelig en av de type bestevenner som enten er gode venner eller er ikke gode venner. Men vi.. Det har alltid vært sånn.. Det har ikke vært så.. Foreldrene våre var så unge når de fikk oss, så vi vokste liksom litt opp med de. På en måte, litt sammen. Og da er det litt enklere å ha et ordentlig forhold.

I: Mhm.

K: Men det er jo alltid komplisert mellom datter og mor i en viss periode. Men den har jo sakte men sikkert gått over. Og pappa er jeg jo.. Jo, jeg har et ganske godt forhold til pappa og. Vi er veldig like. Og Per og jeg, vi er jo veldig gode venner.

Det er ikke slik at all miljøpåvirkning eller ytre hendelse får konsekvenser for barnets selvoppfatning. Da ville vår selvoppfatning være et ustabil resultat av tilfeldige påvirkninger. Skaalvik og Skaalvik (1988) viser til et eksempel som kan forklare dette: vi tenker oss en elev i første klasse som er svært aktiv og deltagelig i klassen. Læreren hennes legger stor vekt på elevenes egenaktivitet og selvstendighet, og han oppmuntrer aktiviteten. Ut fra Cooleys speilbildeteori, som har sin tilknytning og sitt utspring i sosial interaksjonisme, vil eleven få et positivt bilde av seg selv som skoleelev. Videre kan vi tenke oss at denne eleven flytter. Hun begynner på en ny skole, og fortsetter å være ivrig og aktiv i timene. Den nye lærerens undervisning er ekstremt lærerstyrt, og han foretrekker ro og orden. Eleven får da signaler om at han forstyrrer, bråker og ikke hører etter. Disse signalene kan forårsake at eleven får et mindre positivt bilde av seg selv som skoleelev. Likevel trenger eleven å forandre sin selvoppfatning, og flere forhold vil påvirke dette. Et sentralt spørsmål er hvor befestet den gamle selvoppfatningen var. Tolkningen av de nye signalene er avhengige av elevens historiebevissthet og tidligere erfaringer. På bakgrunn av dette kan hun avvise den nye lærerens oppfatninger. Dersom eleven i tillegg har andre timelærere som har andre normer enn den nye klasselæreren, vil avvisningen bli enda lettere for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.30).

Vi har nå trukket frem Festingers sosiale sammenlikningsteori og Meads sosiale interaksjonisme. Disse teoriene vil senere bli brukt i drøftingen av våre

forsknings spørsmål. Kan det finnes spor i intervjuene etter videregående elever som har hatt negative eller positive opplevelser etter å ha sammenliknet seg med andre, da spesielt jevnaldrende? Kan vi finne noen elever som har opplevd å speile seg selv i andres reaksjoner, der utfallet har påvirket ungdommens selvoppfatning på en positiv eller negativ måte?

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert teori vi mener er viktig for å forstå og analysere funnene som vil bli presentert i kapittel 4 og drøftet i kapittel 5. Teori som omhandler frafall er sentralt i vår avhandling for å forstå begrepet. Avhandlingen omhandler intervjuer med informanter som både er skoledeltakere i videregående skole, samt informanter som har avsluttet sin skolegang. Videre har vi sett nærmere på begrepet selvoppfatning, samt hvordan vi ønsker å bruke dette begrepet videre i vår avhandling. Vi ønsker å se på hvordan ungdom ser på seg selv i ulike sosiale arenaer, og begrepet selvoppfatning er derfor sentralt. Hvordan og hvorfor ungdommene vurderer seg selv slik de gjør, blir viktig for oss videre i vår analyse og drøfting. Derfor har vi presentert Meads symbolske interaksjonisme og Festingers sosiale sammenlikningsteori. Teorien vi har presentert, vil senere bli brukt i analyse av våre egne funn. Før dette, vil vi i metodekapitlet gå nærmere inn på hvordan vi har innhentet materialet, hvilke valg som ligger til grunn for vårt metodevalg, samt se på egen metodisk tilnærming med et kritisk blikk.

3 Metode

3.1 Fra problemstilling til metode

For å kunne belyse vår problemstilling på en mest hensiktsmessig måte, har vi valgt kvalitativ metode. Problemstillingen har ordlyden “hvordan *beskriver* ungdom..”, og det er selvsagt for oss at vi her må gå nærmere inn i hver ungdoms unike historie. For å kunne si noe om hvordan ungdommene ser på seg selv, og deretter se om det finnes noen kobling mellom selvoppfatning på ulike arenaer og skolegang - må vi analysere informantenes utsagn i intervjuene som foreligger. Generelt sett er en metode en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål (Grønmo, 2004, s.27). For å gripe problemstillingen på en strukturert og hensiktsmessig måte, har vi valgt å dele problemstillingen i to deler. Den første delen, hvor vi beskriver ungdommer sin egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer, vil vi arbeide med i analysedelen. Den andre delen, hvordan koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse på andre sosiale arenaer er, vil vi arbeide med i drøftingsdelen.

Ettersom vi har vært så heldige og fått tilgang til datamateriale i forskningsprosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”, vil vår metode hovedsakelig bestå av tekstanalyse. Vi har gjennom prosjektet fått tilgang til en rekke intervjuer. Intervjuene er både gjort med ungdom som går i videregående skole, og ungdom som har valgt å avslutte sin skolegang. Vi skal ikke gjennomføre egne intervjuer, men foreta en form for tekstanalyse hvor et kodearbeid vil stå sentralt. Grounded theory er derfor et godt utgangspunkt for vårt arbeid.

Grounded theory er en systematisk strategi for teoriutvikling uten en foreliggende teoretisk referanseramme. Ambisjonen i grounded theory er å utvikle en samlet teoretisk forklaring på en sosial handling eller en prosess. Teoriutviklingen er konsentrert rundt en kjernekategori med sitt nettverk av underkategorier og deres egenskaper, og ideelt sett skal den omfatte det som har størst betydning i det undersøkte feltet (Hjälmhult, 2014b, s.25). Betydningen av Glaser og Strauss’ grounded theory i aktuell kvalitativ forskning viser at det er mulig å formulere teorier basert på empiriske intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2009, s.298). Vi må sammenligne hendelser i data og foreta kodinger og analysearbeid. På denne måten kan vi fange viktige og sentrale historier i et

stort forskningsmateriale. For å kunne finne ungdommers historier, må vi lete etter disse.

Vi har gjennomført kodearbeid med 50 intervjuer, samt systematisk lest gjennom flere intervjuer. Dette har gitt oss en mulighet til å fange opp de enkelte ungdommene vi ønsket å se nærmere på. Gjennom diskusjoner, drøfting, kartlegging og oversikter, har vi kommet frem til 14 informanternes historier vi ønsker å se nærmere på. Av disse 14 ungdommene går syv fortsatt på videregående skole, og de resterende syv har med noe ulik begrunnelse valgt å avslutte sin skolegang. En mer detaljert beskrivelse av vårt utvalg av informanter finnes i underkapittel 3.5.

3.2 Kvalitativt intervju

I denne avhandlingen vil vi ha fokus på ungdommers fortellinger når det gjelder de sosiale arenaene skole, familie, venner og fritid. Vi vil i vår senere drøfting ta utgangspunkt i ungdommens fortellinger, undersøke og tolke ulike utsagn og sammenhenger. Både informantens utsagn og intervjuernes oppfatninger blir derfor viktig. I det kvalitative forskningsintervjuet produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få et helhetlig bilde av hvordan vi har kommet frem til vår metode, vil vi i det følgende se nærmere på kvalitativ metode, fenomenologi, hermeneutikk, narrativer og etnografi i forhold til det vi skal undersøke.

Kvalitativ metode søker å gå i dybden, og vektlegger betydning. Metoden innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser, eksempelvis fenomener som opplevelser, følelser, tanker og forståelse (Thagaard, 2013, s.17). Metoden søker altså å få frem informantens fortellinger og erfaringer, samt avdekke deres opplevelser av verden. Kvalitative tilnærminger på et fleksibelt design og et nært og sensitivt forhold til kildene, gir gode muligheter for relevante tolkninger. Den fleksible datainnsamlingen kan styres slik at den resulterer i informasjon som er mest mulig dekkende i forhold til både undersøkelsens problemstillinger og kildenes egenart. En svakhet er at dette kan føre til at de innsamlede data blir lite enhetlige. Jo mer opplegges endres, desto større kan faren bli for å få forskjellige typer informasjon om

de ulike enhetene. Dette kan føre til at tolkningene kan få nokså begrenset gyldighet (Grønmo, 2004, s.131)

I følge Thagaard (2013) er intervju den vanligste metoden innenfor kvalitativ forskning. Intervjuene kan være både strukturerte og ustrukturerte. Intervjuene vi skal analysere betegnes som ustrukturerte intervjuer. De kan nærmest ses på som en samtale, der informanten kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet. Intervjueren har da mulighet til å ta tak i det informanten forteller og tilpasse spørsmålene deretter. Denne fremgangsmåten gir en større mulighet til å få tak i det som er viktig og unikt for de forskjellige informantene. Samtalen er også preget av nærhet og relasjon til informanten, og forskeren har dermed en sentral rolle i datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 125).

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologiske analyser kjennetegnes ved analyser av handling og opplevelser i folks hverdagsliv. Det grunnleggende utgangspunktet for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den. Aktørenes livsverden legges til grunn for analysen, og det legges derfor stor vekt på å forstå handlinger ut fra aktørenes egne synspunkter. Hensikten er å finne frem til aktørenes egen forståelse av sine handlinger og hvilken mening handlingene har for aktøren selv (Grønmo, 2004, s.372). Dette er sentralt i vår oppgave, da vi ønsker å få frem informantenes egne fortellinger og refleksjoner rundt sin egen selvopfatning.

Informantene er intervjuet flere ganger, og vi kan følge deres liv over to-tre år. Intervjumetoden gir informantene mulighet til å fortelle det de selv vil fortelle, og intervjueren spinner videre på dette. På denne måten får intervjuene frem hvordan ungdommene ser på seg selv og sin livsverden. Intervjuene er innom mange temaer, blant annet skole, familie, venner og fritid. I følge Grønmo (2004) vil forskeren i kvalitativ metode være opptatt av å få innsikt i aktørenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger i en mer generell forstand, slik at intensjonen med enkelte handlinger kan settes inn i en større sammenheng (s.372).

Kvale og Brinkmann (2009) sier at i kvalitativ forskning er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og at informanten beskriver verden slik den oppfattes. Når vi har arbeidet med kodingsarbeidet og den nære tekstanalysen i dette prosjektet, har det vært viktig at vi fokuserer på hver enkelt individs historie. Vi må se hele intervjuet som en helhet, for å få forståelse for de enkelte individenes historier. I tillegg har vi lest erindringsnotater fra hvert intervju, for å få et helhetlig bilde av intervjusituasjonen. I fenomenologiske analyser er det viktig å unngå at forskerens egne personlige erfaringer eller forestillinger blir for fremtredende (Grønmo, 2004, s.373). I erindringsnotatene skriver intervjueren ned sine tanker, men det er viktig for oss å være på vakt mot mulige fordommer og forutinntatte oppfatninger intervjueren har gjort av aktørene eller deres handlinger.

3.2.2 Hermeneutikk

Vår metode er både inspirert av fenomenologiske og hermeneutiske prinsipper. Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst, og i hermeneutiske studier legger forskeren større vekt på sin fortolkning av aktørene og deres synspunkter (Grønmo, 2004, s.373). I vår avhandling utgjør tekstanalyse store deler av arbeidet. Vi er nødt til å sette oss inn i intervjuene som er gjennomført med informantene, og vil basere våre funn på våre egne tolkninger av informantenes historier og utsagn. Grønmo (2004) sier at hermeneutikken legger større vekt på forskerens for-forståelse enn fenomenologien gjør. Forskerens fortolkning vil ikke bare baseres på den spesifikke forståelsen som etableres under selve studien. Fortolkningen bygger også på den mer generelle forståelsen forskeren har forut for studien. Denne for-forståelsen kan blant annet omfatte forskerens egne erfaringer og betraktningmåter, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Dette blir et viktig grunnlag for forskerens forståelse og fortolkning av aktørene og deres handlinger (Grønmo, 2004, s.373).

Denne helhetsforståelsen er spesielt viktig i vårt arbeid. I og med at vi ikke skal gjennomføre egne intervjuer, får vi ingen mulighet til direkte fortolkning av informantene og intervjusituasjonen. Vi må derfor tilegne oss kunnskap om informantene og intervjusituasjonen gjennom erindringsnotater. I tillegg må vi lese gjennom hele intervjuer med informanter, og ikke kun søke etter kodeord i forskningsmaterialet. Vi må få tak i en historie som ligger "gjemt" i det informantene

forteller, og denne forståelsen får vi best gjennom nøye tolkning av intervjuene med bakgrunn i våre erfaringer, faglige begreper og teoretisk referanseramme. Videre må vi være bevisst vår for-forståelse, slik at vi kan reflektere rundt hvordan dette kan påvirke vårt datamateriale.

For å se etter sammenhenger mellom de ulike informantene, har vi beveget oss frem og tilbake i ungdommenes fortellinger. Våre tolkninger er derfor preget av dette, og vi har bevisst vært på jakt etter de delene av intervjuene som handler om sosiale arenaer og skolegang. I tekstanalysearbeidet forsøker vi å studere meningen bak det teksten formidler. Hermeneutisk fortolkning foregår på flere nivåer. På ett nivå fokuserer forskeren på aktørens egne fortolkninger. På et annet nivå fremheves forskerens forståelse av aktørens fortolkninger (Grønmo, 2004, s.374).

For å vise hvordan tolkningen kan foregå, vil vi gjenfortelle deler av intervjuet med Oliver. Gjennom intervjuet forteller Oliver om sitt nære forhold til familien. Han kaller de en typisk “fotballfamilie”, der alle familiemedlemmene heier på ulike lag. Han forteller også gladelig om skolen, og virker å være en gutt som tenker og reflekterer mye. Han er opptatt av å gjøre det bra på skolen, men har ikke alltid like mye til overs for lærerne sine - og sier samtidig at lærere har mye å si for hans trivsel på skolen. Følgende sitater er hentet direkte fra intervjuet:

I: Mm akkurat. Det virker som du har tenkt gjennom det her. Tenker litt på andre i familien og sånn når du tar dine valg da.

Ja jeg ser jo hva som er lurt og hva som har gått galt andre steder. Du trenger ikke å være den smarteste for å gå på tipp å få bra karakterer... i det hele tatt egentlig. Jeg hadde nærmere 3,8 når jeg gikk ut aa... når jeg gikk ut av ungdomsskolen.

Olivers skolevalg har bakgrunn i foreldrenes valg. Han vil tydelig ikke gjøre samme “feil” som de har gjort. Moren sluttet på skolen og faren jobber som rørlegger. Han har to eldre søsken som har droppet ut av skolen. Kan det være at Olivers familie har alvorlige økonomiske problemer, som har preget Oliver i oppveksten? Er hans motivasjon for å fullføre videregående skole kun at han ikke ønsker å ende opp som sine foreldre?

Som vist ovenfor, er vår metode inspirert av hermeneutikk så vel som fenomenologi. Det fenomenologiske perspektivet kommer til uttrykk gjennom at informantenes historier er hovedfokuset i intervjusituasjonen. Intervjueren skal gripe informantens virkelighet rensket for sine egne sanseinntrykk. Intervjuene er transkribert, og vi får dermed tilgang til informantenes direkte historie. Intervjuerne lar ungdommene fortelle sine fortellinger og historier knyttet opp mot deres skolegang og videre sosiale arenaer. På en annen side sier Kvale og Brinkmann (2009) at transkripsjon i seg selv er en fortolkning, der talespråk oversettes til skriftspråk.

Det hermeneutiske perspektivet fokuserer på oppmerksomheten rundt hva som kan ha påvirket våre data. Har eksempelvis enkelte reaksjoner fra informant blitt borte under transkriberingen? Kan relasjonen mellom intervjuer og informant prege hva informanten ønsker å fortelle? Hensikten med intervjuene i forskningsprosjektet har vært å søke situasjoner hvor informantene overtar intervjuet og blir forteller. Har dette blitt håndhevet i hvert intervju?

Vi har, i tråd med det hermeneutiske perspektivet, tolket intervjuene i flere ledd. Videre har vi sett etter sammenhenger, for å få en videre forståelse av hva den enkelte informants utsagn kan være et uttrykk for. Konteksten har vært viktig for vår forståelse av informantenes livsverden, og den har blitt lagt som en ramme rundt deres fortellinger. Vi har forsøkt å tolke informantenes utsagn om skole, familie, venner og fritid - for å kunne si noe om hvordan deres selvoppfatning er på de ulike arenaene. I tillegg ønsker vi å se om den sosiale eller emosjonelle selvoppfatningen kan være en avgjørende faktor når informantene enten fortsetter eller avslutter sin skolegang.

3.2.3 Narrativer

En fortelling eller et narrativ er en historie. Kvale og Brinkmann (2015) definerer et narrativt intervju som en samtale som brukes for å fremkalle eller skape fortellinger som fører frem til en strukturert historie med en bestemt handling, et sosialt samspill eller en temporal utfoldelse (s.356). Disse fortellingene kan fremkalles av intervjueren, men de kan også komme spontant. For å illustrere dette viser vi til et utdrag fra intervjuet med Madelen, som tydeliggjør hvordan noen få spørsmål og bekræftende svar hos intervjueren kan utløse en historie fra informanten.

I: Hva slags sånn i forhold til hund senere og sånn, hva slags...

(Avbryter). Hva slags hund jeg innenfor agility og sånn liker best?

I: Ja.

Det blir jo da, skal vi se, det er (typer innen agility).

I: Mm, er du skikkelig profesjonell eller?

Nei. Amatørproff kaller vi det. Jeg har veldig få papirer på hund innenfor at jeg har lovt til store konkurranser og sånt noe men, Sånne små amatør konkurranser og sånn har jeg lov til å være med på.

I: Å ja.

Så lenge jeg har lisens med lovlige papirer. Så har jeg lov til å bli med.

I: Ja, så du er oppvokst med hund. Men hva skjedde senere i livet ditt, fordi du bodde hjemme?

Ja jeg bodde egentlig hos mormor.

I: Du bodde hos mormor.

Ja. Jeg har bodd i fosterhjem siden ni og nitti- Egentlig veldig kjipt, veldig kjedelig. Men jeg fylte atten for et år tid sida her i fjor og begynte å være mye mere hos mamma det året. Jeg har bare kommet mer hjem og følt meg mer og mer hjemme, så nå bor jeg rett over gata hos mamma, så det er ikke så langt.

I: Nei, men når du var i fosterhjem hvor gammel var du da? Når kom du dit?

Fire.

I: Fire år.

Nei det var jeg ikke. Jeg var fem eller seks det året.

I: Men var det muligheter for hund det eller?

Det første fosterhjemmet mitt der hadde de hund og så kjøpte de en liten (hunderase) til meg i tillegg, så jeg hadde noe å gjøre jeg også, for de mente det at jeg var for liten for å få en (hunderase)..

I: Okay.

Men jeg hadde jo ikke vært med andre enn store hunder da, men det var en stor venning fra (hunderase) og ned til (hunderase). Det blei fra skyskraper til gåstol, (smiler) for å si det sånn. Men dert var veldig morsomt.

I: Du sa det første fosterhjemmet ditt. Hvor mange fosterhjem har du vært i?

Jeg har vært i to.

I: (Bekrefter), i to...

Så har jeg vært i to beredskapshjem, også har jeg vært på en institusjon også har jeg vært på (STED).

I: Åh, okai, men ditt andre fosterhjem da?

Det var også på (STED) faktisk.

I: På (STED) ja.

Ja. Der var jeg fra ni og nitti til to tusen og åtte. Da var jeg ni år.

I: Du var ni år da altså når du kom til (STED)?

Nei da var jeg tretten.

I: Men det var ditt andre fosterhjem.

Men da hadde jeg vært i beredskapshjem i mellomtiden.

I: Å ja sånn ja.

Ja i et halvt år.

I: Ja da var det først et fosterhjem, kan vi ta det sånn på... (Hun avbryter og forstår at jeg ønsker å ta det fra starten av livet til nå)

Ja ja det blir da fosterhjem, beredskapshjem, fosterhjem, (STED), beredskapshjem og institusjon.

I: Okay. Har du lyst til å fortelle noe hvordan du hadde det i fosterhjemmet?

Det første fosterhjemmet mitt, det.. Jeg hadde det egentlig ikke så veldig bra!

I: Nei, (bekrefter)

De som tok meg inn hadde en sønn fra dør av. Åh (puster ut) det var egentlig mye forskjellsbehandling. For eh.. jeg fikk et soverom og det var en madrass på gulvet og en pute og et teppe. Det var det. Der var det mørkt. Der var det kaldt. Men sønnen hennes da kunne da så i stua og ødelegge glass eller velte en blomsterpote eller noe sånt, mens jeg satt inne på det rommet og ikke visste hva jeg fikk kjeft for.

Dette er et tydelig eksempel der informanten har fått fortelle sin historie, og der intervjuer har fulgt tråden videre i det informanten har fortalt. De åpne spørsmålene og bekreftende svarene har gjort at informanten føler det naturlig å fortelle hennes historie på dette tidspunktet. Som vi kan se i utdraget ovenfor, starter intervjuet med en samtale om hund, som er informantens fritidsinteresse. I hennes svar, kommer biter av hennes livshistorie frem. Intervjueren følger opp dette med videre spørsmål eller bekreftende svar som gir informanten mulighet til å utdype.

Narrative analyser fokuserer på teksters mening og språklige form. Det fokuseres altså på de historiene som fortelles i løpet av intervjuet og narrative analyser utarbeider deres strukturer og deres handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Vår problemstilling er på jakt etter informantenes selvoppfatning på ulike sosiale arenaer, og om dette kan ha en sammenheng med om de er skoledeltakere eller skoleavbrytere. Dette er informasjon som ikke finnes direkte i teksten, men som må tolkes ut fra hva informantene forteller og deres historier. Vi ønsker også å se på om det er noen sammenhenger mellom de informantene som fortsatt går på videregående skole, og mellom de informantene som har valgt å avslutte sin skolegang. Kvale og Brinkmann (2015) sier at dersom det ikke spontant fortelles en historie, kan det konstrueres en sammenhengende fortelling på grunnlag av de mange episodene som forekommer i intervjuet. Analysen kan også være en rekonstruksjon av de mange historiene som fortelles av de forskjellige informantene (s.251).

3.2.4 Etnografi

Moshuus (2012) hevder at etnografi dreier seg om forsøk på å forstå en annen livsverden gjennom bruk av forskeren selv som et forskningsinstrument. Videre sier Moshuus at forskere skal involvere seg aktivt med de som blir studert, for på den måten å oppdage de kontekster som gjør deres verden meningsfull. I dette tilfellet foregår datainnsamlingen gjennom intervjuer. Moshuus hevder i dette tilfellet at vi kan legge vekt på å oppdage så mye som mulig av samhandling som foregår i intervjusituasjonene, slik at vi kan gjette på kontekstualiseringen som styrer informasjonen vi får i intervjuene (s.123).

I vårt tilfelle, er vi ikke en del av intervjusituasjonen. Våre forsøk på å forstå informantenes livsverden sentrerer seg derfor rundt våre egne tolkninger støttet opp av intervjuerens erindringsnotater. Vi forstår konteksten rundt intervjusituasjonen, og ser på relasjonen mellom intervjuer og informant. Lykkes intervjuer med å skape en avslappet og naturlig samtale for informanten, slik at han eller hun ønsker å dele sin historie? Forskeren som utfører feltarbeid er selv både et forskningsinstrument og et filter som informantens liv blir silt gjennom (Grimen, 2004, s.240). Dette må vi hele tiden ha i bakhodet når vi foretar tekstanalyse av intervjuene. I en intervjusituasjon kan

informantenes klesstil, hårstil og generelle holdning si mye om hans eller hennes kontekst. Noe av denne informasjonen får vi fra erindringsnotatene.

3.3 Forskningsetiske krav

Forskningsprosjekter omhandler ofte behandling av personopplysninger, og de forskningsetiske kravene er derfor viktig. Forskeren må ha respekt for menneskeverdet, integritet, frihet og medbestemmelse. Det er viktig at en deltaker i et forskningsprosjekt unngår skade og belastninger. I tillegg er de forskningsetiske kravene viktige i forholdet mellom forskere. De krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andre forskeres arbeid (Thagaard, 2013, s.24-25). I dette prosjektet foreligger allerede intervjuer som vi vil benytte oss av, men likevel er etiske hensyn knyttet til intervjusituasjonen og håndteringen av materialet like aktuelt i vårt arbeid. Gjennom intervjuene går informantene dypere inn i sin egen historie, noe som gjør at hver historie er unik. Flere av disse ungdommene kan også ansees for å være i en sårbar situasjon.

Forskningsetikken hører inn under området normativ etikk, og skal si noe om hvordan forskere skal og bør opptre i bestemte etiske konfliktsituasjoner som kan oppstå i forbindelse med deres arbeid som forskere (Grimen, 2004, s.397). I studier som innebærer en nær kontakt mellom forsker og de personer forskeren studerer, eksempelvis gjennom deltakende observasjon og intervju, får forskeren data som kan knyttes til de personer som deltar i prosjektet. All vitenskapelig forskning krever derfor at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer, samt i relasjon til omgivelsene og i arbeid med mennesker. Forskningsetiske krav omfatter både hvilke problemstillinger det forskes på, hvilke metoder som brukes og på hvilken måte resultatene av forskningen skal brukes (Thagaard, 2013, s.24). Det kan fremkomme sensitive opplysninger, og andre opplysninger som deltakerne ikke vil skal bli allemannseie. Videre følger en kort redegjørelse av to forskningsetiske krav som er viktige i vårt arbeid: konfidensialitet og informert samtykke.

3.3.1 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at deltakerne har rett til beskyttelse av sitt privatliv. En måte å sikre anonymitet på, er å begrense biologisk informasjon. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. (Thagaard, 2013, s.226). Prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere deltakerne i prosjektet når resultatene av undersøkelsen skal presenteres. Deltakerne har krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelig for andre. I tillegg omfatter prinsippet også spørsmål om gjenbruk og lagring av informasjon. Gjenbruk av data kan ikke tillates uten tillatelse fra dem som deltok i prosjektet i første omgang (Thagaard, 2013, s.28-29). Forskerne kan få et dypt innblikk i et eller flere menneskers levde liv og historier, og må derfor ha respekt for menneskeverdet.

Samtlige av våre informanter er tilknyttet Telemark kommune, noe som er med på å gjøre anonymiseringen enda viktigere. Gjennom analysearbeidet er vi nødt til å anonymisere hver enkelt historie, slik at det ikke er gjenkjennbart hvem informanten er. Likevel må vi være svært oppmerksomme på hva vi bytter ut/endrer på. Hva vi endrer på i historiene vil avhenge av den informasjonen vi er ute etter. I tillegg gir grounded theory en utfordring fordi vi må "lete mellom linjene." Det kan være vanskelig å få tak i den "virkelige" historien hvis vi er for tydelige på hvilket problem vi leter etter. Definerer vi problemet for tydelig fra starten av, kan dette føre til at vi tillegger intervjuobjektene en historie de egentlig ikke har fortalt.

3.3.2 Informert samtykke

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Dersom deltakerne er barn, skal forskeren ha informert samtykke av foreldre, for barn opp til 15 år. I tillegg skal det også foreligge samtykke fra barn og unge selv (Thagaard, 2013, s.26). I prosjektet "Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark" har alle deltakerne gitt sitt samtykke. Informantene har fått grundig informasjon om prosjektet i forkant, og selv valgt å delta.

Deltakelsen er basert på frivillighet og en deltaker kan til enhver tid velge å avbryte sin deltakelse, uten noen konsekvenser eller spørsmål. Dette prinsippet er basert på

respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll over de opplysningene om seg selv som deles med andre. Forskeren skal altså ha respekt for integritet, frihet og medbestemmelse. Det er viktig å tenke over at en person som samtykker til å delta i et prosjekt, ikke vet hvordan forskeren vil analysere og tolke dataene. Dermed betyr det at forskeren ikke kan slå seg til ro med at deltakerne har gitt sitt samtykke i startfasen av prosjektet, men må være innstilt på å forhandle om deltakernes samtykke i løpet av prosessen (Thagaard, 2013, s.26-27).

3.4 Vitenskapsteoretiske krav

Et sentralt argument for at det er nødvendig med vitenskapsteoretiske krav, er spørsmålet om sannhet. Spørsmålet har en viktig rolle i vitenskapene fordi vitenskapene har ambisjoner om å forklare fenomener i verden på en slik måte at vi ikke bare kan forutsi hva som vil skje, men også forstå hvorfor det vil skje (Grimen, 2004, s.188). For at vi skal kunne stole på forskningens resultater, må det finnes retningslinjer for forskningen. For det første følger krav til begrunnelse. Poenget med å begrunne vitenskapelige teorier, er å vise at det er sannsynlig at de er sanne. For det andre følger det er krav om etterprøvbarehet. Etterprøvbareheten er umulig dersom forskerne ikke viser hvordan de har kommet frem til sine konklusjoner. For det tredje følger krav om konsistens. For å kunne etterprøve andres arbeider, må man kunne vite hva de vil si (Grimen, 2013, s.189).

3.4.1 Reliabilitet

At et resultat er reliabelt, vil si at det er pålitelig, riktig, sikkert og til å stole på. Spørsmålet om reliabilitet rettes mot det som er oppgitt; måltallet, sitatet, intervjuutskriften osv. Er det riktig? Har den rette verdi, er og hva det gir seg ut for? Når man skal ta stilling til reliabiliteten til et resultat, er det viktig å ha i tankene og ta hensyn til hva som kan ha gitt et galt resultat. Kan feil skyldes feil med måleinstrumenter, kan resultatene være nedskrevet eller oversatt feil? Har noen forstyrrende effekter hatt innvirkning på målingen? (Wormnæs, 1996, s.61-62).

Thagaard (2013) viser også til at begrepet reliabilitet refererer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat.

I denne sammenhengen har reliabilitet referanse til repliserbarhet (s.202). Grønmo (2004) på sin side, retter oppmerksomheten mot to forskjellige typer av reliabilitet: stabilitet og ekvivalens. Stabilitet refererer til graden av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkter. Forutsatt at fenomenet som undersøkes er stabilt, er reliabiliteten høy dersom det er stort samsvar mellom datainnsamlingene på de ulike tidspunktene. Ekvivalens er basert på samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt. Reliabiliteten i form av ekvivalens er høy dersom det er stort samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg, men av ulike personer (s.222-223).

I prosjektet “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark” har reliabiliteten i forskningsprosessen blitt ivaretatt gjennom erindringsnotater. Hver intervjuer har skrevet ned observasjoner og tanker i etterkant av intervjuene. Både observasjoner angående selve intervjusituasjonen, og opplevelser før og etter intervjuene har blitt skrevet ned. Dette gir en mulighet til å se hva som kan påvirke dataene. Konteksten er viktig for å se nærmere eventuelle situasjoner eller opplevelser som kan forme informantenes utsagn.

3.4.2 Intersubjektivitet

At resultatene er intersubjektive, vil si at de i prinsippet foreligger eller forstås på samme måte, og kan kontrolleres, etterprøves eller testes av andre. Resultater og fremgangsmåter skal være tilgjengelige. Spørsmålet om et resultat er intersubjektivt kan rettes mot hele forskningsprosessen – til observasjoner, data, metoder, hypoteser, slutninger osv. I prinsippet skal man kunne følge forskerens fotspor, og kunne oppnå samme resultat (Wormnæs, 1996, s.60). Andre skal kunne se på blant annet formuleringer, definisjoner, begreper og metoder med et kritisk blikk, og forskeren skal være åpen for at andre kan ha et kritisk blikk på forskningen.

Intersubjektiviteten opplever et problem når forskningen eksempelvis omhandler å forstå fenomener. Forståelsen av fenomener endres, og under intervjuing kan ikke de samme spørsmålene stilles til akkurat samme tid, til de samme respondentene. Under observasjon av handling, er det også vanskelig å kartlegge at resultatene er

intersubjektive. De ulike forskerne har ulik tilnærming til observasjon, ulik bakgrunn og ulik forståelse av en situasjon, og kan dermed tolke andre personer ulikt (Wormnæs, 1996, s.61).

3.4.3 Validitet

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses. Undersøker vi reelt det vi sier at vi skal undersøke? Sammenlignet med reliabilitetsbegrepet er validitetsbegrepet mindre presist og mer omfattende fordi validiteten refererer til flere aspekter ved datainnsamlingen og datamaterialet enn reliabiliteten gjør. Det er mulig å spesifisere flere forskjellige kriterier på validitet. Hvilke av disse som er best egnet for vurdering av datakvaliteten, kan variere mellom ulike undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2004, s.231). Thagaard (2013) viser til hvordan vi kan styrke forskningens validitet. Et relevant utgangspunkt er *gjennomsiktighet*. Dette innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene forskeren kommer frem til.

Metoden som er brukt i prosjektet “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark” har søkt etter å finne informantenes fortellinger om deres opplevelser av egne liv. I vår avhandling retter vi fokuset mot deres fortellinger på de sosiale arenaene skole, familie, venner og fritid. Vi har ut fra dette forsøkt å lage en problemstilling som passer til tendenser vi ser i datamaterialet som foreligger. Utfordringene våre blir å finne informantenes historier. Intervjuene er åpne, og metoden åpner i stor grad for tolking av de ulike fortellingene informantene kommer med. Informantene har ikke svart på de samme spørsmålene, men intervjueren har sett hvor samtalen fører og latt intervjuobjektet lede an. Likevel bruker intervjuerne en temaguide, og vi ser at alle intervjuene er innom temaene skole, familie, venner og fritid.

3.5 Grounded theory

Grounded theory er en tverrfaglig metode, den kan inkludere alle typer data og den er prosessorientert. Metoden kan bidra med helhetlige forklaringer og forståelser av hva som rører seg på et nær sagt hvilket som helst felt der mennesker samhandler (Hjälmhult, 2014a, s.14). Som tidligere nevnt er teoriutviklingen i grounded theory

konsentrert rundt en kjernekategori med sitt nettverk i underkategorier og deres egenskaper, og ideelt sett skal den omfatte det som har størst betydning i det undersøkte feltet. Metoden består av kategoribegrep, egenskapsbegrep og hypoteser (Hjälmhult, 2014b, s.25). Perspektivet i grounded theory er ikke forskerens, det er deltakernes. Forskeren starter med en interesse for ett av livets områder. Forskeren arbeider så med å søke etter mønstre i dataene fra flere deltakere. Det er viktig å være åpen, og la deltakernes perspektiv komme frem. Hva er viktig for deltakerne?

For å lykkes med å identifisere en kjernekategori som er empirisk forankret, viser Satinovic (2014) til noen kriterier. Vi har valgt ut noen av dem:

- Kjernekategorien må være sentral, dvs. at den synliggjør hovedtema eller deltakernes hovedutfordring og eller mønstre de håndterer denne utfordringen på.
- Kjernekategorien må opptre hyppig i data siden det er den som er uttrykk for et hovedtema og hvordan dette håndteres.
- Kjernekategorien relaterer seg lett og raskt til de fleste andre kategorier.

3.5.1 Tekstanalyse

Grounded theory er i hovedsak en metode for tekstanalyse. I og med at vi har arbeidet under prosjektet “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”, har kjernekategorien i vårt arbeid vært fastlagt fra dag én. Prosjektet handler om ungdom og skoleavbrudd/skoledeltakelse, og ønsker å studere ulike sider ved denne tematikken. Prosjektet har derfor flere samarbeidspartnere for å komme i kontakt med ungdom som befinner seg i denne kategorien; enten som elever i videregående skole, eller elever som har avsluttet sin skolegang og blant annet kommet under NAV.

Tilbake til et utdrag av de ulike kategoriene for å lykkes med å finne en kjernekategori, presentert av Satinovic (2014):

- Kjernekategorien vår er ”skoleavbrudd/skoledeltakelse”. Denne synliggjør hovedtema eller deltakernes hovedutfordring som deltakere eller skoleavbrytere på videregående skole. I vårt tilfelle er denne kategorien allerede gitt oss. Det vil si at kjernekategorien i vårt tilfelle ikke er informantenes. Vår kjernekategori kommer fra materialet, og ikke fra våre egne spørsmål til informantene. Likevel

er de allerede gjennomførte intervjuene åpne, slik at informantene har kunnet snakke om det som er viktig for dem og deres livsverden.

- Alle intervjuene er innom skole som tema, og reflekterer rundt informantenes forhold til skolen og synes på seg selv som elev.
- Årsakene til at elever velger å være skoledeltakere eller skoleavbrytere, er mange og komplekse. Kjernekategoriene relaterer seg derfor raskt til andre underkategorier som det er spennende å se nærmere på.

Vår utfordring var å finne ut hvilken underkategori vi ønsket å se nærmere på. Vi drøftet mye frem og tilbake hvilke sider ved ungdomslivet som kan påvirke hvorfor enkelte ungdom ønsker å forbli videregående skoleelever, mens andre ikke. Uten å ha tilgang til de gjennomførte intervjuene i startfasen av avhandlingsarbeidet, kom vi frem til at vi ønsket å se nærmere på begrepet “selvoppfatning”. Men det manglet noe mer. Selvoppfatning i forhold til hva? På skolen? Etterhvert fikk vi tilgang til de gjennomførte intervjuene, og vi så raskt at informantene i alle intervjuene snakket om skole, familie, venner og fritid. Vi tenkte derfor at det ville være spennende å se nærmere på informantenes selvoppfatning på ulike sosiale arenaer, og forsøke å se etter en kobling til deres skoledeltakelse eller skoleavbrudd. Ettersom vi allerede hadde sett at alle intervjuene var innom temaene skole, familie, venner og fritid, ble nettopp disse arenaene et naturlig valg for oss.

Ettersom intervjuene vi har fått tilgang til, alle er åpne samtaler - så vi muligheten til å kunne “lete mellom linjene” i informantenes historier. Intervjueren legger opp til at informanten skal ha muligheten til å fortelle hva som er viktig for han eller henne. På denne måten får vi frem de viktige og spennende historiene, og kan derfor tolke disse. Vi vil i kapittel fire analysere ulike utdrag fra de forskjellige informantene, og se nærmere på hva de forteller.

3.5.2 Koding

I åpen koding navngir man utsagn eller hendelser i materialet. Hver ny hendelse som blir identifisert, sammenlignes med eksisterende koder og får deretter enten sin egen kode eller blir gruppert med en eksisterende kode. Kodene grupperes i bredere kategorier og målet er å finne så mange kategorier som mulig for å få et rikt materiale

(Hjälmhult, 2014b, s.27). I vårt prosjekt var kodene allerede gitt. Det overordnede prosjektet vi jobber under, har tidligere arbeidet frem eksisterende koder. Prosjektet har vært gjeldende i noen år allerede, og kodingsarbeidet er derfor i gang. Vår oppgave var å arbeide videre med kodingen av intervjuer som enda ikke har vært gjennomgått. Til sammen skulle vi kode 50 intervjuer, noe som ga oss et rikt innblikk i kodingsarbeidet og datamaterialet generelt. Under har vi listet opp kodene vi arbeidet med:

- Flerkulturalitet (erfaringer med det flerkulturelle samfunnet)
- Fremtidstanker
- Fritid (friluftsliv, idrett, medier, musikk, sosial deltakelse, kreativ aktivitet)
- Helse (fysisk, psykisk, familie, traumer)
- Jobb
- NAV
- Om intervjuet
- Oppvekst (barnehage, familie, barnevern, lekeerfaringer, stedserfaringer)
- Rus (både egne og andres erfaringer)
- Seksualitet
- Skole (fravær, mobbing, venner, lærevansker, klasse miljø, skoleavbrudd)
- Venner

Kodene er delt inn i hovedkategorier og underkategorier. Underkategoriene står i parentes. I vårt arbeid med koding fikk vi også muligheten til å legge til flere koder, dersom vi følte dette var nødvendig. Vi oppdaget at store deler av intervjuene handlet nettopp om skole, familie, venner og fritid. Vi valgte derfor disse sosiale arenaene videre i vårt arbeid. Da vi leste gjennom intervjuene i forbindelse med kodearbeidet, valgte vi også å skrive ned eventuelle tanker og refleksjoner vi gjorde oss. Disse memoene hjalp oss videre i prosessen. Hvilke utsagn var spennende? Hvilke utsagn var tilknyttet hvilken informant? Når vi leste intervjuene oppstod det direkte tanker og refleksjoner, men vi oppdaget at enkelte spørsmål og undringer kunne dukke opp i ettertid av kodingsarbeidet. Memoene var et godt verktøy, slik at disse refleksjonene og spørsmålene kunne drøftes i ettertid.

3.6 Utvalg

Vi satt igjen med et nærmere innblikk i 50 intervjuer av informanter, samt noen ekstra intervjuer vi hadde funnet etter bruk av kodesøking i datamaterialet. Enkelte av intervjuene vi kodet var førstegangsintervjuer og enkelte var andregangsintervjuer. Arbeidet videre bestod i å selektivt velge hvilke informanter vi ønsket å se nærmere på. I første utvelgingsrunde valgte vi vekk de informantene som av ulike grunner kun hadde ett intervju i datamaterialet. Vi ønsket å få et så nært og riktig bilde som mulig av informantene, og ønsket derfor å ha muligheten til å lese flere enn ett intervju med samme informant. Dette gir oss også mulighet til å følge denne informantenes utvikling over to-tre år.

Da vi startet vårt kodingsarbeid tidlig i prosessen, fikk vi en oversikt over alle informantene som har deltatt i intervjuer i prosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”. I denne oversikten var det oppgitt informasjon om hvilke av informantene som gikk på skole og hvilke som hadde avsluttet sin skolegang. Vi bestemte oss for å gå dypere inn i intervjuene med syv elever i videregående skole, og syv elever som har sluttet på videregående skole. Vi tenker at 14 informanter er et godt utvalg, og at dette utvalget gir oss muligheten til å gå dypere inn i informanthistoriene. Bakgrunnen for dette er muligheten til variasjon og sammenligninger. Neste utvelgingsrunde bestod dermed av å finne ut hvilke 14 informanter vi ønsket å arbeide videre med. Vi valgte å kategorisere informantene i forhold til de fire sosiale arenaene vi hadde valgt ut; skole, familie, venner og fritid. Vi hadde allerede brukt skole som utvelgingstrategi, ettersom vi skulle se etter syv skoledeltakere og syv skoleavbrytere. Deretter satt vi opp et skjema og drøftet de ulike informantene.

Den videre utvelgingstrategien vi brukte, var å se på familiene til informantene. Hva er deres familiebakgrunn? Vi avgjorde at vi ønsket å se på de informantene som i mer eller mindre grad har hatt utfordringer i familien; alt fra skilte foreldre til beboelse i fosterhjem. Vi ønsket at ungdommene skulle ha en relativt lik bakgrunn, selv om dette vanskelig å utføre i praksis. Derfor har vi valgt ikke å bruke historiene til de ungdommene som befinner seg på hver sin ende av skalaen. Altså har vi utelukket de tøffeste historiene, og heller ikke gått nærmere inn på de informantene som ikke forteller om noen utfordringer. Da vi videre skulle gå inn å foreta tekstanalyse av intervjuene, kunne vi ha et hovedfokus på skoleopplevelser, venner og fritidsinteresser.

Videre i avhandlingen har vi altså valgt å kategorisere ungdommene i to ulike grupper, henholdsvis skoledeltakere og skoleavbrytere. Vi betegner dem som grupper, men det er viktig å presisere at disse ikke er grupper i sosial forstand. Gruppene er kategorisert av oss, slik at tekstanalyse og drøfting blir mer oversiktlig. Når vi ser på de ulike gruppene hver for seg, gir det også oss en større mulighet til å se etter likheter og forskjeller mellom gruppene.

3.6.1 “Biografi eller diskurs?”

I utvelgingsarbeidet drøftet vi om vi ville gå nærmere inn på hver enkelt informants historie eller om vi ønsket å foreta en diskursanalyse. Diskursanalyse fokuserer på hvordan sannhetseffekter skapes i en diskurs som verken er sanne eller usann. Analysen undersøker hvordan språket brukes til å skape, opprettholde og ødelegge forskjellige sosiale bånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Vårt prosjekt går litt utenfor den diskursive tilnærmingen, da vi ønsker å se nærmere på enkelte informanters historier. Kruuse (2008) beskriver hva selvbiografi er, og vi bruker hans forståelse til å gi en meningsfull forklaring av hva vi tenker inngår i en biografisk tilnærming. En biografisk tilnærming kan dreie seg om informantens selvopplevde begivenheter som danner et grunnlag for han eller hennes identitet. Det fremgår i teksten (her: intervjuet), hvordan informantens selvoppfatning er, og hvordan vedkommende ser seg selv og sin livsverden sett fra informantens synspunkt (s.103). Dette forstås av oss gjennom tolkningen av informantens utsagn og kontekstuelle omfang.

3.7 Ethiske hensyn

Vi vil i denne avhandlingen benytte oss av intervjuer som allerede foreligger. Likevel er etiske hensyn knyttet til intervjusituasjonen og håndteringen av materialet like aktuelt i vårt arbeid. Gjennom intervjuene går informantene dypere inn i sin egen livshistorie, noe som gjør at hver historie er unik. Flere av informantene kan også anees for å være i en sårbar situasjon. Samtlige informanter er i tillegg tilknyttet Telemark kommune, noe som er med på å gjøre anonymiseringen enda viktigere. Gjennom analysearbeidet må hver enkelt historie anonymiseres, slik at det ikke er gjenkjennbart hvem informanten er. Likevel må vi være svært oppmerksomme på hva vi bytter ut/endrer på. Hva vi velger å endre på i historiene vil i stor grad avhenge av den informasjonen vi er ute

etter. I tillegg gir grounded theory en utfordring fordi vi må ”lete mellom linjene.” Det kan være vanskelig å få tak i den ”virkelige” historien hvis vi er for tydelige på hvilket problem vi leter etter. Om vi definerer problemet for tydelig fra starten av, kan dette føre til at vi tillegger intervjuobjektene en historie de egentlig ikke har fortalt.

3.8 Kritisk blikk på metode og gjennomføring

Den største svakheten ved vår metode, er at vi ikke har gjennomført intervjuene selv. På denne måten ”kjenner” vi ikke informantene på samme måte som vi ville gjort dersom vi hadde møtt dem, sett kroppsspråk og reaksjoner. Likevel har vi vært opptatt av å lese alle erindringsnotater, for å kunne få størst mulig innblikk i intervjusituasjonen. Intervjuene har blitt gjennomført av flere forskjellige mennesker, både forskere og studenter. Dette kan føre til at spørsmålene og oppfølging på informantenes utsagn, kan være ulik. Det kan også være ulik grad av ledende spørsmål, der forskeren på en eller annen måte gir inntrykk av at respondenten forventes å gi bestemte svar. Forskeren kan fremstå eller opptre på en måte som stimulerer eller provoserer respondenten til å uttale seg på bestemte måter. Respondentens svar kan også bli påvirket av forskerens utseende eller egenskaper (Grønmo, 2004, s.164-165). Dette kommer ikke like godt frem i erindringsnotater.

Kommunikasjonen mellom forsker og respondenten kan fungere dårlig. Dersom relasjon og kommunikasjon fungerer dårlig, kan informasjonsutvekslingen bli begrenset. Forskeren får da ikke tilgang til all den relevante informasjonen som respondenten har. Partene kan misforstå hverandre, og forsker kan blant annet feiltolke den informasjonen respondenten gir (Grønmo, 2004, s.164-165). Flere av studentene som har gjennomført intervjuer, har ikke arbeidet på denne måten før. Spørsmålene blir ikke fastlagt på forhånd, og man må som intervjuer hele tiden tilpasse og formulere nye spørsmål ut fra informantenes utsagn. Ettersom studentene ikke har hatt mye trening i denne typen intervju, kan det ha skjedd feilgrep som har ført til at informantene holdt tilbake informasjon. Likevel er det tydelig at både forskere og studenter i dette prosjektet har lagt vekt på etablere god kommunikasjon og relasjon under intervjuene.

Utvalget i vårt prosjekt er lite, og utfallet kunne sett veldig annerledes ut dersom vi hadde valgt å analysere intervjuer med andre informanter. Vi har valgt våre egne utvelgingskriterier, etter hva vi mener passer best til vår problemstilling. Vi kunne brukt

en annen utvelgningstrategi, og dermed analysert utdrag fra andre intervjuer. Vi har gjennomført et stort kodingsarbeid i sammenheng med dette prosjektet. Denne kodingen har hjulpet oss i utvelgning av våre informanter. Likevel er slik koding belaget på individuelle tolkninger.

I kodingsarbeidet og gjennom nærlesing av intervjuer, ser vi at det svært ofte blir referert til ulike steder i Telemark der informantene har vokst opp, flyttet fra eller flyttet til. Vi har ingen lokal tilhørighet til Telemark, og det kan derfor ses på som en svakhet at vi ikke kjenner til de stedene informantene forteller oss. Denne kunnskapen kunne gitt oss klarere informasjon om hver enkelt informant, og vi kunne muligens fått større forståelse av deres livsverden.

3.9 Å skrive sammen

Allerede fra starten av vår utdanning har vi erfart hvordan et godt samarbeid kan bidra til bedre læring og økt forståelse. Det er selvsagt både fordeler og ulemper ved å være to forskere i et prosjekt som dette. På en side kan forskningen kan lengre tid, ettersom vi begge skal skape en felles forståelse og formulere dette. På den andre siden mener vi likevel at det helt klart har vært flere fordeler enn ulemper. Samarbeidet gir oss to hoder som er inne i oppgavens teori og tematikk. Vi har i arbeidet med denne avhandlingen møtt situasjoner der vår tilnærming til stoffet har vært ulik. Dette har ført til verdifulle refleksjoner og diskusjoner som vi mener har styrket vår oppgave. Arbeid med en masteravhandling er krevende, og det er støttende å vite at man er to. Det er i tillegg lettere å ikke miste motet, for vi har muligheten til å motivere hverandre til det videre arbeidet.

3.10 Oppsummering

Vitenskapelige metoder utgjør et sett av retningslinjer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er faglig forsvarlig. Målet vårt er å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen. De ulike metodene som kan brukes i vitenskapelig forskning angir hvordan vi skal fremskaffe kunnskapen og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller

kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet (Grønmo, 2004, s.27). Hvordan egner metoden vi har valgt seg til å svare på vår problemstilling?

Grounded theory har gitt oss muligheten til å ta et dypdykk i det allerede foreliggende datamaterialet. Vi har arbeidet med koding for å kunne finne frem til aspekter ved intervjuene vi ønsker å gå nærmere inn på. I tillegg har analysearbeidet gitt oss mulighet til å ta tak i enkelte ungdommers fortellinger om eget liv og livsverden. Hva forteller ungdommene om sin selvoppfatning på skolen som arena? I vennegjengen? Hvordan ser ungdommene på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser? Ved bruk av en metode som gir oss mulighet til å fokusere på ungdommenes fortellinger, kan vi analysere hva ungdommene sier innenfor denne tematikken. På bakgrunn av dette kan vi føre analysen videre, og se på koblingen til ungdommene som skoledeltakere eller skoleavbrytere. Er det noen felles kjennetegn i historiene til de som fortsatt går i videregående skole? Er det noen felles kjennetegn i historiene til de ungdommene som har avsluttet sin skolegang?

4 Ungdommers beskrivelser av egen selvoppfatning

Vi har nå beveget oss over i oppgavens analysedel, hvor vi vil gå dypere inn i informantenes fortellinger om egen selvoppfatning. Her vil vi arbeide med problemstillingens første del, som omhandler ungdommers beskrivelser av egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer. Innledningsvis vil vi kort gi en presentasjon av hver informant, før vi tar fatt på analysen av våre forskningsspørsmål. For å få et innblikk i hver informants personlighet og bakgrunn ser vi det hensiktsmessig å gi en kort presentasjon. Dette kan bidra til en større forståelse av informantenes utsagn og deres handlinger. Videre vil vi systematisk gå gjennom hvert forskningsspørsmål hvor vi analyserer utsagn fra skoledeltakere og skoleavbrytere, på de ulike arenaene. Hvert forskningsspørsmål er tilknyttet en bestemt arena, og de fire arenaene er: i familien, på skolen, blant venner og på fritiden. På denne måten vil vi få en oversiktlig analyse av de ulike informantenes utsagn. Avslutningsvis vil vi i oppsummeringen forsøke å trekke noen linjer til videre drøfting.

4.1 Presentasjon av informanter

I det følgende vil vi kort presentere våre informanter. Vi har tydelig delt inn i hvilke som er skoledeltakere og hvilke som er skoleavbrytere. Alle informantene har blitt intervjuet minst to ganger i forskningsprosjektet, slik at vi har mulighet til å følge dem over lengre tid. Ettersom vi ikke selv har intervjuet informantene, har vi brukt andre metoder for å bli kjent med dem. Vi har gjentatte ganger nærlest intervjuene, og har i tillegg til dette brukt erindringsnotater for å få et større innblikk i informantenes liv, deres stil og holdninger. Erindringsnotatene er som kjent skrevet av intervjuerne, noe som gjør at deres synspunkter kommer frem i vår presentasjon av informantene. Senere vil vi se nærmere på disse 14 informantene. Hvordan ser de på seg selv som en del av familien? I vennegjengen? Som skoleelever? Hvordan ser de på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser?

4.2 Skoledeltakere

4.2.1 Karl

Karl bor hjemme hos sin mor, da foreldrene er skilt. Han vil han bli ferdig med skolen, slik at han kan gå ut i læra. Karl har planer for fremtiden og drømmer om å jobbe i Nordsjøen. På fritiden er han mye med venner, og har flere interesser og hobbyer, som blant annet dataspill og sjakk.

4.2.2 Oliver

Oliver er en idrettsgutt, som er lidenskapelig opptatt av fotball i likhet med store deler av sin familie. Han valgte yrkesfag, selv om alle vennene hans valgte allmennfag. På fritiden spiller han fotball. Han er mye med venner og har også en kjæreste. Han bor hjemme med foreldrene og hans to søsken. Oliver ønsker å kunne forsørge sin fremtidige familie, og drømmer om å jobbe i Nordsjøen.

4.2.3 Olve

Olve er en gutt som har lite kontakt med mor, men snakker mye med far. Far har vært/er narkoman og moren er syk. Han bor nå hos sin bestemor og bestefar. Store deler av hans fritid går til å spille ulike spill, i tillegg til at han er med venner og kjæresten sin. Han har også spilt piano i flere år, og er opptatt av musikk. I fremtiden ønsker han å jobbe med data.

4.2.4 Pia

Pia er en jente som bor med sin far, men som har flyttet til sin bror når andre intervju gjennomføres. Moren døde av sykdom da hun gikk på barneskolen. Hun tilbringer mye tid med familien, blant annet med besteforeldre, tanter og søskenbarn. Hun liker å spille basket og fotografere på fritiden. Barneskolen var preget av mobbing. Pia har mange venner fra ulike miljøer.

4.2.5 Daniel

Daniel har bodd hos mor gjennom hele oppveksten, men flyttet nylig til far. Foreldrene skilte seg da han gikk i 1.klasse. Daniel sine fremtidsplaner er usikre. Han liker å være med vennene sine. Han forteller om et godt klassemiljø selv om det er kjedelig å sitte på skolen. På fritiden liker han å skate og spille dataspill.

4.2.6 Emilian

Emilian ønsker å fullføre utdanningen sin slik at han kan få seg en god jobb.. Han bor hos moren sin, og foreldrene ble skilt da han gikk på barneskolen. På fritiden er han opptatt av spill, og han og noen av vennene spiller ofte sammen. I tillegg trener han litt for å holde seg i form. Han har kjæreste.

4.2.7 Julie

Julie bor sammen med moren sin. Foreldrene er skilt og hun har lite kontakt med far. Julie har få venner. Hun er diagnostisert med en psykisk lidelse. På fritiden liker hun å lese, se serier og være med hunder. Hun er en jente med klare framtidstanker.

4.3 Skoleavbrytere

4.3.1 Kristine

Kristine sliter med psykiske problemer og ble rådet av sin psykolog til å droppe ut av skolen. Hun begynner på skole igjen. Kristine er opptatt av mote og liker å skrive egne tekster. Hun liker ballspill og har tre bestevenner. Hun har et godt forhold til sin mor og stefar som hun bor med. Forholdet til far er ikke like godt. Tidligere skolegang var preget av mobbing og mistrivsel.

4.3.2 Madelen

Madelen har bodd i fosterhjem, beredskapshjem og institusjon. Hun har nå kontakt med mor. Madelen valgte feil linje, og sluttet på videregående skole. Hun ønsker å bli truckfører, slik hennes onkel var. På fritiden er hun opptatt av truck og hennes lidenskap er hunder. Hun har få venner.

4.3.3 Noa

Noa har bodd ulike steder og vært under barnevernet, men bor nå han sammen med mor. Noa ønsker å bli noe hvor han kan hjelpe andre, helst barn. Han prøver å ta opp studiekompetanse slik at han kan bli lærer eller barnevernspedagog. På fritiden er han mye med kjæresten sin, men sier lite om venner.

4.3.4 Adrian

Adrian er en gutt som nå bor med mor, men har fortsatt kontakt med far. Adrian sluttet på videregående i løpet av det første året. Han ønsker ikke å begynne på videregående igjen. På fritiden liker han å drive med teater, og han har en interesse for eldre biler. Han har en spesielt god venn han jobber med, ellers har han flere venner som er eldre enn han.

4.3.5 David

David har et ønske om å studere. Han har forsøkt mange forskjellige linjer, men droppet ut av dem. Nå vil han ta eksamener for å få studiekompetanse. Barn - og ungdomsskolen var preget av mobbing og mistriivsel. Faren døde da han var liten, og han bor nå med mor og stefar. David har tre venner som har dødd. På fritiden liker han å sykle, og han er interessert i maling og kunst. Han har også utforsket rusmidler.

4.3.6 Karen

Karen flyttet ut da hun var 16, da hun kjøpte leilighet med ekskjæresten. Karen har et ønske om å ta høyere utdanning, og vil ta påbygg. Tidligere skoleår har vært preget av mobbing og mistriivsel. På ungdomsskolen hadde hun mange venner, men det har hun ikke fått på videregående. Karen har en interesse for dyr og hun liker å skrive.

4.3.7 Mathias

Mathias er en gutt med et stort vennenettverk. Han flyttet hjemmefra da han var 18 år. Han er veldig glad i fotball og har spilt dette siden han var liten. Han har kjæreste og trener flere ganger i uken, i tillegg til andre hobbyer. Han valgte å fortsette en stund på skolen, selv om han hadde valg feil linje.

4.4 Hvordan ser ungdommen på seg selv som en del av familien/i hjemmet?

Videre vil vi se nærmere på de ulike informantene, og hva de sier om sin familie. Vårt første forskningsspørsmål er: Hvordan ser ungdommene på seg selv som en del av familien? For å se nærmere på dette, vil vi finne ut om informantene har noen tydelige rollemodeller, hvordan oppveksten deres har vært, og hvilke forhold de har til sine egne foreldre. På denne måten kan vi si noe om hvordan informantene ser på seg selv i familien; om de eksempelvis har fått støtte og omsorg til å gå sine egne veier, eller om de har blitt tvunget til å ta større ansvar for seg selv på grunn av liten støtte eller annen problematikk i familien.

4.4.1 “Når forholda er bra hjemme så blir du automatisk i bedre humør når du våkner”

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan de syv skoledeltakerne ser på seg selv som en del av familien/i hjemmet. Da disse informantene ble intervjuet, bodde samtlige sammen med familie. Informantenes familieforhold er ulike og sammensatte. Olve forteller om sine foreldre:

I: Mhm ja.. Foreldrene dine a? Kan jeg spørre hva de..?

eh pappa var jo narkoman, så jeg kunne ikke bo hos han. Også ble jeg sendt til mamma, men meg og mamma begynte å sloss og sånn så jeg blei kasta ut.

Her forteller Olve at han ikke kunne bo hos faren, og at han ble kastet ut fra morens hjem. Utdraget fra intervjuet med Olve viser at han verken har bodd hos far eller mor over en lengre periode av sin oppvekst. Dette kan fortelle at han har hatt utfordringer i sine nærmeste relasjoner.

Karl forteller om sitt forhold til faren:

Men.....jeg har egentlig ikke, jeg snakka egentlig ikke så mye med han for atte....jeg brukte egentlig bare stefaren min...for atte da var det lissom ... reservepappa på en måte.

I dette utdraget forteller Karl om sitt forhold til faren. Sitatet forteller at Karl ikke snakket mye med faren sin, og at han samtidig var tilfreds med stefarens rolle overfor han. Det kommer frem i intervjuet med Karl at hans forhold til faren ble turbulent etter en krangel i forbindelse med Karls konfirmasjon. Dette er, i likhet med Oliver, et eksempel der informanten forteller om utfordringer i sine nærmeste relasjoner.

Julie snakker om faren, og forteller at hun ikke klarer å besøke faren sin:

Men samtidig så klarer jeg ikke å være der for da får ikke jeg det noe bra heller på en måte, så da blir det vanskeligere for meg å fungere sånn ellers i tillegg, så..

Julie forteller i dette utdraget at hun ikke klarer å besøke faren sin, fordi det blir vanskelig for henne å fungere ellers i livet. Sitatet forteller at Julie har utfordringer i relasjonen til faren, og at hun derfor velger å holde seg unna. Det kommer frem i intervjuet at faren til Julie har en muskelsykdom. Skyldes Julies utfordrende relasjon til faren selve sykdommen, eller ligger det noen andre bakenforliggende årsaker til at hun ikke ønsker å besøke han? Flere av skoledeltakerne forteller om et komplekst forhold til en eller flere foresatte. Etter en kritisk gjennomgang av flere informanters historie kommer det frem at dette også gjelder flere av informantene, selv om hver historie er unik.

Av de syv skoledeltakerne er det kun Oliver som bor sammen med begge sine foreldre. Oliver forteller samtidig om foreldre og søskens mangel på utdanning.

I: Mm akkurat... Det virker som du har tenkt igjennom det her. Tenker litt på andre i familien og sånn når du tar dine valg da.

O: Ja jeg ser jo hva som er lurt og hva som har gått galt andre steder.

Oliver svarer her på et spørsmål om han har tenkt på de andre i familiens valg når han selv tar sine valg. Han svarer at han har sett hva som er lurt å gjøre, og hva andre har gjort galt i sine valg. Her kan det virke som om Oliver føler et slags ansvar for å gjennomføre sin utdanning. Han vil utdanne seg for å kunne forsørge sin fremtidige familie. Kan Oliver ha vokst opp i en familie med økonomiske problemer, der samholdet likevel har stått sterkt? Det ser ut til at familiens bakgrunn har stor betydning for Olivers valg videre i livet, og at han har fått sine verdier og holdninger hjemmefra.

Ut ifra dette kan det se ut til at Oliver ser på seg selv som en sentral person i familien, som er viktig og som må ta ansvar slik andre familiemedlemmer ikke har gjort tidligere. Sett bort ifra dette fremkommer det at Oliver ser på seg selv som en del av en normal familie der foreldrene er tydelige voksne.

Olve har de siste årene bodd hos bestemoren og bestefaren sin, da foreldrene ikke har kunnet ta vare på han. Olve forteller om hvordan skolegangen har vært, samtidig som forholdene hjemme har vært utfordrende:

I: Men åssen har det vært sånn, å gå på skole og sånne ting når alt det har pågått samtidig?

O: Nei, det er det som har vært litt vanskelig da. Det var derfor jeg bestemte meg for å slutte å prøve å fikse opp i det først. Men så bestemte jeg meg for at.. Det er jo liksom ikke helt min feil, eller mitt ansvar egentlig... Så da må jeg heller ta de tinga som er på meg, før jeg gjør noe annet.

I: Hva hadde du tenkt, hva hadde du tenkt å fikse opp i da?

O: Nei tinga med mora og faren min, spesielt... Først og fremst det. Og så liksom hvis det var ett eller annet som jeg kom på, så hadde jeg jo da hatt tid til det.

I: Fordi. Det er jo liksom. Jeg tenker å fikse opp i det, åssen er det du hadde tenkt til å gå fram da sånn?

O: Nei, det blir jo da og. Først blir det jo prøve å skaffe hjelp til faren min liksom... Også skulle jeg jo da eventuelt prøvd og prata med mamma liksom, å se hvordan det gikk.

I: Det er bra. Men hva. Hva er det som på en måte gjør at du har det bra da? Når forholdene er sånn hjemme.

O: Nå er det jo. Når forholda er bra hjemme så blir du automatisk i bedre humør når du våkner, og du ikke våkner til noe sinna foreldre eller et eller annet sånt noe... Da får du automatisk en bedre morgen.

Olve forteller om en problematisk oppvekst, der han ved flere anledninger har vurdert å droppe ut av skolen. Han har blitt preget av hendelser i hjemmet, og har tidvis mistet motivasjonen til skolearbeid. Farens problemer og alvorlige krangler med mor står sentralt, og han har vurdert å droppe ut av videregående skole for å hjelpe foreldrene. Han forteller i tillegg at han vet at forholdene hjemme ikke er hans feil, og at han heller

må fokusere på seg selv. Til slutt forteller Olve at han automatisk får en bedre morgen når han våkner til foreldre som ikke krangler eller er sinte.

Om vi går inn i det Olve sier i utdraget kommer det frem at han har vurdert å droppe ut av skolen for å ta vare på faren og bedre forholdet til moren. Dette kan tyde på at Olve føler et slags ansvar overfor sine foreldre. I likhet med Oliver's historie, har Olve også følt et ansvar overfor familien sin. Han forteller at han holdt på å droppe ut av skolen for å skaffe hjelp til faren og bedre sitt forhold til moren. Dette forteller at Olve ikke alltid har hatt tydelige voksne. Han ser på seg selv som en som må ta det ansvaret som egentlig burde ligge hos foreldrene. Olves selvoppfatning i hjemmet kan være preget av mangel på tydelige voksenroller, der han som "barn" føler et ansvar som egentlig ikke burde ligge i hans hender. Når Olve forteller at han automatisk får en bedre morgen når foreldrene ikke er sinte, kan det være grunn til å tro at Olve dessverre har opplevd et flertall av morgener med sinte foreldre.

I utdraget ovenfor forteller Olve at han bestemte seg for at det ikke er hans feil eller hans ansvar å ta vare på foreldrene. I tillegg forteller han at han heller må ta vare på seg selv, før han gjør noe annet. Sitatet fra Olve forteller at han likevel har valgt å fokusere på seg selv, og fokusere på det positive i livet sitt. Han sier direkte at foreldrenes problemer ikke er hans feil, og han må tenke på seg selv først. Det er likevel interessant at Olve har vurdert å droppe ut av skolen for å hjelpe sine foreldre. Det ser ut til at Oliver og Olve er de to informantene blant skoledeltakerne som skiller seg ut fra de andre. Oliver har et nært forhold til sin familie, men føler likevel et ansvar for å fullføre sin utdanning og "bli noe". Olve derimot, har hatt en problematisk oppvekst, og har følt ansvar for å hjelpe sine foreldre. Det kan tyde på at begge disse guttene ser på seg selv med større ansvar enn ungdom vanligvis skal ha. Deres selvoppfatning blir preget av en følelse av ansvar ovenfor sine foreldre.

Pia snakker til intervjueren om sin bestemor:

Jeg var åtte år så det er liksom sånn du trenger veldig mye kontakt fra en mamma da liksom når du er åtte og ni og, men nå har jeg liksom alltid hatt ho og bestemor da... Som har liksom vært veldig, veldig nære og sånn bestemor har jo vært helt helt utrolig ho har liksom vært hos oss en gang i uka og vaska hele huset og, selv om pappa syntes

liksom sånn du behøver ikke å gjøre det men ho føler liksom at ho gjør det for mamma sin skyld da.

I dette utdraget forteller Pia at hun alltid har hatt søsteren og bestemoren. Spesielt bestemoren har vært viktig for Pia og familien. Pias utsagn viser at hun har en nær relasjon til en eller flere familiemedlemmer, her spesielt til bestemoren. Pia sier direkte at hun er veldig nær bestemoren sin, og at hun har vært en viktig del av familien etter moren døde.

Slike utdrag som beskriver nær relasjon til en eller flere familiemedlemmer finner vi også i samtlige av skoledeltakernes intervjuer. Under viser vi til liknende utdrag fra flere av skoledeltakerne. Å ha nær relasjon til én eller flere av familiemedlemmene kan ha stor innvirkning på informantenes selvoppfatning. Det kan skape trygge rammer rundt ungdommene, de kan få bekreftelse på at det de gjør er godt nok og de kan speile seg selv i trygge voksne.

Pia forteller om hennes forhold til faren:

Vi har veldig nært forhold, det har vi. Det er jo bare vi som bor hjemme da, det er bare jeg og han og en katt. Så det er liksom.. Ja, vi har vært på masse turer og vi kom hjem fra Berlin for et par uker siden. Så det er liksom sånne ting vi pleier å.. Vi er mye ute og gjør ting liksom, eller bare er sammen da. Det gjør vi, og det er noe jeg setter veldig stor pris på.

Pia forteller at det er bare hun, faren og en katt som bor hjemme. I tillegg nevner hun en tur hun og faren har vært på, og sier at hun setter pris på kvalitetstid med faren. Hun virker positiv og det kommer tydelig frem at hun setter pris på sitt forhold til faren. Faren er en viktig rollemodell i Pias liv.

I motsetning til Pia, som har mistet moren sin, har Emilian skilte foreldre.

Faren min bor jo mange timer unna. Jeg snakker jo med han når jeg først, men.. Moren mest fordi det er moren min som jeg stoler på.

I dette utsagnet sier Emilian at det er moren han stoler på, noe som kan bety at de har et nært forhold. Han snakker med faren, men han bor langt unna. I likhet med Pia og

Emilian finner vi liknende fortellinger om et sterkt forhold til én foresatt, i intervjuene til Julie, Daniel og Karl. Det finnes altså en fellesnevner i fem av skoledeltakernes historier, noe som skiller seg ut fra Oliver og Olves fortellinger.

Som tidligere nevnt skiller Olve seg ut ved at ingen foreldre er sterke og tydelige rollemodeller for han. Likevel har Olve bodd flere år hos besteforeldrene sine, og forteller at de hadde en forståelse for at han gjorde som han gjorde, selv om de i tillegg ikke godtok alt. Olve forteller at han ble møtt med større forståelse hos besteforeldrene sine. Ut ifra det følgende sitatet kan det virke som de hadde tydelige regler da han sier: *“det var ikke alt de var like mye med på da.”* Det kan tenkes at han trives hos besteforeldrene sine fordi de er tilstede, men har klare rammer. Det kan forstås som at Olve har funnet sine rollemodeller i bestemoren og bestefaren sin, og får støtte og omsorg fra dem. Til tross for et turbulent forhold til faren, forteller Olve at de snakker mye sammen og at faren viser han støtte. At Olve setter stor pris på forholdet til besteforeldrene sine kommer frem da intervjuer spør han om han føler seg mer verdsatt hos bestemoren og bestefaren sin. Da svarer Olve *“Jaja. Veldig.”*

Alle av skoledeltakerne har altså én eller flere sterke rollemodeller i familien. Ut ifra sitatene overfor kommer det frem at flere av skoledeltakerne får tydelig omsorg og blir tatt vare på av sine foresatte.

I: Men eh... har du.. for du sa det at det var viktig med utdanning og sånn? Har dere snakket mye om det sånn hjemme og sånn eller? siden, eller.. hva?

Ja, det er.. morra og faren min er veldig innstilt på at alle skal... ha en utdanning da.

Karl forteller her om moren og farens interesser i hans utdanning. Begge foreldrene hans er innstilt på at alle skal ha utdanning, og Karl kan dermed ha fått sine holdninger om skolegang hjemmefra. Flere av skoledeltakerne forteller også om oppmuntring hjemmefra til å fullføre utdanning, samt oppfølging med lekser og lignende. Familiens støtte og oppmuntring knyttet til utdanning, kan sees på som viktig med tanke på ungdommens selvoppfatning. Dette kan vise at disse skoledeltakerne med dette utgangspunktet har gode forutsetninger til en positiv oppfatning av seg selv knyttet til familien.

4.4.2 ”Hadde broren min blitt mobba så hadde jeg stilt meg foran og tatt imot all dritten i stedet for”

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan de syv skoleavbryterne ser på seg selv som en del av familien/i hjemmet. Madelen forteller om sitt første møte med et fosterhjem:

M: Det ene fosterhjemmet mitt, det... Jeg hadde det egentlig ikke så veldig bra!

De som tok meg inn hadde en sønn fra før av. Åh, (puster ut) det var egentlig mye forskjellsbehandling. For eh... jeg fikk et soverom og det var en madrass på gulvet og en pute og et teppe. Det var det.

I: Du hadde ikke noe seng?

M: Jeg hadde. Du kunne kalle det seng på en måte men jeg hadde en vanlig madrass, sånn sengemadrass på gulvet. Det var det. (Pause). Så da når det kom besøk eller barnevernet var innom og sjekka åssen det var så blei jeg da putta i dusjen, jeg blei vaska, jeg blei stelt ordentlig. Jeg fikk greid håret mitt ordentlig og sånt noe og så var jeg jo kledd pent opp og så fikk jeg beskjed om det atte. Hvis du sier et feil ord nå om at du ikke har det bra så kommer du i alle fall ikke til å få det bra.

I dette utdraget forteller Madelen om sin opplevelse av sitt første fosterhjem. Hun sier at hun ikke hadde det spesielt bra, og at det var mye forskjellsbehandling. Hun sov på et rom med en madrass på gulvet, pute og teppe. Det var først når barnevernet kom på besøk at hun ble stelt ordentlig. Det kommer tydelig frem av utdraget at hun har hatt klare utfordringer i sin oppvekst. Hun har følt på forskjellsbehandling og det å bli nedprioritert, og hun har vært nødt til å stå opp for seg selv i tidlig alder. Madelen forteller hvordan dette også preget hennes tid på barneskolen, der ingen voksne trodde på henne når hun forsøkte å fortelle om problemene hjemme. Heldigvis har hun også gode historier fra fosterfamilier, og trekker spesielt frem en fostermor som ga henne en morsfølelse. Det kan tenkes at Madelens selvoppfatning har blitt svekket etter flere år med dårligere familieforhold. Likevel forteller hun om en god fostermor som med stor sannsynlighet har bidratt positivt til Madelens selvoppfatning.

David forteller om sitt forhold til sine søsken, etter at faren døde:

D: Eh så.. vi har liksom alltid gjort det vi kan for å hjelpe, alltid chippa inn hvis det var noe de trengte og.. sånn..

I: Ja. Det høres ut som dere er omsorgsfulle og bryr dere om hverandre.

D: Ja, også. Som jeg har sagt til søstra mi, altså hva enn det måtte være så du, må du bare si ifra. Altså, om jeg må nødt til å gi du alle penga jeg har på kontoen så hadde jeg gjort det med en gang. Samme med broren min også eh.. og vi er alltid sånn at vi hadde gjort alt for hverandre. Eh.. selv om folk ikke trur det, og vi kanskje ikke prater så alt for mye liksom om sånne følelsesmessige ting og.. vi er mere sånn.. venner, så hadde vi. altså.. hadde broren min blitt mobba så hadde jeg stilt meg foran og tatt imot alt dritten istedenfor. Uansett om han hadde skremt de vekk.

David forteller at søsknene alltid har gjort det de kan for å hjelpe hverandre. Han forteller at han er tydelig overfor både søsteren og broren sin om at han alltid vil være tilstede, og alltid vil hjelpe. Selv om han og broren ikke snakker mye om følelsesmessige ting, ville han gjort alt for å beskytte han. Faren til David døde av sykdom, og David har tydelig lært mye av dette. Han forteller i utdraget at han i store deler av livet sitt har følt at han ”mangler noe”, og føler et ansvar for å passe på sine søsken. Farens død har preget David, og hans selvoppfatning i familien. David forteller at han alltid vil stille opp for sine søsken. Kan det tenkes at David har tatt på seg en type “farsrolle” overfor sine søsken? Ellers forteller David om gode relasjoner til både mor og stefar, og det kommer også frem at han har gode familieforhold og ser på seg selv som en viktig del av familien. I likhet med utdrag fra Madelens og Davids intervju finnes det også liknende fortelling i to av de andre skoleavbryternes intervjuer. Disse fire har hatt en mer utfordrende oppvekst, og har blitt tvunget til å ta ansvar i tidlig alder. Man kan si at de har fått et tidligere møte med ”voksenlivet og dets utfordringer” tidligere enn andre barn.

Ovenfor har vi trukket frem utdrag fra to av de fire skoleavbryterne som har hatt en mer utfordrende oppvekst av ulike årsaker. I motsetning til disse, forteller Karen og Mathias lite om utfordringer i familiesituasjonen. Mathias forteller om faren sin:

I: Faren din da, for eksempel, har han vært en viktig rollemodell for deg opp gjennom?

M: Ja. Han har vært veldig sånn støttende... Så han.. Han sa det at han så det med en gang, at kokk, det var ikke noe for meg. Han sa det allerede etter første halvåret som jeg gikk på videregående. Da hadde jeg enda ikke laga noe mat hjemme. Han sa det at "Jeg tror ikke kokk er noe for deg, altså" Det hadde han jammen meg rett i... Så han har vært en veldig god støttespiller opp gjennom åra.

Mathias forteller i utdraget at faren har vært veldig støttende, og at faren fortalte han tidlig at kokkelinja ikke var noe for han. Det kommer tydelig frem i utsagnet at Mathias ser på faren sin som en god rollemodell når han sier at faren har vært en god støttespiller opp gjennom årene. Mathias sluttet på videregående skole fordi han følte han hadde valgt feil yrkeslinje. I intervjuet året etter, ser vi at Mathias er tilbake på skolebenken. Han forteller at faren har mye av æren for at han tok riktig valg.

Karen forteller om sitt forhold til moren:

K: Ja, herregud, jeg og mamma er jo bestevenner. Selvfølgelig en av de type bestevenner som enten er gode venner eller er ikke gode venner. Men vi.. Det har alltid vært sånn..

I dette sitatet forteller Karen at hun og moren er bestevenner. Hun sier i tillegg at de enten der gode venner eller ikke gode venner, men at dette er helt vanlig. Karen forteller om et meget godt forhold til sin mor, og vi kan forstå det som at moren er en sterk støttespiller i Karens liv. Ungdom krangler med sine foreldre, og det er normalt at Karen og moren ikke alltid er bestevenner. Både Mathias og Karens foreldre er skilt, men begge forteller om støtte fra minst én forelder. Ut ifra Mathias og Karen sine historier ser det ut til at begge har et godt grunnlag hjemmefra for en god selvoppfatning. Begge to har foreldre som opptar en tydelig voksenrolle. Fortellingene gir et inntrykk av at både Karen og Mathias har fått utfolde seg som barn, og har hatt en oppvekst uten de største utfordringene på hjemmebane. Begge opplever støtte, og omgås av trygge voksne de stoler på.

Kristine forteller om hennes forhold til moren:

I: Men eh... hvordan forhold har du med moren din da?

K: veldig bra forhold

I likhet med Karen og Mathias, ser vi ovenfor at Kristine også et sterkt forhold til en av sine foreldre. Hun forteller at hun har et veldig bra forhold til moren sin. Videre forteller Kristine at hun gjerne vil ta ansvar for seg selv, og ikke ønsker å spørre moren sin om penger til blant annet klær og mobilregning. Moren har ingen utdanning, og det ligger litt mellom linjene at Kristine kanskje har erfart at det er lettere økonomisk for moren

hennes dersom Kristine betaler en del selv? Det kommer også frem i fortellingen hennes at en av grunnene til at hun slutter på skolen er nettopp jobb, som hun er avhengig av. Her ser vi igjen hvordan ansvar blir lagt over på ungdommen, eller at ungdommen selv velger å ta ansvar, som kanskje i utgangspunktet bør ligge hos foreldre. Spesielt interessant med Kristine, er hennes utsagn om morens holdninger til at hun slutter på skolen.

Og til slutt så sier jo mamma det at nå orker jeg ikke å sende deg mer på skolen, nå får du gjøre som du vil, hvis ikke du får lov til å være på skolen, så får du droppe ut, det .. det er opp til deg... Og da...det var det jeg gjorde

Her forteller Kristine at moren tidligere har sagt at hun ikke orker å sende Kristine på skolen lenger, og at hun får gjøre som hun vil. Moren har sagt "hvis du ikke får lov til å være på skolen, så får du droppe ut." Utsagnet sier noe om hvilke holdninger moren viser overfor datteren sin. Hvordan hun ser på sin egen datter, og hennes holdninger til skole kan påvirke Kristines syn på utdanning. Kan det tenkes at Kristine har et mer avslappet forhold til utdanning, og kanskje tenker at det ikke er så viktig? Utsagnet viser at morens uttalelser kan påvirke Kristines selvoppfatning i skolesammenheng. Likevel skapes det et inntrykk av at Kristine har en positiv oppfatning av seg selv på bakgrunn av et godt forhold til moren.

Når vi nå har sett nærmere på hvordan ungdommene ser på seg selv som en del av familien, er det noen likheter og forskjeller mellom dem vi har kategorisert som skoledeltakerne og skoleavbryterne. Generelt er de fleste av alle informantene del av en splittet familie, der mor og far enten er skilt, en forelder er syk eller en forelder er død. Det kommer frem at det spesielt er forskjeller mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne når det gjelder rollemodeller og oppvekst. De fleste av skoledeltakerne har tydelige rollemodeller i én eller begge foreldrene som støtter og oppmuntrer dem til videre utdanning, gir omsorg og har videreført viktige verdier og holdninger om livet og fremtiden. Dette gir grunnlag for god selvoppfatning hos ungdommene. Enkelte av skoleavbryterne har også viktige rollemodeller, og vi ser blant annet hvor viktig faren til Mathias har vært for at han er tilbake på skolebenken. Samtidig kan vi lese om generelt tøffere oppvekst blant skoleavbryterne, og flere av disse ungdommene har opplevd problemer i forhold til relasjoner, sykdom og tøffere levekår. På bakgrunn av

fortellingene kan det tenkes at flere av disse ungdommene har et annet grunnlag for å bygge en god selvoppfatning hjemmefra.

I tillegg er det interessant å se at flere av informantenes foreldre ikke er i arbeid. Flere er under NAV på grunn av ulike årsaker, deriblant sykdom. Flere av foreldrene har heller ikke fullført sin utdanning, av ulike årsaker. Enkelte av foreldrene har også yrker som ikke krever høyere utdanning, eksempelvis arbeid i butikk, bussjåfør og lastebilsjåfør. Flere fedre har også yrkesfaglig utdanning, eksempelvis elektriker og snekker. Informantene i denne avhandlingen er alle fra yrkesfaglige studier, og det er derfor interessant å se på deres sosiale bakgrunn - spesielt på familiens studiebakgrunn. Sosial bakgrunn kan ha stor innvirkning på ungdommers egne valg. Foreldrenes tidligere valg kan være sentrale. Dette er et sentralt tema knyttet til frafall i videregående skole, men i denne avhandlingen vil vi ikke se nærmere tematikken.

4.5 Hvordan ser ungdommene på seg selv som skoleelever?

Vi vil nå gå over til vårt andre forskningsspørsmål, og se nærmere på hvordan ungdommen ser på seg selv som skoleelever. Hvilke forhold og erfaringer har skoledeltakerne og skoleavbryterne fra skolen? Snakker de om seg selv som skoleelever med en positiv eller negativ undertone? Hvilke erfaringer trekker de frem fra skolebenken som kan si noe om deres trivsel eller mistrivsel på skolen? Har de følt mestring og motivasjon?

4.5.1 “Jeg føler meg mer oppegående når jeg får bedre karakterer på skolen”

I dette delkapitlet vil vi fokusere på hvordan de syv skoledeltakerne ser på seg selv som skoleelever. Vi vil først se på et utdrag av det Oliver sier.

O: At jeg føler at jeg mestrer noe da. At jeg føler at jeg er til nytte. Det er moro. Og det er veldig moro når jeg kan vise de andre at det er sånn det skal gjøres, istedenfor at jeg skal bli lært opp.

Oliver forteller om sin opplevelse av praksis. Han forteller at han synes det er moro når han mestrer. Og at det er spesielt morsomt når han kan vise andre hvordan noe skal gjøres, i stedet for at noen må lære han. I utdraget kommer det frem at Oliver trives godt når han får kjenne på mestringsfølelsen. Han forteller om følelsen av å være til nytte, om sin egen kompetanse, og det kan tolkes at dette er momenter som gjør at han trives på skolen og i praksis.

Videre forteller Oliver om sitt forhold til karakterer:

O: Sånn skolemessig så er det mye bedre. Også blir jeg mer. Hva skal jeg si? Eeh. Oppgående da. Eller jeg føler meg mer oppgående når jeg får bedre karakterer på skolen. Og da. Det hjelper veldig med eehm.. (ler) Ja, jeg veit ikke hva det hjelper med egentlig. Jeg bare føler meg bedre når jeg får bedre karakterer.

I: Mhm. Ja men du har følt deg dårlig da, tidligere eller?

O: Nei ikke dårlig. Men det er mer at jeg har driti i det da.

Oliver forteller her at han føler seg oppgående når han får gode karakterer, og at han tidligere ikke har vært spesielt opptatt av å gjøre det bra på skolen. Dette viser at hans skoleprestasjoner er tydelig koblet til egen selvoppfatning. Positiv selvoppfatning i skolesammenheng kan dermed skapes av gode resultater, altså mestringsfølelse.

Det er tydelig at mestring er viktig for Olivers skolemotivasjon, og at dette gir han selvtillit til videre skolearbeid. I tillegg forteller han at vennene har valgt en annen linje enn han, og han beskriver seg selv som en selvbestemt person, som liker å ta egne valg. Dette har ført til at han ønsket å gå en annen linje enn vennene, for å kunne fokusere på skolearbeidet. Det skapes et inntrykk av at Oliver har tatt dette valget fordi det er viktig for han å lykkes på skolen, samt oppleve mestring.

Karl forteller om valg av yrkeslinje:

Men det er jo interessant og... jeg har jo veldig mye interesse for kjemi og sånn altså grunnstoffer og sånn... For jeg har jo gått allmenn og der fikk jeg jo 5 i naturfag

I likhet med Oliver forteller også Karl om sin opplevelse av mestring på skolen.

Karl forteller at han har stor interesse for kjemi og grunnstoffer, og føler derfor at han har valgt riktig linje. Videre forteller han at han fikk 5 i naturfag når han gikk allmenn.

Det kan tolkes at Karl følte mestring på dette området nettopp fordi han fikk faglige positive tilbakemeldinger. Karl trives godt på skolen, og føler at han mestrer fagene han har.

Pia forteller om sine skolerutiner:

I: Så.. er du veldig nøye da, med og liksom følge opp skolerutinene og..?

P: Ja, jeg prøver å gjøre det så godt jeg kan og delta så mye som mulig, og være så aktiv jeg kan da.. For å få de beste karakterene. Så det er jeg veldig opptatt av. Og det har jeg ikke vært så veldig opptatt av før. Så jeg føler at... Men jeg føler at jeg får det til også, at jeg får de tilbakemeldingene jeg ønsker og. Ja.

Pia gjør alt hun kan for å få gode karakterer, og er veldig opptatt av dette. Hun forteller i tillegg at hun tidligere ikke har vært spesielt opptatt av å få gode karakterer, men at hun nå føler at hun får det til og får de tilbakemeldingene hun ønsker. I dette utdraget forteller Pia om trivsel på skolen. Sitatet viser at hun er svært opptatt av å gjøre det bra på skolen, og arbeider mye for å få gode karakterer. Hun er opptatt av de tilbakemeldingene hun får, og trives når hun mestrer. Det kan virke som at Pias akademiske selvoppfatning har bygd seg opp på bakgrunn av bekreftelser fra andre.

Julies beskrivelser av hennes møte med en praksisplass:

P: Og da var det liksom, eh jeg følte meg ikke så veldig (liten pause) ja inkludert på en måte sånn bortsett fra at jeg liksom gikk etter de andre å så hva de gjorde og sånn. Men det er noe helt annet der jeg er nå for der er det liksom, de forklarer hele tiden liksom hva jeg kan gjøre og hva jeg gjør bra og det er liksom du får hele tiden sånn bekræftelse... som er veldig allrighte å få.

I sitatet ovenfor forteller Julie at hun tidligere i en praksissituasjon ikke har følt seg inkludert, fordi hun kun gikk etter andre. I nåværende praksis er hun svært fornøyd, og årsaken til dette er at de andre ansatte forklarer henne og gir henne bekreftelser på det hun gjør. I likhet med Pia, kan det tenkes at Julie også trenger bekreftelser på det hun gjør. Hun trivdes ikke på den første praksisplassen fordi hun ikke fikk bekræftelse på det hun gjorde. Hun vil gjerne gjøre alt perfekt, og forteller senere i intervjuet at hun blir svært sur og fort kan gi opp dersom hun ikke får de tilbakemeldingene hun forventer. En kan tenke seg at for Pia og Julie er det viktig at det er samsvar mellom deres ideelle

og reelle selvoppfatning. For Julie kunne dette fått store konsekvenser, da hennes jag etter å være perfektjonist gjorde at hun ble svært mentalt sliten. Pia er opptatt av ”å få de beste karakterer”. Pia og Julie er i likhet med Oliver og Karl opptatt av mestring og gode karakterer. Likevel fokuserer jentene mer på tilbakemeldinger og bekreftelser i skolesammenheng.

De fire informantene, Oliver, Karl, Pia og Julie, opplever en sterk akademisk selvoppfatning, og føler faglig mestring. Det kan virke som dette hjelper dem i videre arbeid på skolebenken. Motivasjon og mestring har stor betydning når det gjelder hvordan ungdommene ser på seg selv som skoleelever.

Olve forteller hva som har gitt han skolemotivasjon:

O: Nei, det har blitt sånn der ting at jeg har lyst å bevise i hvert fall for meg selv, og bestemor og de da. At selv om jeg dreit meg ut så mye, så kan jeg fortsatt fikse på det... Og jeg har ikke lyst til å gå på skole resten av livet heller.

I dette sitatet forteller Olve om et ønske om å bevise overfor seg selv og blant annet bestemoren, at han kan ordne opp i livet sitt. Han vil ikke gå på skolen resten av livet, og er innstilt på å komme seg videre. Ut ifra sitatet forstås det som at Olves motivasjon kommer innenfra. Han ønsker å bevise at han kan. Olve er ikke spesielt glad i skolen, og forteller at han tidvis har mistet motivasjonen for skolearbeid på grunn av familiære årsaker. Olves motivasjon kommer altså ikke fra sterk akademisk selvoppfatning. Han ser på seg selv som en mindre flink skoleelev, men ønsker likevel å komme seg ut i jobb.

I likhet med Olve forteller også Emilian hva som gjør han skolemotivert:

I: Hva er det som gjør deg så skolemotivert hvis jeg kan bruke det uttrykket, fordi det virker for meg som du er skolemotivert da siden du liker å gå på skole og sånn?

E: Det er ikke det at jeg liker å gå på skole, men det er det at jeg vil i gang å jobbe. Jeg vil ikke, ikke frekt men jeg vil ikke ende opp i en butikk som kiwi eller noe. Nei.

Emilian forteller i dette sitatet at han ønsker å komme i gang med jobb, og at han ikke ønsker å ende opp med å jobbe i en butikk. Det kan tenkes at Emilian ikke nødvendigvis

har en god faglig selvoppfatning, men likevel en positiv oppfatning av seg selv i skolesammenheng. Han sier at han ikke ønsker å ende opp i en butikk, og velger derfor å gå på skolen. Dette kan si noe om hvordan han ser på seg selv. Det fremstår som at han "ser ned på" personer som jobber i butikk, og at han i tillegg ser på seg selv som en person som kan bedre enn dette. Han ønsker å fortsette sin utdanning, og ser frem til å kunne velge sine egne fag neste år.

Daniel forteller om sin skolegang:

I: Hvis du tenker tilbake på skolen, fra du startet på barneskolen, hvis du tenker hvordan skolen har vært fram til nå, kan du si noen ting om det? Er det noen tanker rundt det, har det vært greit eller ugreit eller?

D: greit liksom, det har ikke vært, jeg har liksom aldri likt skolen egentlig..

I: Får du til å forklare litt hva du mener med det?

D: sånn, jeg var ikke så jævlig skoleflink egentlig. Dårlig i matte og sånt... så det har liksom ikke vært så morsomt å gå på skolen... jeg har heller blitt hjemme liksom... men det er jo fort kjedelig det og.

I: ja. Det blir kjedelig, hvorfor blir det kjedelig?

D: Når de andre går på skolen liksom.

Daniel forteller i utdraget at han aldri har likt skolen. Han har aldri vært spesielt skoleflink, og nevner spesielt at han er dårlig i matte. Det kan derfor tenkes at Daniel er en elev som fort kunne valgt å avslutte sin skolegang. I samme utdrag forteller han også at han synes det hadde blitt for kjedelig å være hjemme når de andre er på skolen. Dette forteller at Daniel verdsetter vennskapene han får gjennom å sosialisere seg på skolen, og finner motivasjon til videre skolegang her. Det kan tenkes at han har følt seg utenfor sosialt siden han har vært mye og lenge borte fra skolen. Daniel er opptatt av vennene sine, og ønsker å opprettholde vennskap. På skolen møter han vennene sine daglig. Er det kun her han finner motivasjon for å fortsette på skolen? I motsetning til de andre skoledeltakerne vi har sett nærmere på ovenfor, ser Daniel på seg selv som en skoleelev som går på skolen kun for den sosialiseringen det gir han.

Blant skoledeltakerne finnes det altså ulik motivasjon til hvorfor de går på skolen. Fire av skoledeltakerne får motivasjon og opplevelse av mestring på bakgrunn av det faglige, som kan gi en forståelse av at de trives på skolen på bakgrunn av dette. I motsetning til

disse fire informantene, finner tre av skoledeltakerne motivasjon og trivsel på andre områder i skolehverdagen.

4.5.2 “Jeg veit at jeg aldri ville greid det”

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan de syv skoleavbryterne ser på seg selv som skoleelever. Av de syv informantene som har valgt å avbryte sin skolegang, er to informanter tilbake på skolebenken når andre runde med intervjuer gjennomføres året etter. I tillegg har én elev vært på folkehøgskole. Det er derfor interessant å se hvilke faktorer som har hjulpet dem tilbake.

Kristine forteller i første intervju at hun ønsker å begynne på yrkesfag til høsten. Året etter forteller hun hvordan det går på skolen:

For å si det sånn. Jeg trives kjempegodt og de vet hva jeg har gått igjennom og de er så støttende og ja, jeg har vært veldig redd for det fraværet... Men jeg har ikke fått en advarsel, jeg tror faktisk de- de- de hjelper meg kjempemye på veien. Og hver gang det er noe så; "Jammen, kom hit, vi savner deg" og... Eh, "kom hit, så får du noe annet å tenke på og ta det- ta den tida du trenger og jobb i ditt tempo" og...

Her forteller Kristine at hun trives godt på skolen, og at hun opplever å få støtte. Hun er ikke bekymret for fraværet sitt, ettersom hun føler at hun blir møtt med forståelse. Det er tydelig at Kristine opplever sterk støtte fra de nye lærerne hennes, og det kan tenkes at støtten fra lærerne er noe av årsaken til at Kristine holder seg på skolebenken. Hun føler seg forstått, og blir akseptert som den hun er. Fra utdraget kan det forstås som at Kristine fortsatt har en del fravær. Kan grunnen til at hun fortsetter på yrkesfag være hennes sterke støtte fra lærerne? I så tilfelle kan det tenkes at lærerne bidrar til en positiv selvoppfatning hos Kristine, der hun føler seg viktig og ønsket på skolen.

I likhet med Kristine, har også Mathias kommet seg tilbake til skolen. ”Det var en ting de var veldig dårlig på der oppe, det var å gi komplimenter”, sier Mathias. Her snakker han om en praksisplass han har hatt tidligere, og dette sitatet er interessant. Han sier at de ansatte på praksisplassen var dårlige på å gi komplimenter. Det er tydelig at mangel på bekreftelser og komplimenter var en av årsakene til at Mathias til slutt valgte å

droppe ut av studiet. Hans selvoppfatning ble preget av mangel på anerkjennelse. I andre intervju er Mathias tilbake på skolebenken:

I: Når han var god, kan ikke du fortelle hva det var som gjorde at du likte så godt det han holdt på med?

M: Nei, han var flink til å bruke tid på å forklare de forskjellige ledda i oppbygginga i en forskalling. Og han var flink til å motivere. Og han klarte å få meg til å se positivt på den retninga der. Og.. ja.. Han var, i teorien, var han veldig flink til å gå gjennom tinga to ganger og gå bort til den enkelte personen hvis den personen sleit... Det har da ført til at jeg har klart meg kjempebra på prøver og i praksis og alt sammen, så.. Det har fått selvtilliten min til å gå veldig høyt opp da.

I utdraget forteller Mathias om en lærer han har. Denne læreren var flink til å motivere, Mathias følte han forklarte teori på en forståelig måte og at denne læreren så hver elev. Han forteller videre at læreren har hjulpet han slik at han klarer seg bra på skolen, og at selvtilliten hans har gått oppover. Mathias snakker varmt om sin lærer, og det er klart at læreren har mye å si for hans motivasjon og mestring i skolehverdagen. Det er interessant å se at han også i dette intervjuet trekker frem lærerens betydning, dog på en positiv måte denne gangen. Med utgangspunkt i utdraget kan det sies at Mathias gir læreren mye av æren for at han selv har fått en god selvoppfatning i skolesammenheng.

Madelen har vært ett år på folkehøgskole. Hun har nå fullført et år på folkehøgskole, der hun har fått arbeide med sin lidenskap.

M: Det har vært tett oppfølging. Har vært i god lære. Det har vært frie tøyler da for å si det sånn. At du får lov til å prøve deg selv fram og istedenfor å gå sånn A4 etter boka, så får du lov til å tegne utenfor arket. Du får lov til å treffe bordet liksom og får lov til å prøve å lage en større tegning enn det du egentlig har fått beskjed om da for å si det sånn, så jeg synes det er vanvittig morsomt.

Her forteller Madelen om sin opplevelse fra folkehøgskolen. Hun har fått være seg selv, fått frihet til å prøve og feile, noe hun trives godt med. I likhet med Kristine og Mathias, trekker også Madelen frem hvor viktig lærerne har vært for hennes motivasjon. Det fremkommer at Madelen har følt seg annerledes, og at årsaken til at hun har klart seg

godt her i livet, er blant annet støtte og muligheter som enkelte lærere har gitt henne. Madelens metafor om at hun får lov til å tegne utenfor arket forteller oss at hun har fått utfolde seg på måter hun kanskje ikke fikk i videregående skole. Kan det tenkes at Madelen er en jente som har behov for tilpasninger i skolehverdagen, men som ikke har fått dekket disse behovene på videregående?

Skoledeltakerne forteller i stor grad om trivsel i sin skolehverdag. Det er derfor interessant å se nærmere på hva skoleavbryterne forteller om sin trivsel knyttet til skolen. Under ser vi et utdrag av intervjuet med David:

I: Opplevde du mobbing eller?

D: Ja. Jeg blei jo mobba fra 6. klasse til 10. klasse.

I: Å såpass. Hvordan.. hvordan var det.. holdt jeg på å si?

D: Det.. det var jo ikke noe morsomt (uklart..) kan du si.. Eh veldig.. veldig vondt å bli mobba fordi du er overvektig og dum. Egentlig.. Men eh.. så kommer du i den klassen, og det er da du mest sannsynlig ikke skal se de folka igjen.. så har du jo lyst til å ta din hevn da på en måte. Eh.. men eh.. det ga meg egentlig motivasjon.

I: Ga deg motivasjon?

D: Mhm

I: På hvilken måte da?

D: Til å bli en bedre person egentlig enn det de er. Og møte de igjen, om det blir vel fire år til, på sånn gjenforening og de klassetrinna vi gikk i parallell med og.. si hvor bra livet mitt er i forhold til dems. Selv om det er.. det virker jo slemt da men eh.. jeg gjør jo hvertfall noe positivt ut av livet mitt enn å være "douchbag".

David opplevde å bli mobbet både på barn- og ungdomsskolen på bakgrunn av blant annet hans utseende. I tillegg forteller han at han gjerne ønsker å ta "hevne" på mobberne, og vise at han er en bedre person enn dem. David har hentet motivasjon fra sine tidligere erfaringer, og bruker sin bakgrunn på en positiv måte. Likevel finnes det preg av en svekket selvoppfatning, da David forteller om hva han tidligere har drømt om å utdanne seg til. "Jeg veit at jeg aldri ville greid det", forteller han. Dette kan fortelle at Davids selvoppfatning har blitt svekket etter flere år med negativ anerkjennelse. David har også slitt med dysleksi og konsentrasjonsvansker, og forteller at han ikke har fått god nok hjelp og tilrettelegging i den sammenheng. Han ser på

skolen som bortkastet bruk av tid, og vil gjerne heller arbeide på egenhånd. Det er klart at David ikke ser på seg selv som en sterk skoleelev.

Karen forteller om tidligere erfaringer fra skolen:

Jeg måtte bare ta meg sammen. Men det var vanskelig og i det hele tatt ta seg sammen. Fordi du kommer inn i en sånn der stadie der du forventer at.. Folk som forventer at du skal være en drittunge, og hvis du ikke er en drittunge, så får du så mye skryt at du blir irritert. Så du går tilbake til å være en drittunge, for det er ingen som skal komme her og si at jeg.. ja, det er jo sånn. Og før det.. Altså, det må bare skje automatisk, det er ingen som kan tvinge deg til å bli voksen. Bli voksenere hvert fall.

Karen forteller her om et ønske om å ta seg sammen. Likevel ble det vanskelig å oppfylle dette ønsket, ettersom andre folk forventet at hun skulle være en drittunge. Hun fikk så mye skryt at hun til slutt ble irritert, og gikk tilbake til sitt gamle jeg. Karen er en jente som tydelig også er preget av tidligere erfaringer som skoleelev. Hun har tidligere sett på seg selv som skoleelev i et negativt lys, ettersom hun synes det er vanskelig å ta seg sammen. Hun forteller at hun opplever at andre forventer at hun skal være en drittunge, og dette kan fortelle at hun har slitt sosialt i klassene hun har gått i, og ofte blitt uglesett av lærere. Dette kan ha ført til at hun nå gjerne forventer at andre skal se på henne på en negativ måte.

Karen har i tillegg hatt problemer med konsentrasjon på barneskolen, og opplevde ikke å få den hjelpen hun trengte. Hun forteller at lærerne heller fokuserte på det negative med henne, spesielt med tanke på at hun har strevet psykisk. Karens selvoppfatning er svekket etter flere år med negative tilbakemeldinger og liten oppfølging. I tillegg kan det forstås at Karen også har følt seg utenfor sosialt i klasserommet når hun sier at det eneste hun ønsker er at *"folk ikke skal huffe seg når de får meg på gruppa."*

Noa har prøvd flere yrker, men ikke funnet det som passer for han. Etter hvert begynte han på yrkesfag, men havnet i en *"klasse med bare jenter og problemer"*, som han selv beskriver. Videre forteller han:

Så det var ikke akkurat rom for å si meninga si, kan du si. Og jeg er en person som ofte sier meninga mi og liker å ha det moro og litt sånn. Og det var ikke plass for meg der. Så jeg ble veldig støtt ut.

Noa beskriver seg selv som en bestemt person, som liker å si sin mening. Det var ikke plass til hans personlighet i den nye klassen, og han ble dermed støtt ut. Da han i tillegg brukte flere timer til skolen hver dag, var ikke avgjørelsen om å slutte veldig vanskelig. Det kan tenkes at Noa ikke fikk rom til å være seg selv i den nye klassen, og derfor følte seg utenfor. Dette kan ha preget hans selvoppfatning. På spørsmål om han vil ta opp tidligere utdanning svarer han som følger:

N: Nei, jeg føler at det er ikke noe jeg vil satse på. Jeg vil satse på å bli litt høyere utdanna. Fordi jeg føler at jeg er såpass oppegående i hodet at med de erfaringene jeg har, så kan jeg faktisk hjelpe noen. Jeg sitter ikke der med henda i lomma og bare venter på at noe skal skje.

Noa forteller at han gjerne vil ta høyere utdanning, fordi han føler at han kan bruke de erfaringene han har. Han vil gjøre noe, ikke bare vente på at noe skal skje. Han har opplevd mye gjennom oppveksten sin, og føler han kan hjelpe andre mennesker. Det er tydelig at han er en reflektert person, som gjerne vil bidra i samfunnet. Han fikk en praksisplass på en skole gjennom NAV, og har nå en drøm om å bli lærer. Han har tro på seg selv. Det virker altså ikke som Noa har sett på seg selv som skoleelev i et spesielt dårlig lys. Det sosiale rundt han har likevel påvirket hans skolehverdag, og ført til at han ikke har følt at han har vært på riktig sted.

I motsetning til skoledeltakerne som generelt forteller om trivsel i skolesammenheng, forteller skoleavbryterne om ulik mistrivsel i sin tidligere skolehverdag. Tre av skoleavbryterne forteller om en tøff skolehverdag, med mobbing over flere år. Mobbing kan naturligvis prege ungdoms selvoppfatning, både sosialt og emosjonelt. Dette kan igjen føre til at fokuset flyttes vekk fra det faglige, og skoleresultatene blir deretter.

Adrian er den eneste av informantene som er klar på at han ikke ønsker å komme seg tilbake på skolebenken. Når han blir spurt om han ønsker å begynne på skolen igjen er svaret klart:

A: Det kan jeg ikke gjøre.

I: Nei, fordi?

A: Nei forde atte, eh, den- det A4-skolesystemet som er i Norge, det passer ikke meg.

Adrian forteller om dårlige erfaringer med skolesystemet, som har ført til at han har mistet tilliten til systemet. Dette utdraget kan fortelle at Adrian tidligere har følt seg annerledes enn andre ungdom på skolen. Han kaller skolesystemet i Norge for A4, og mener selv at han ikke passer inn i dette. Det kan virke som Adrian er en praktisk anlagt gutt, og et skolesystem med teoretisk fokus i mange år, kan ha ført til mistrivsel. Adrians evner og meninger har ikke blitt dyrket, og han har ikke fått vist hvem han er. Han forteller også om tilfeller der lærere ikke dukket opp til undervisning. Han har altså hatt forventninger til skolen som ikke har blitt møtt.

Adrians om sitt bilde av seg selv:

I: Jeg liker- du sa tidligere i s- i samtalen nå at, "som den ressursen jeg er"...

A: Ja.

I: Er veldig kult å høre, at du har et bilde på deg sjøl, om at du faktisk kan bidra med noe positivt her.

A: Ja og grunnen til at jeg også sier det nå, er for det atte, jeg har, tidligere i år, i alle tidligere år, sett på meg som en bare- det eneste jeg er, er en eneste stor økonomisk utgift, for familien og for samfunnet.

Her forteller Adrian at han ser på seg selv som en ressurs. Samtidig forteller han også at han tidligere har sett på seg selv som en eneste stor økonomisk utgift, både for familien sin og samfunnet rundt han. Adrian er en svært reflektert gutt, som tidligere har hatt negative tanker om seg selv. Han "førte ikke til noe godt" for andre, og følte seg ofte utenfor. Ut fra hans fortellinger, kan det tolkes at han ikke alltid har fått støtte fra lærere og medelever. Hans negative erfaringer med skolesystemet har likevel ikke preget hans selvoppfatning drastisk.

Sitatet ovenfor forteller oss at Adrian vet at han kan bidra mye, og at han ser på seg selv som en ressurs. Grunnen til at Adrian nå kan se på seg selv som en ressurs i samfunnet, har sammenheng med hvordan han har sett på seg selv tidligere. Tidligere erfaringer kan gitt han en negativ selvoppfatning, men ettersom han har blitt eldre har han forstått

at hans bidrag i samfunnet er viktig. Kan denne positive selvoppfatningen ha kommet frem som et resultat av støtte fra venner eller positive tilbakemeldinger på hans fritidsinteresser?

De fleste av skoledeltakerne forteller om trivsel i forhold til skolehverdagen. Noen trives og får motivasjon fra gode resultater, andre fra sosialt samvær med skolekamerater. Et fellestrekk for skoledeltakerne er at alle nevner noe positivt om seg selv i skolesammenheng. Enkelte av skoledeltakerne har en svært tøff bakgrunn, men samtlige har brukt disse erfaringene til noe positivt. Det kan virke som det gir dem drivkraft. I motsetning til disse kan alle skoleavbryterne vise til en eller flere dårlige erfaringer fra skolebenken, enten det er i forhold til familie, mobbing eller mistillit. Alle har opplevd en form for mistrivsel i forhold til skolen, som har gitt dem et negativt syn på seg selv.

To av skoleavbryterne har året etter kommet seg tilbake til skolebenken, i tillegg til at én elev har gått på folkehøgskole. Felles for disse tre er sterk støtte fra lærere, forståelse og oppmuntring. Det kan derfor stilles spørsmål ved om disse elevene hadde forblitt skoledeltakerne dersom de ikke møtte lærere med forståelse for deres bakgrunn og erfaringer? Samtlige av skoleavbryterne har altså en eller flere negative relasjoner i forhold til skolehverdagen. Mangelen på forståelse og støtte, spesielt fra lærere, har ført til svekket akademisk selvoppfatning. I tillegg har mobbing og negative sosiale relasjoner, ført til svekket sosial selvoppfatning.

4.6 Hvordan ser ungdommene på seg selv blant venner/ I vennegjengen?

Vårt tredje forskningsspørsmål handler om ungdommens selvoppfatning blant venner og i vennegjengen, og lyder som følger: hvordan ser ungdommene på seg selv blant venner/ i vennegjengen? Hvordan snakker skoledeltakerne og skoleavbryterne om sine venner? Hvordan ser de på seg selv blant venner? Har de et stort eller lite nettverk av venner? Kan venner ha hatt påvirkning og betydning når det gjelder informantenes valg om å være skoledeltakere eller skoleavbrytere?

4.6.1 *“Det kan godt hende de ser på oss på tapere, jeg vet ikke... Jeg bryr meg ikke”*

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan de syv skoledeltakerne ser på seg selv blant venner. Først vil vi se nærmere på informantene Emilian og Oliver.

Emilian forteller om samholdet i klassen:

E: Ja, det er jo de kule da...

I: Hvem er de kule?

E: Det er to tre stykker i klassen min, de var jo venner med absolutt alle andre på de forrige skolene. De viser seg kule da. De kommer for seint og sånn. Det er ikke de jeg henger med. Jeg henger med de andre normale for å si det sånn.

Om vi går nærmere inn i det Emilian sier her, beskriver han de kule på skolen. Samtidig sier han at han ikke ønsker å være med disse ungdommene. De er venner med absolutt alle og kommer for sent. Emilian henger med de ”normale”, som han kaller det. Han har mange venner, og det kan tenkes at han er trygg i sin vennegjeng. Dette kan være grunnen til at han ikke har noe behov for å henge med ”de kule” i klassen. Emilian har klare fremtidsdrømmer, og ønsker ikke at vennene hans skal påvirke han på en negativ måte. Emilian har tidligere hatt det vanskelige på skolen, og har tidligere følt at han har blitt satt i bås på blant annet ungdomsskolen. Videre beskriver han det sosiale livet på barne- og ungdomsskolen som ”satt”, og forteller at du enten er kul eller taper. Samtidig beskriver Emilian at han har fått en ny start på videregående skole, og dette kan være noe av forklaringen på hvorfor han er trygg på sin plass i vennegjengen. Tryggheten Emilian har i sine vennskap tenker vi gir han en positiv oppfatning av seg selv blant vennene.

Oliver forteller om hvilke type personer han gjerne vil omgås.

E: Jeg er ikke så glad i å være med folk som ikke tenker på konsekvenser... Det er morsomt å gjøre, hva skal jeg si a...å eh...til vi finner no. Men folk som driter i skolen og som ikke tenker på andre og ikke er noe glad i mammaen og pappaen sin. De er sikkert glad i dem, men ikke prater pent til dem... Ja, som ikke har respekt for dem, det er jeg ikke noe begeistra for.

I dette sitatet forteller Oliver at han helst ikke vil være med folk som ikke bryr seg om skolen eller har respekt for sin familie. Dette forteller at Oliver er opptatt av å gjøre det bra på skolen, og han er derfor ikke interessert i å være med venner som ikke bryr seg om skolen. Det kan virke som Oliver er opptatt av å ha trygge venner rundt seg, som har de riktige verdiene. Dette sier mye om han som person, og hva som er viktig for han. Oliver har i tillegg valgt å gå yrkesfag, til tross for at alle vennene hans fra ungdomsskolen går allmenn. Han forteller at han ønsker å fokusere på skole, og sier samtidig at dersom han hadde valgt å gå i klasse med vennene sine, ville han fort mistet fokuset på skolearbeidet. I tillegg til Oliver og Karl, finner vi også fortellinger om store, trygge vennennettverk i intervjuene med Karl og Pia.

Julie forteller om hennes møte med videregående skole:

I: Men har du begynt å gå med nye venner etter at du begynte på videregående?

J: Ja.

I: Er det på en måte til det bedre?

J: Ja. Jeg var veldig redd for å begynne på videregående egentlig fordi jeg ikke visste hvordan det skulle bli med venner og sånn....men det har egentlig gått ganske greit...

I: Så alle var nye for deg da?

J: Ja. Jeg fikk liksom en ny start. Og folk visste ingenting om meg, og de kunne liksom ikke dømme meg for....de visste ingenting liksom.

Her forteller Julie at hun var engstelig for å starte på videregående, fordi hun var bekymret for om hun ville få venner. Hun beskriver at hun har fått en ny start, og at ingen kunne dømme henne på den nye skolen. I tillegg til dette utdraget forteller Julie at hun har opplevd å bli dolket i ryggen av venner på ungdomsskolen. Hun gikk tre år på ungdomsskolen uten å ha mange venner, og følte spesielt liten støtte da hun ble syk. Julie var derfor engstelig for å starte på videregående skole. Heldigvis fikk Julie et positivt møte med videregående skole, og følte at hun fikk en ny start. Når hun sier at ingen kunne dømme henne nå, forteller dette at hun tidligere har følt seg dømt.

Julie forteller om gode vennskap hun knyttet tidlig på videregående, som har vært svært viktige for henne. Hun er veldig opptatt av å ta vare på vennene sine, og beskriver seg selv som den personen i vennegjengen de andre kan snakke helt åpent til. Det virker

som Julie har funnet en trygghet i vennegjengen sin, og at hun er trygg på sin egen posisjon i gjengen.

I: Men hva kaller man den gruppa som du er en del av da?

J: Det er litt sånn....raringer...neida, jeg vet ikke.....jeg vet ikke hvordan andre ser på det....men jeg ser det i hvert fall sånn at det er nerdene også er det de kule, og så er det oss da. Og jeg vet ikke hva vi er jeg. Vi er bare oss. Vi er bare noe. Det kan godt hende de ser på oss som tapere, jeg vet ikke... Jeg bryr meg ikke.

Som det kan ses i utdraget, beskriver Julie sin vennegjeng som ”raringene” på skolen, og sier til og med at det kan hende andre på skolen ser på henne og hennes vennegjeng som tapere. Hun er en av ”raringene”, ikke en av ”nerdene” og ikke en av ”de kule.” Et tydelig tegn på at Julie er trygg på sin vennegjeng vises når hun forteller at hun ikke bryr seg om hvordan andre ser på henne eller vennene hennes.

Olve får spørsmål om han har mange venner med de samme interessene som han:

Jaa.. Jeg har.. eller jeg hadde mange venner som gjorde det, men jeg vet ikke.. jeg har ikke sånn sykt mange venner nå lenger. For det blei til at jeg liksom bare blei på rommet hele tida. Så har alle bare forandra seg også.. plutselig så var det, de jeg kjente før var sånn. Nå.. plutselig når jeg begynte å prate med de igjen så var det "nei, nå hater jeg han", og " nå hater jeg hu" og alt sånt noe. Og det forandrer seg sånn på en måned liksom.

Om vi ser nærmere på hva Olve sier her, så sier han at han har mistet flere venner. Han har tidligere isolert seg på rommet sitt, og opplevd at vennene hadde endret seg når han kom tilbake. Det er ikke snakk om mer enn en måned som skiller ”før” og ”etter” han mistet vennene, i følge han selv. Som vi tidligere har sett, har Olve hatt nære familiære problemer. Kan det tenkes at vennene hadde liten forståelse for at han trengte tid for seg selv, og dermed trakk seg unna? Slike opplevelser kan tydelig sette spor i selvpoppfatningen, da Olve kan begynne å se negativt på seg selv på bakgrunn av vennenes endring i oppførsel.

Olve forteller mer om vennskap i intervjuet:

I: Mhm men er du fortsatt venner med de..?

Ikke så mange. Nå er det tre.. tre stykker som jeg kan være med på fritida liksom. Så.. jeg vet ikke jeg. Jeg har de jeg har, og er forsåvidt takknemlig for det.

Olve forteller her at han ikke har så mange av de gamle vennene sine igjen. Han har tre venner som han er med på fritiden. At Olve sier at han ”for så vidt” er takknemlig for de vennene han har, tolkes som at han egentlig skulle ønske at han hadde de andre vennene også. Han føler kanskje et tomrom, og savner en forståelse av hvorfor vennene forlot han? På en annen side er det viktig for Olve at han fortsatt har disse tre gode vennene. At de er sammen på fritiden, kan fortelle at de er viktige personer i livet til Olve, og at de bidrar positivt på hans selvoppfatning. Liknende historie om å miste venner finner vi også i intervjuet med Daniel.

Av de syv skoledeltakerne forteller fem informanter at de har et nettverk av venner det virker som de tilbringer mye tid med. De fem informantene er Oliver, Emilian, Karl, Pia og Julie. Olve og Daniel forteller at de tidligere har hatt et stort nettverk av venner, men at de har mistet kontakten med flere av dem. Disse to informantene nevner likevel spesielt to-tre venner som står dem nære. Det er spesielt interessant å se nærmere på Oliver og Emilian sine historier når det gjelder vennskap. Begge guttene har mange venner, men velger likevel sine venner med omhu.

4.6.2 “Men nei, jeg vet ikke hvorfor... Men jeg var veldig annerledes”

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan de syv skoleavbryterne ser på seg selv blant venner. Vi vil først se nærmere på jentene; Madelen, Kristine og Karen.

Madelen svarer på spørsmål om hun hadde venner på barn- og ungdomsskolen:

Ja, det var ikke mange. De som jeg den gang trodde var vennene mine som jeg da kikker tilbake på den dag i dag ser jo bare det at jeg bare var en overfladisk liten atpåflekk som bare var der som de måtte greie mot, men det er ikke så mye kontakt med dem den dag i dag, for de overser meg som om jeg ikke skulle vært her, men jeg har jo fått andre venner da. Det er bedre å ha en god venn eller to gode venner isteden for å ha en flokk med falske venner og ikke ha noe som helst. Så, (sukk).

Madelen forteller her at hun ikke hadde mange venner på barn- og ungdomsskolen. Når hun ser tilbake på vennskapene hun hadde, forstår hun at hun ikke var spesielt viktig for de hun kalte vennene sine. De overser henne den dag i dag. Heldigvis har Madelen fått andre venner, og hun forteller at hun setter større pris på én eller to gode venner, enn mange falske venner. Madelen har altså tidligere følt tilhørighet i en vennegjeng, men forteller at dette ikke var ekte når hun ser tilbake. Jenter hun trodde var venner, later i dag som de ikke kjenner henne. Det kan tenkes at dette tydelig kan gi Madelens selvoppfatning en knekk. Hvorfor overser de tidligere vennene henne? Videre i intervjuet kommer det også frem at Madelen ofte har følt seg annerledes i forhold til sine jevnaldrende. Hun forteller om jentegjenger som var mer opptatt av å kjøpe klær og være som ”barbie-dukke”, mens hun selv gjerne kunne kjøpe klær på Fretex. Dette ble ikke godt mottatt.

Kristine har hatt en vanskelig skolegang med mobbing og mistrivsel. Dette førte til at hun isolerte seg da hun startet på videregående skole.

Og....jeg var veldig motivert, jeg hadde tenkt til og...for eksempel.. ja ikke å bli kjent med så mange, men eh...for jeg var på skolen nå for å lære, jeg ville ha en utdanning og...ville ikke...hvis jeg ble kjent med noen, kanskje det var feil folk....så jeg holdt meg mest for meg sjøl, men så fikk jeg på en måte en type angst da..

I dette sitatet forteller Kristine at hun var motivert til å starte på videregående, og at hun ikke ønsket å bli kjent med så mange. Videre forteller hun at hun vegret seg for å bli kjent med folk, fordi de kunne være feil type folk. Derfor holdt hun seg mest for seg selv. Dette utdraget viser tydelig at Kristine er preget av negative hendelser i forhold til tidligere vennskap. Hun er redd for å bli venn med ”feil” folk, og holder seg derfor alene. At hun er redd for å bli venn med feil folk, kan fortelle at hun tidligere har hatt vennskap som har ført til negativitet. Hun forteller videre at hun ”trodde folk hadde blitt mer voksne”, men at hun likevel opplevde å få stygge blikk fordi ingen kjente henne. Hun forteller at hun utviklet en form for angst på grunn av dette.

Kristine forteller om tre venner hun har:

I: Vil du si litt mer om åssen, livet er, på vennefronten da?

K: Eh ja, ehm... Jeg har... Eh, ein bestev- eller jeg har- egentlig, tre bestevenninner.

Her forteller Kristine at hun har tre bestevenner. Det er interessant å se nærmere på disse tre vennene. Den første vennen Kristine nevner har en fulltidsjobb, og har ikke alltid like mye tid å tilbringe med henne. Den andre vennen hun forteller om, har tidligere hatt rusproblemer og Kristine beskriver henne som ”ustabil”. Den tredje vennen hun nevner, forteller hun at hun alltid har irritert seg over. Dette kan fortelle at Kristine ikke har noen trygg vennegjeng hun kan støtte seg på. Måten hun besvarer spørsmålet på kan også tyde på at hun kanskje ikke har så gode og nære venner, da hun fremstår som nølende og usikker. Da hun i tillegg isolerte seg på videregående skole, ble det vanskelig å opprette nye vennskap. Med utgangspunkt i denne historien kan det tenkes at Kristines selvoppfatning blant venner ikke er svært positiv.

Karen svarer på spørsmål om hvorfor hun tror hun ikke har hatt nære venner tidligere:

K: Men nei, jeg vet ikke hvorfor.. Men jeg var veldig annerledes. Og det gjorde til at det blei vanskelig å sitte i klasse med de andre. Fordi alt du gjorde blei observert. For du gjorde ett eller annet uten at du forstod deg på det hvorfor folk syntes det du gjorde var rart. Så gjorde du etter eller annet som var rart. Og nå kan jeg jo forstå meg bedre på det. For eksempel når vi skulle ta bilde, også at jeg dukker opp i sånn sølete støvler og håret i en.. Også setter jeg meg ned og smiler. En annen jente hadde ikke gjort det.

Ser vi nærmere på dette sitatet, kan det tyde på at Karen har oppfattet seg selv som annerledes i forhold til andre jevnaldrende. Hun har følt seg observert, og at andre har følt at hun har gjort noe galt eller rart. Hun forstod det ikke der og da, men har større forståelse når hun nå ser tilbake. Karen virker som en jente som aldri har tatt seg selv svært seriøst, og dette kan være noe av grunnen til at hun ikke har blitt ”godtatt” i en vennegjeng. Hun forteller videre i intervjuet om mange tilfeller av skulking og røyking, og at hun fikk seg venner på bakgrunn av dette. Likevel ser hun at disse vennskapene var overfladiske, ettersom folk ville være med henne fordi hun eksempelvis var den personen som hadde røyk. Det er sannsynlig å tro at Karen fortsatte denne oppførselen for å opprettholde vennskapene hun hadde bygd. Det kan tenkes at hun hadde fått en ”rolle” i gjengen som den personen som hadde røyk og som blant annet visste om de beste stedene å oppholde seg dersom man skulket.

Karen forteller at hun alltid har vært dårlig sosialt, helt siden barneskolen. Hun interesserte seg lite over hva vennene drev med, og forteller at hun *”fikk det ikke med seg.”* Kan dette være noe av forklaringen på hvorfor hun ikke har klart å opprettholde gode vennskap? Karen forteller også at hun alltid har følt seg annerledes enn sine jevnaldrende, at hun aldri har passet inn. På videregående forsøkte Karen å få jentene til å like henne. Hun kledde seg som de andre, og oppførte seg *”mer jentete”*. Likevel ga hun opp til slutt. Hun forstod at vennskap ikke bør bygges på hvordan man går kledd eller hvordan man snakker, men på om man er en god person.

Karen forteller om vennskapet med en jente på videregående skole:

”Og.. førsteåret mitt fant jeg en jente som jeg var med. De andre var ikke spesielt begeistret for meg, også var jeg med henne. Men jeg hadde det kjempemoro, fordi jeg hadde hun. Og vi to, vi.. vi dreit nå egentlig i hva folk syntes eller ikke syntes, for det er alltid en eller to personer som blir hengt ut”

Her forteller Karen at hun fikk et trygt vennskap med en jente førsteåret på videregående. At vennskapet er trygt, forstår vi når Karen forteller at de ikke brydde seg om hva folk måtte synes eller ikke synes. I hennes beskrivelse kan det forstås at Karen fant trygghet i dette vennskapet, og kanskje hun endelig følte at det var greit at hun kun var seg selv? Karen er positiv når hun snakker om vennskapet med jenta hun møtte førsteåret på videregående.

Og min filosofi på det der, er at folk merker det, på hvem du kan kodd med eller ikke. Og andre året mitt, så merka de det veldig fort, at jeg var en de kunne, ja.. plage. Men.. så etter det, så - det er ikke så veldig vanskelig å forstå hva som får folk til å ekle på deg eller ikke. Jeg tror jeg lagde en sånn slags statistikk på det, sånn som hvor jeg kan sitte på bussen uten at noen blir fornærma, at ikke.. altså... minst sjanse for hvor du blir satt ved sida av er hvis du sitter tre seter bak.. foran... fra fordelene, der er det ingen som maser på deg. Og.. sitte bakerst i klasserommet er heller ikke dumt. Det er bare det at hvis du sitter bakerst i klasserommet så har folk en tendens til å merke at du sitter litt utenfor. Du sitter i midten - på hjørnet - også veldig greit. Det er årevis med tenking på hva som kan gjøres for å bare bli latt være i fred.

Her forteller Karen om sin bevissthet når hun er ute blant andre folk. Hun har blant annet opprettet statistikk over hvor hun kan sitte på bussen uten å plage noen, og har i tillegg funnet ut at det er tryggest å sitte bakerst i klasserommet. Dette utdraget gir en forståelse om at Karen fortsatt sliter i forhold til jevnaldrende. Hun har en god venn, men opplever likevel å bli plaget av andre. Flere år med usikkerheter og ingen trygge og støttende vennskap, har gjort Karen svært bevisst.

De tre jentene blant skoleavbryterne, Kristine, Madelen og Karen, forteller alle om dårlige erfaringer fra tidligere vennskap. Både Kristine, Madelen og Karen er jenter som kan ha utviklet dårlig sosial selvoppfatning på bakgrunn av dårlige erfaringer i tidligere vennegjenger. De har ikke funnet sin plass, og ofte følt seg annerledes og utenfor. Dette kan prege selvoppfatningen, og skape ringvirkninger når de ønsker å opprette nye vennskap. De har kanskje ingen klare bilder av seg selv med tanke på hvilken posisjon de kan ha en i vennegjeng, og dette gjør situasjonen vanskeligere for dem.

David får spørsmål om venner:

D: Eh... Det er jo veldig mange mennesker fra ungdomsskolen jeg kunne tenk meg og...

I: Mhm.

D: ...hatt kontakt med, det er jo noen av de, selvfølgelig. Eh, menne... det var, plutselig forsvant alle samma.

I: Mhm.

D: Så måtte jeg, starte eget- nytt nettverk på en måte og sånn.

David forteller her at han gjerne ønsker å ha kontakt med gjengen fra ungdomsskolen, men beskriver at "folk plutselig forsvant". På videregående måtte han opprette et nytt sosialt nettverk. Dette var spesielt vanskelig med tanke på at han selv var i en vanskelig periode. Det forstås i dette sitatet at David tidligere har hatt mange venner. Han forteller videre i intervjuet om en stor gjeng som spilte dataspill sammen, og er positiv når han omtaler vennegjengen som et trygt sted å komme til når man trengte det. Det kommer likevel frem at David ikke har kontakt med denne gjengen i dag.

David har mistet mange venner, og han forteller at det har gått inn på han. I tillegg forteller han at vennene som forsvant var årsaken til at han begynte med dop. Men hva var årsaken til at vennene forsvant? Det er vanskelig å få tak i når David startet med

dop, og hvor relatert dette er til hans mangel på trygge vennskap. Det kan tenkes at Davids sosiale selvoppfatning fikk en knekk da han opplevde at tidligere venner forsvant ut av livet hans. Han mistet en form for trygghet, og begynte derfor med rusmidler. I dag har David noen få venner han sender mye meldinger med, men han forteller samtidig at han sjeldent møter folk. Har de tidligere erfaringene med vennskap påvirket David i negativ retning? Føler han en viss usikkerhet på hvor han står i sin vennegjeng, og fører dette til at han tar litt avstand?

Noa er den eneste blant alle 14 informantene som forteller lite om venner. Han nevner litt om én venn, men snakker ellers lite om vennskap. Hva kan dette bety? Noa tilbringer mye tid med kjæresten sin, og har flyttet mye rundt i sin oppvekst. Dette kan skyldes tilfeldigheter, eller det kan være en pekepinn på at han ikke omgås venner i det daglige.

Mathias forteller om vennene i klassen på videregående, før han sluttet:

Ja. Ja, vi blei jo veldig gode venner. Spesielt meg og to andre. Allerede etter en uke på videregående så sov vi hos hverandre og satt og spilte Fifa og dro på fotballbanen og.. Akkurat som vi skulle kjent hverandre i flere år da... Så vi knytta jo veldig sterke bånd. Jeg klarte liksom ikke å rive fra.. Rive i stykker det båndet da, og dra tilbake til hjemstedet for å begynne på skolen der. Så..

Ovenfor forteller Mathias om vennskap han knyttet tidlig på videregående skole. Han var mye med spesielt to andre gutter fra den gamle klassen sin, og vennskapet med dem gjorde det enda vanskeligere for han å slutte på videregående skole. Mathias er den eneste blant skoleavbryterne som snakker mye om venner, og i tillegg snakker om venner med en utelukkende positiv tone. Da Mathias startet på videregående, knyttet han fort relasjoner til enkelte av sine klassekamerater. Dette kan fortelle at Mathias ser på seg selv som en åpen person, som er mottakelig for å etablere nye vennskap. De gode klassekameratene gjorde valget om å slutte på yrkeslinja vanskelig for Mathias. Mathias har en bred vennekrets, men føler samtidig at han er del av en tett vennegjeng. I likhet med Mathias, forteller også Adrian om vennene sine med en positiv undertone, og vi får et inntrykk av at han også er trygg i sine vennskap.

Fem av skoleavbryterne forteller at de har få venner. Flere av disse forteller også at de har dårlige erfaringer fra tidligere vennskap. Det er kun Adrian og Mathias som forteller at de har en bred vennekrets som de tilbringer tid med.

Når vi nå har sett nærmere på hvordan skoledeltakerne og skoleavbryterne ser på seg selv som en del av en vennegjeng, finnes det flere faktorer som er interessante. Det kan se ut som at skoledeltakerne gjennomgående har større vennekrets og nærmere relasjoner til sine venner. Enkelte av skoledeltakerne velger også sine venner med omhu, og ønsker å være med venner som har ambisjoner og er positivt innstilt til skole. Det dannes også et inntrykk av at skoledeltakerne er tryggere i sine vennskap, og føler at de har en sentral plass i sine vennegjenger. Skoleavbryterne har generelt dårligere erfaringer fra tidligere vennskap. Spesielt jentene forteller at de har følt seg annerledes i forhold til jevnaldrende. Dette kan føre til at de ikke er like trygge når de senere skal etablere nye vennskap. Mathias er den eneste av skoleavbryterne som forteller om stor vennekrets og nære relasjoner. I tillegg er Mathias en av de få skoleavbryterne som har kommet seg tilbake på skolen når andre intervju gjennomføres året etter. Kan trygg sosial selvoppfatning ha noe med dette valget å gjøre?

4.7 Hvordan ser ungdommene på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser?

Det siste forskningsspørsmålet vårt omhandler ungdommenes syn på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser, og lyder som følger: hvordan ser ungdommene på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser? Kan motivasjon og mestring i fritidsinteresser føre til positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning? Kan dette ha betydning på hvordan elevene ser på seg selv, og påvirke valget om å være skoledeltakere eller skoleavbrytere? Kan informantene fortelle om en brennende interesse for en fritidsinteresse, som gir dem identitet og pågangsmot på andre arenaer i livet?

4.7.1 “Da tenker jeg ikke på så mye annet enn å bare gjøre det jeg liker liksom”

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan de syv skoledeltakerne ser på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser.

Vi har tidligere nevnt at Oliver er lidenskapelig opptatt av fotball.

I: Er hele familien fotballinteresserte ja?

O: Ja, så da. Da har det på en måte blitt sånn. Hva skal jeg si? Tradisjon, religionopplegg i familien vår.

Oliver betegner altså fotballen som er religionsopplegg i hans familie. Dette forteller at fotball er viktig for hele familien. Fotball opptar store deler av Olivers hverdag, både ved at han selv spiller og at familien er opptatt av sporten. Kanskje familiens interesse for fotball har vært avgjørende for Olivers interesse? Interessen i fotball kan skape identitet for Oliver og hans familie, ettersom det handler om tilhørighet i et fellesskap.

Såå det hjelper meg veldig og konsentrere meg da. Når jeg sitter og hører på prøve så er det ofte at jeg, går ut og trikser litt og så kommer svara bare plutselig... For det atte da slapper jeg litt mere av. Det er jeg ikke såå. Da tenker jeg ikke så mye på annet enn å bare gjøre det jeg liker liksom.

I sitatet ovenfor forteller Oliver om fotballens positive innvirkning på han. Når han øver til prøver, går han ut og trikser med ball, så kommer svarene. Det virker som Olivers forhold til fotball hjelper han i dagliglivet. Han får utløp for sin energi, og fotballen hjelper når han skal konsentrere seg. Han blir skjerpert. Han forteller at han slapper mer av når han trikser med ball, og dette sier mye om hans forhold til fritidsinteressen. Han føler en form for trygghet, og en mestringsfølelse innenfor denne fritidsinteressen. Når interessen i tillegg tydelig hjelper han på andre arenaer i livet, kan dette virke positivt på Olivers selvoppfatning. Kan fritidsinteressen bli brukt som en metode for å motivere for skolearbeid?

Olve svarer på hva pianospillinga har betydd for han:

O: Det har vært den måten. Den liksom, den måten jeg har fått ut ting jeg ikke har klart å si da. ..Så det er alltid vært positivt det.

I: Det er vært lidenskapen?

O: Ja...Ehm. Jeg vet ikke jeg. Hvis jeg er lei meg så spiller jeg piano, og da. Enten så spiller jeg triste sanger, eller så spiller jeg litt sånn glade sanger som gjør meg automatisk i bedre humør.

I: Ja.

O: Men det er egentlig bare sånne ting jeg gjør hele tida. Men prøver å bruke det som ett eller annet for å snu på humøret... Så fort som jeg kan.

I: Mhm. Det funk. Det har funka bra?

O: Jada. Det har funka greit.

Olve forteller at pianospillinga alltid har vært noe positivt for han, og at det blant annet har kunnet få han i bedre humør. Han forteller at han bruker pianospillinga for å endre humøret sitt. Det virker som Olves interesse hjelper han å kontrollere følelser, og at det generelt hjelper humøret hans. Han kan styre vekk negative følelser ved hjelp av musikken, samt fremkalle positive følelser. Musikken kan ses på som et "fristed" i Olves situasjon. Kanskje hjelper musikken han med å bearbeide inntrykk gjennom en lang skoledag? Kanskje gir ønsket om å spille i band motivasjon til å fullføre videregående skole? Olve snakker mye om musikk og spillejobber i sine intervjuer. Han er meget opptatt av piano og musikk generelt. Han forteller at han tidligere spilte mange timer hver dag, men at han ikke spiller like mye nå lenger. Likevel er det en sterk lidenskap.

Pia er den eneste av skoledeltakerne som forteller svært lite om fritidsinteresser. Hun har tidligere spilt ulike ballspill, men holder ikke på med disse idrettene lenger. Likevel forteller Pia svært mye om familien sin. Hun tilbringer mye tid med familien på fritiden. Hun er ikke bare med faren, men også søsken, besteforeldre, tanter og søskenbarn. Kanskje Pia bruker ekstra tid med familien siden moren døde da hun var yngre?

Emilian opplevde å bli kalt spilleavhengig av en lærer. Denne læreren hevdet at Emilian kom til å droppe ut av skolen dersom han ikke trappet ned på spillinga, fordi det gikk såpass mye utover hans skolearbeid.

I: Føler du at hun tar feil når hun sier at du er avhengig?

E: Jeg vet ikke om jeg er avhengig selv. Jeg er ikke 100 % sikker. Veldig sikker på at jeg ikke er avhengig, fordi jeg gjør det for moro skyld. Jeg gjør det fordi de andre gjør det. Og hvis jeg ikke gjør det så er jeg på utsida.

I: Føler du at pr nå at noe av det har gått ut over skolegangen din for eksempel? Gjør det at du blir mindre motivert for skole, fordi du har mer lyst til å sitte hjemme å spille?

E: Nei, jeg tar alltid skole først. Hvis der er en oppgave jeg må gjøre, så gjør jeg oppgaven først og så går jeg og spiller.

I dette utdraget forteller Emilian at han ikke vet om han er avhengig av dataspill eller ikke. Han sier samtidig at han gjør det for moroskyld, fordi andre gjør det. Han sier også at dersom han ikke spiller, vil han være ”på utsida.” Emilian er likevel svært tydelig på at spillingen aldri går ut over skolearbeidet hans. Det er tydelig at Emilian er svært opptatt av dataspill, og bruker mye tid på dette. Kjæresten hans spiller også, og de bruker derfor mye tid på å spille sammen. Han spiller også med venner. Gjennom intervjuet er Emilian tydelig på at skolearbeidet kommer før spillingen, og at lekser alltid skal gjøres før datamaskinen skrur på.

Det er interessant å se at Emilian er så tydelig på at spillingen ikke går ut over skolearbeidet hans. Når en lærer har fortalt han at han må skjerpe seg, kan dette fortelle at Emilian kanskje ikke oppnår gode resultater på skolen. Læreren ønsker selvfølgelig å hjelpe Emilian, selv om han/hun kanskje skulle brukt en annen fremgangsmåte. Sier dette noe om Emilians selvinnsikt? Når andre intervju ble gjennomført året etter, kommer det frem at Emilian kun tar fellesfag fordi han ikke synes de andre fagene var interessante lenger. Var det fagene som ikke var interessante, eller tok spillingen overhånd? I tillegg er det interessant å se at Emilian forteller at dersom han ikke spiller, så ”er han på utsida”. Det virker som han føler en trygghet i forhold til spillingen, samt en mestringsfølelse fordi dette er noe han kan. Kanskje er han redd for å miste nettverket av venner dersom han slutter å spille?

Julie får spørsmål om hun føler seg ensom:

J: Jeg var ganske ensom, men så i fjor så kjøpte mormor seg en hund... Og jeg er, elsker hunder. Men, ååå, og han, det var (hunderase, vanskelig å tyde). Vet du hva det er?

I: Nei, jeg..

J: En bitteliten hund.

I: Jeg er ikke så god på hunder..

J: Nei. Jeg elsker hunder (latter). Men vi har ikke hund selv da, for mamma liker ikke hunder.

Julie forteller i dette utdraget at hun tidligere har vært ganske ensom, men trekker frem mormorens hund og at hun elsker å være med hunder. I motsetning til flere av de andre skoledeltakerne, har ikke Julie en spesiell fritidsinteresse som gir henne sosial stimuli. Hun forteller videre i intervjuet at hun sitter mye ved datamaskinen, er på sosiale medier og ser på serier. Likevel forteller Julie mye om hennes forkjærlighet for dyr. Hennes fortelling gir et inntrykk av at Julie bruker mye tid sammen med mormorens hund. Hun er glad i dyr, men har en spesiell lidenskap for hunder. Julie får mye selskap av mormorens hund, og kanskje denne gir henne de bekreftelsene hun trenger?

Nesten alle av de syv skoledeltakerne snakker mye om sine fritidsinteresser. Karl, Oliver, Olve og Daniel har interesser som opptar store deler av hverdagen deres, og de har et lidenskapelig forhold til sine fritidsinteresser. Karl snakker mye om sjakk i sine intervjuer, samt at han er opptatt av dataspill og datamekking. Daniel begynte å sykle da han var 13 år, og bruker svært mye tid til dette. Han snakker godt om sykkelmiljøet, og det er tydelig at han føler en tilhørighet her.

4.7.2 “Jeg trives med det så hvorfor ikke”

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan de syv skoleavbryterne ser på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser. Vi starter med å se nærmere på utdrag fra intervjuet med Kristine.

Kristine er religiøs, og religionen har stor plass i livet hennes. Kristine forteller i sitt intervju at hun er veldig interessert i basket.

I: Okei. For du er veldig interessert i basket?

K: Veldig

I: Okei?

K: Jeg har ikke så veldig mye peiling på hvordan regler og sånn funker i kamper og sånn, men jeg spiller jo på sommeren

Kristine forteller i dette utdraget at hun er veldig interessert i basket, men forteller samtidig at hun ikke vet mye om hvordan reglene i sporten fungerer. Det kan derfor settes spørsmålstegn ved hvor engasjert Kristine er i denne sporten. Hun spiller ikke på noe lag, kan ingen regler, men spiller på sommeren. Kan dette si noe om Kristines selvinnsikt? Kan hun ha nevnt denne idretten kun for å ha noe å nevne i intervjuet? Kan det tenkes at hun er flau over at hun ikke har noen spesiell fritidsinteresse? Verken Karen eller Noa forteller om spesielle fritidsinteresser de bruker mye tid på.

David forteller at han er opptatt av tegning.

D: Ja, det er morsomt så.. jeg trives med det så hvorfor ikke.. Gi det til noen som trenger det, i stedet for at jeg bare skal lage det og putte det på datamaskinen.

I: Ja. Så veldig snilt. Men den tegninga, du sier du forsvinner litt inn i bildene, på hvilken måte?

D: Ehm.. det er litt vanskelig å si. Du kommer på en måte i en sånn transe egentlig.

Her forteller David at han trives med å tegne, og at han gjerne gir det til noen som trenger det. Det kommer også frem at David tidligere har fortalt at han forsvinner inn i bildene, og at han kommer i en slags transe når han tegner. Det virker som David er engasjert i tegning, og at han finner en slags ro når han holder på med dette. Kanskje David føler mestring på dette området, og får bekreftelser på at det han gjør er bra? Det kommer frem i intervjuene med David at han er en gutt med mange drømmer. Hjelper tegningen han å skape drømmer? Vil mestring på dette området gi han guts til å fullføre sine drømmer? David forteller i tillegg kort om tidligere deltakelse i en klubb der han holdt på med data, samt en deilig og befriende følelse når han er ute og sykler. Han ser ikke på syklingen som en interesse, men mer som en hobby.

Adrian forteller om sin interesse med å regissere teater.

A: Det viktige for meg på fritida, er egentlig å skape engasjement, det er noe av det, som er verdifullt for meg. Og da å kunne engasjere mange mennesker i å lage et teater har vært utrolig moro, så teater er det jeg brenner for på fritida.

I dette sitatet fra Adrians intervju, forteller han at det er verdifullt for han å skape engasjement. Han synes det er moro å engasjere mange mennesker, og sier direkte at han brenner for teater på fritida. Det ser ut som Adrian har funnet sin plass i samfunnet,

og at han er villig til å gjøre mye for å fullføre sin drøm om å jobbe med teater. Han opplever mestring og får positiv bekreftelse på det han gjør, og det virker som han selv føler at teater er en del av hans identitet. Han har kommet inn i et sosialt og arbeidsvillig nettverk som hjelper han å dyrke lidenskapen sin. Det kan tyde på at fritidsinteressen virker svært positivt på Adrians selvoppfatning.

Madelen er lidenskapelig opptatt av hund, og har holdt på med hund helt siden hun var liten.

M: - Det... Jeg er født og oppvokst innafor hundesporten, Så..- (kremter) - Når du da får lov til å løpe i beina på en av Norges beste agilitytrenere, hver dag -

I: - Åh!

M: - Da... Asså det er asså- hund eller hundesport er ingen hobby, det er en livsstil.

Madelen forteller at hun er født og oppvokst innenfor hundesporten, og denne sporten er så viktig for Madelen at hun ser på det som en livsstil. Dette sier mye om hvor viktig hundesporten er for Madelen. Hun trives godt blant hunder, og det virker sannsynlig at hun føler en form for mestring og trygghet på dette området. Hundesporten er en del av hennes identitet. Madelen forteller i andre intervju at hun har vært på en folkehøgskole der fokuset har vært nettopp hundesport, og hun føler seg heldig når hun har muligheten til å kunne lære av de beste innenfor denne sporten i Norge.

På spørsmål om hva han drev med da han var mindre, hva som engasjerte han, svarer Mathias:

M: Nei, det var vel fotball egentlig.

I: Ja.

M: Jeg har jo spilt fotball i femten år nå. Starta som femåring.

Mathias om fotball:

M: Nei, det er liksom.. Det er noe jeg liker, kan du si. Noe jeg heller er mer motivert til å gjøre. Og når treneren er flink til å gi komplimenter og er bevisst på det vi skal gjøre, og presser deg til å gjøre.. Liksom presser deg til å løpe det lille ekstra, deg gir deg liksom en sånn effekt og "Yes, jeg klarer det". Det har liksom vært veldig mye med på å hjelpe meg opp gjennom åra da.

Mathias startet med fotball som femåring, og har spilt i femten år. I likhet med Madelen, er også Mathias opptatt av én spesiell fritidsinteresse. Han forteller videre at han er motivert til å bli bedre. Han trekker i tillegg frem trenere som har vært flinke til å gi han komplimenter og presse han. Det kommer frem i intervjuet at trenerne til Mathias kanskje kan ta mye av æren for at han fortsatt holder på med fotball. Trenere har vært flinke på å gi Mathias de bekreftelsene han trenger, samt vært flinke til å presse han. Dette har nok gitt Mathias mestringsfølelse og motivasjon i idretten, og det virker som nettopp dette har hatt mye å si for hvorfor han har fortsatt.

Fire av skoleavbryterne snakker altså generelt lite om fritidsinteresser. Noa forteller ingenting om sine fritidsinteresser, og Karen nevner kort at hun liker å skrive. Kristine hevder hun er veldig opptatt av basket, men det kan stilles spørsmål ved hvor reelt dette er. Daniel liker å tegne, men snakker svært lite om det i sine intervjuer. Har han ikke ønsket å snakke om det, eller har det naturlig ikke blitt en del av samtalen? Adrian, Madelen og Mathias er de tre skoleavbryterne som har fritidsinteresser de er lidenskapelig opptatt av.

Når vi nå har sett på informantenes forhold til fritidsinteresser, er det tydelig at gjennomgående flere av skoledeltakerne har interesser som spiller en stor rolle i deres hverdag. Flere av skoledeltakerne har fritidsinteresser som gir dem tilgang på et sosialt nettverk, og som gir bekreftelser på at de kan. To av skoledeltakerne trekker også frem fritidsinteresser som et slags "fristed" hvor de finner roen og slapper av. Dette kan tenkes å være svært positivt i forhold til skoledeltakelsen, og at informantene finner motivasjon til videre skolearbeid i sine fritidsinteresser.

Skoleavbryterne sier generelt mindre om fritidsinteresser, men tre av dem har tydelige fritidsinteresser. Det er derfor interessant å se at Adrian har funnet sin lidenskap når han regisserer teater, og at han kanskje på bakgrunn av denne tryggheten føler at han ikke trenger å gjennomføre videregående skole? Madelens lidenskap for hund har fått henne til å fullføre et år på folkehøgskole, og dette gir kanskje ringvirkninger og hjelper henne til å komme tilbake på skolebenken? Mathias har stadig følt mestringsfølelse i sin fritidsinteresse, og det har vært viktig. Det er interessant å se at Mathias er tilbake på skolebenken da andre intervju gjennomføres. Kan bekreftelsene og støtten på

fotballbanen styrke hans selvoppfatning, og gi han styrke til å fullføre videregående skole?

4.8 Oppsummering

Vi har arbeidet oss gjennom analysekapitlet ved å analysere informantenes utsagn med utgangspunkt i hvert enkelt forskningsspørsmål. Vi har sett nærmere på informantenes historier, og deres erfaringer og fortellinger knyttet til de ulike arenaene vi har trukket frem. Gjennom arbeidet har vi sett likheter og ulikheter i det informantene forteller, både i forhold til familie, skole, venner og fritid. Historiene deres forteller også om ulik selvoppfatning blant informantene på de ulike arenaene. De fleste informantene er del av en «splittet» familie, der foreldrene er skilt eller ikke bor sammen. Når vi har sett på foreldrenes utdanningsbakgrunn og deres arbeid, finner vi ikke store forskjeller blant våre informanter.

Ut ifra fortellingene kommer det frem at de vi har kategorisert som skoledeltakerne har tydelige rollemodeller, enten det er i mor, far eller en annen nær relasjon. Deres forhold til skole er ikke utelukkende positivt, men de fleste skoledeltakerne sier noe positivt om seg selv i skolesammenheng. Når informantene forteller om venner, kommer det frem at skoledeltakerne har en større vennekrets og nærmere relasjoner til sine venner. De føler også større grad av trygghet i sine vennskap. Et annet interessant moment som har kommet frem er informantenes fritidsinteresser. Skoledeltakerne forteller om fritidsinteresser som har en stor rolle i hverdagen deres, og flere er lidenskapelig opptatt av eksempelvis ballspport.

Selv om det ikke er veldig store forskjeller i familiebakgrunn, kommer det frem at flere av skoleavbryterne har opplevd mer problemer knyttet til relasjoner, sykdom eller levekår. Informantene som har avbrutt sin utdanning forteller at de gjennom sin skolegang har opplevd en eller flere negative hendelser på skolen. I motsetning til skoledeltakerne forteller flere at de har dårlige erfaringer fra tidligere vennskap. Spesielt jentene forteller at de har følt seg annerledes i forhold til de jevnaldrende på skolen. Mathias er én av de skoleavbryterne som forteller om et stort nettverk av venner, og han er tilbake på skolebenken da det andre intervjuet ble gjennomført. Når skoleavbryterne forteller om fritidsinteresser, er det flere som sier at de ikke har noen spesielle

interesser. Likevel forteller tre av informantene at de er svært opptatt av sine fritidsinteresser, og to av disse er tilbake på skolen året etter.

5 Drøfting

Utgangspunktet for dette kapitlet er å drøfte funnene fra vår analyse, samt relatere funnene til den teoretiske rammen som tidligere er presentert. Denne teoretiske rammen er basert på perspektiver fra Leon Festingers sosiale sammenligningsteori, Georg Herbert Meads symbolske interaksjonisme, frafallsteori og selvoppfatningens komponenter, som blant annet består av akademisk, emosjonell og sosial selvoppfatning. For å strukturere oppgaven på en hensiktsmessig måte har vi valgt å se på problemstillingen som todelt. I dette kapitlet vil vi se nærmere på andre del av problemstillingen: Hvordan er koblingen mellom skoledeltakere, selvoppfatning og ungdommers deltakelse på andre arenaer? Vi vil i tillegg til dette drøfte våre hypoteser. Hypotesene er bygd på våre antakelser av hvordan koblingen mellom selvoppfatning og skoledeltakelse fremkommer i datamaterialet, slik det også lyder i problemstillingen. Hypotesene lyder som følger:

Hypotese 1: *Positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoledeltakelse.*

Hypotese 2: *Negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoleavbrudd.*

I forrige kapittel fant vi at det vi i utgangspunktet tenkte kunne forekomme som gradvise forskjeller mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne, viste seg å være skarpe forskjeller mellom dem. Vi vil derfor drøfte hvordan disse funnene kommer frem i forhold til de ulike forskningsspørsmålene vi stilte innledningsvis i oppgaven. Vi har selv valgt å fordele informantene i to grupper. Den første gruppen består av de som er skoledeltakere, og den andre gruppen består av de som har avbrutt sin skolegang. Bakgrunnen for dette valget er mulighetene til både å se på de ulike informantene i hver gruppe hver for seg, og å se på likheter og forskjeller mellom gruppene.

De tre skoleavbryterne som er tilbake på skolebenken, viser tydelig tegn til å ha en annen selvoppfatning på bestemte arenaer sammenliknet med de andre skoleavbryterne. Vi har i tillegg valgt å ha med et eget underkapittel der vi drøfter informanten Adrian, ettersom hans verdier og holdninger skiller seg ut fra de andre informantene. Om Adrians historie ikke hadde kommet frem ville kontrastene mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne vært enda tydeligere. Kan hans historie forstås på måter som bidrar til å

nyansere vår forståelse? Vi starter med å drøfte funnene innen ungdommers selvoppfatning på de ulike arenaene.

5.1 Ungdommens selvoppfatning på ulike arenaer

5.1.1 Familiebakgrunn – verdier og holdninger til utdanning

Olve forteller om hvilken påvirkning familieforholdene kan ha for han i hverdagen.

Tidligere har vi vist til utsagn fra Olve, som forteller at når forholdene er bra hjemme blir han automatisk i bedre humør når han våkner. Videre forteller han at hvis han ikke våkner til sinte foreldre får han en bedre morgen. Dette er et eksempel på at foreldre har stor betydning i ungdommers liv. I tråd med Meads symbolske interaksjonisme kan vi se at Olve speiler seg i foreldrenes humør. Når han tar foreldrenes perspektiv og foregriper hvordan de vil reagere på det han selv gjør, kan det tenkes at han ser på seg selv utenfra. I Olves situasjon vil den måten å se på seg selv være litt forsiktig, eller at han er restriktiv når han er seg selv hjemme.

Et annet utsagn fra Olve understreker hvordan han ser på seg selv i hjemmet. Olve vurderte å droppe ut av skolen for å “fikse ting” hjemme. Han ville hjelpe foreldrene sine. Dette kan fortelle at Olve ser på seg selv som en person i hjemmet som må ta ansvar. Dette kan ha ført til at Olve ikke har hatt mulighet til å være seg selv i hjemmet, av hensyn til foreldrene. Ut ifra dette kan det se ut som at foreldre har stor innvirkning på ungdommens selvoppfatning i hjemmet.

Som vi så i teorikapittelet viser Cooleys speilbildeteori til hvordan betydningsfulle personer i hvert enkelt individs liv, danner et sosialt speil hvor den enkelte kan hente impulser til utvikling av selvoppfattelse (Gjærum m.fl., 1998, s.41). Vi har kort sett på familiens bakgrunn i forhold til utdanning og jobb, og funnet få betydelige forskjeller mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne. Likevel er det gjennomgående at flere av informantenes foreldre ikke er i arbeid, at flere ikke har fullført sin utdanning av ulike årsaker. Enkelte av foreldrene har yrker som ikke krever utdanning. Selv om vi ikke finner forskjeller i foreldrenes utdanningsbakgrunn og arbeid, synes vi det er interessant å se hvordan dette kan speiles i informantenes holdninger til utdanning.

Som vi tidligere har vist i analysen forteller Kristine om morens forhold til Kristines utdanning. Hun forteller at moren ikke lenger orker å sende henne på skolen mer, og at hvis hun ikke får lov til å være der, får hun bare droppe ut. Med utgangspunkt i Cooleys speilbildeteori kan det tenkes at Kristine speiler seg i morens holdninger, og dermed får en avslappet holdning til å ta utdanning selv også. Når moren sier at hun bare får droppe ut kan det tenkes at Kristine ser på seg selv som en dårlig elev. Dette er et eksempel på hvordan familien kan påvirke ungdommens selvoppfatning i skolesammenheng. Kan det tenkes at Kristine ville fortsatt på skolen dersom moren hadde uttrykt en mer positiv holdning til datterens skolegang?

5.1.2 Motivasjon og mestring I skolesammenheng

Undersøkelser viser en sterk korrelasjon mellom generelle skoleprestasjoner og generell akademisk selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik sier samtidig at denne sammenhengen øker med økt alder (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.20). Vi ser i våre analyser at fire av skoledeltakerne, Oliver, Karl, Pia og Julie opplever sterk motivasjon til å gjennomføre sin utdanning på bakgrunn av mestring i skolen. Eksempelvis forteller Oliver i sitt intervju at han føler seg mer oppegående når han får gode karakterer på skolen. Han er likevel usikker på hvorfor, men understreker at bedre karakterer hjelper på selvfølelsen hans.

Det er derfor naturlig å tro at disse fire informantene opplever sterk akademisk selvoppfatning. Vi har tidligere sett nærmere på forskning som er gjort på dette området, og det er derfor ingen overraskelse at vi også finner samsvar mellom skoleprestasjoner og sterk generell akademisk selvoppfatning. Det er derfor mer interessant å se nærmere på de informantene blant skoledeltakerne som ikke opplever sterk akademisk selvoppfatning. Hvor finner disse motivasjon? Og hva med skoleavbryterne, finnes det momenter ved skolehverdagen som kan ha vært avgjørende for deres valg om å slutte på skolen?

En av skoledeltakerne, Daniel, opplever ikke denne sterke akademiske selvoppfatningen. Daniel forteller at han egentlig aldri har likt skolen. Han nevner blant annet at han er skolelei og at han alltid har vært dårlig i matte. Hvorfor har han dette

synet på seg selv? Daniels utsagn tyder på at han sammenlikner seg selv med sine medelever. Leon Festinger hevder at sammenligningene er mer fornuftige når de man sammenligner seg selv med er lik seg selv. I dette tilfellet er Daniels sammenligninger mest sannsynlig gjort med jevnaldrende.

Skaalvik og Skaalvik (2005b) understreker at betydningen som den sosiale sammenligningen får for selvoppfatningen, blant annet er avhengig av om sammenligningen foregår på et område som individet verdsetter høyt. I Daniels tilfelle kan det derfor drøftes om han verdsetter den akademiske selvoppfatningen høyt. På den ene siden sier Daniel at han vil fullføre videregående, men på den andre siden forteller han at han synes det er så kjedelig på skolen at han heller velger å bli hjemme. Daniels motivasjon for å fullføre videregående, ses ut til å ligge i sosialiseringen han får med venner på skolen. Vi tenker at Daniel ikke er spesielt opptatt av å gjøre det bra på skolen, ettersom han i flere år har følt at det han gjør ikke er godt nok. Likevel ser det ut som Daniel ikke setter den akademiske selvoppfatningen høyt når han sammenlikner seg med jevnaldrende.

Skaalvik og Skaalvik skriver at emosjonell selvoppfatning innebærer emosjonelle tilstander som eksempelvis tilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2005b). Å oppnå tilfredshet, kan handle om et godt forhold mellom den ideelle og reelle selvoppfatningen. I forhold til det Skaalvik og Skaalvik nevner er det interessant å se på fortellingene til skoledeltakerne Pia og Julie. Emosjonell selvoppfatning kan handle om forholdet mellom ideell og reell selvoppfatning. Begge disse jentene er opptatt av å få bekreftelser og tilbakemeldinger i forhold til sitt skolearbeid. I Pias tilfelle virker det som hun opplever å få de tilbakemeldingene hun ønsker, og hun jobber knallhardt for å få til dette. Hennes ideelle og reelle selvoppfatning i skolen har en sammenheng. På en annen side kan vi se hvordan ideell og reell selvoppfatning kan virke negativt. Julie følte at hverdagen hennes ble stressende, fordi hun oppfatter seg selv som en perfeksjonist. Når hun ikke fikk det så bra til, ga hun litt opp og ble sur på seg selv. Julie opplever å bli utslitt fordi hun setter svært høye krav til seg selv. Hennes ideelle selvoppfatning har ikke kommet overens med den reelle selvoppfatningen, og Julie har derfor opplevd å miste motet.

Det er få av skoleavbryterne som forteller spesielt om faglig mestring på skolen. Vi får et inntrykk av at det er andre elementer ved skolehverdagen de ønsker å dele under

intervjuet. Flere forteller om ulike former for mistriivsel i skolesammenheng opp gjennom skoleårene. Den emosjonelle selvoppfatningen omfatter blant annet en tilstand av tilfredshet. Når flere av skoleavbryterne har opplevd én eller flere negative hendelser i forhold til skolegangen, som eksempelvis mobbing, kan dette ha ført til en negativ selvoppfatning i skolesammenheng, uavhengig av hvor høy eller lav den akademiske selvoppfatningen er. David forteller at han ble mobbet fra 6.-10.klasse. Han opplevde å bli mobbet fordi folk mente han var overvektig og dum, noe synes var vondt.

Sosial sammenligningsteori antar at mennesker heller ser seg selv og sin gruppe i et positivt enn et negativt lys. Bakgrunnen for dette omhandler vår motivasjon til å skaffe og opprettholde et positivt selvilde. Dersom vi føler at et positivt selvilde ikke kan opprettholdes i den gruppen vi befinner oss i, vil vi søke andre grupper. Dersom vi ikke har mulighet til å forlate gruppen som gir oss negativt selvilde, vil vi benytte ulike strategier for endring (Hauge, 2007). Flere av skoleavbryterne har altså mest sannsynlig ikke klart å opprettholde et positivt selvilde i skolesammenheng, på bakgrunn av svekket akademisk eller emosjonell selvoppfatning. Dette har ført til at de har sett det som eneste utvei å avslutte sin skolegang. Dersom en elev velger å avbryte videregående opplæring, kan det betegnes som et endelig sluttunkt på en prosess som startet tidlig, ofte fordi de unge ikke møtte en skole de kunne identifisere seg med eller engasjere seg i (Markussen, 2016, s. 35-36).

Det vi synes er spesielt interessant med det vi finner i gjennomgangen av datamaterialet, er de tre skoleavbryterne som har kommet seg tilbake på skolebenken da andre intervju blir gjennomført året etter, Kristine, Madelen og Mathias. En nærmere drøfting av hva som kan være årsakene til at nettopp disse informantene er tilbakevendere, vil vi se nærmere på i underkapittel 5.3 og 5.4. Likevel må vi fremheve allerede her et interessant moment i forhold til disse tre informantenes opplevelser da de kom tilbake på skolebenken. Alle tre trekker frem gode lærere når de snakker om skolen i sitt andre intervju. De vektlegger spesielt lærerens evne til å se hver enkelt elev, og Kristine trekker frem lærernes forståelser av hennes situasjon. Lærerne er støttende fordi de vet hva Kristine har vært igjennom. Hun føler lærerne hjelper henne på veien. Hun opplever at skolehverdagen blir tilpasset hennes behov, og hun føler seg ønsket.

I dette tilfellet kan vi trekke veksler på Mead og det han skriver om at først når et individ "tar den andres perspektiv", og foregriper hvordan han eller hun vil reagere på

det jeg kommer til å si eller gjøre, så vinner individet den distanse som skal til for å se seg selv utenfra og blir oppmerksom på seg selv (Aakvaag, 2008, s.67). I eksempelvis Kristines situasjon, opplever hun at de reaksjonene hun får fra lærerne på skolen nå, gir henne en mulighet til å se på seg selv på en annen måte enn hun tidligere har gjort. Hun får mer frihet til å være seg selv, og opplever ikke å bli ”dømt” på bakgrunn av tidligere hendelser og erfaringer.

5.1.3 Jevnaldrende – avgjørende for selvoppfatning?

Skaalvik og Skaalvik (1988) viser til at Vikan (1984) mener å påvise at fra 10-årsalderen betyr relasjoner til andre barn minst like mye som relasjoner til voksne når det gjelder barns mentale helse. På bakgrunn av dette kan vi si at vennskapsforhold er svært viktige for utviklingen av sosial selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (1996) bruker begrepet blant annet om hvilken grad en evner og omgås andre, samt popularitet i sosiale grupper og den oppfatningen en selv har om dette. Spesielt interessant i denne sammenheng er forskjellene vi fant i forrige kapittel mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne. At vennskapsforhold er viktig for sosial selvoppfatning, ser vi fra Skaalviks teori. Det er tydelig flere av skoledeltakerne som har flere, gode og trygge vennskap enn skoleavbryterne. Vi skal nå se nærmere på noen av informantene fra hver kategori.

Oliver og Emilian er to skoledeltakere vi har lagt spesielt merke til i forhold til deres samtaler om vennskap. Begge trekker frem hvilken type mennesker de ønsker å tilbringe tid med. Oliver forteller at han ikke er så glad i å være med folk som ikke tenker på konsekvenser av egne handlinger. Han er ikke begeistret for de som ikke respekterer sine foreldre eller ikke bryr seg om skolen. I likhet med Oliver, forteller Emilian at han ikke har noe behov for å henge med ”de kule”. Han velger de bort, og ønsker heller å henge med ”de normale”.

Oliver og Emilians utsagn forteller oss at de er trygge i sine vennskap. De har ingen behov for å tilbringe tid med jevnaldrende som påvirker dem negativt. Skaalvik og Skaalvik (1988) hevder at sosial integrering er en viktig forutsetning for å stå bedre rustet dersom man skiller seg ut. Oliver er et tydelig eksempel her. Han valgte en annen studielinje enn vennene sine, men er ikke bekymret for sine vennskap. Han er så sosialt integrert og trygg i sine vennskap, at han tør å gå sin egen vei. Julies fortellinger er også

et eksempel på lignende. Hun forteller at hun ikke bryr seg om at andre på skolen ser på hennes vennegjeng som ”raringene” eller ”taperne”. Det viktige for Julie er at hun har sin vennegjeng, og ettersom hun er trygg der, betyr det lite hva andre måtte mene om dem.

Blant dem vi har kategorisert som skoleavbryterne fant vi at alle de tre jentene har følt seg annerledes enn sine jevnaldrende over lengre tid i sin skolehverdag. Madelen trekker frem noen jenter hun så på som sine nære venner på barneskolen. De hun trodde var vennene sine har vist seg å ikke være ordentlige venner, fordi de blant annet overser henne i dag. I dette tilfellet vil vi trekke frem Charles Horton Cooleys bilde av “the looking glass-self”. Dette bildet viser til hvordan betydningsfulle personer i hvert enkelt individs liv, danner et sosialt speil hvor den enkelte kan hente impulser til utvikling av selvoppfattelse (Gjærum m.fl., 1998, s.41). De jentene Madelen beskriver, var betydningsfulle personer i hennes liv på barneskolen, og Madelens selvoppfatning ble dermed dyrket etter hvordan disse jentene så på henne. Når hun i ettertid forstod at vennskapene ikke var reelle, er det derfor sannsynlig å tro at Madelens selvoppfatning fikk en knekk.

På samme måte har også Kristine og Karen opplevd å bli usikre på seg selv. Alle de tre jentene forteller at de har følt seg annerledes enn sine jevnaldrende. Karen forteller om sin opplevelse av å føle seg annerledes. Hun synes det var vanskelig å sitte i klasse med de andre, fordi alt hun gjorde ble observert. Disse tre jentene har altså sammenliknet seg med sine jevnaldrende, og kommet frem til at de selv ikke er like bra som andre. Alle jentene har sett på seg selv i et negativt syn. De generelle normene som et barn utvikler, bygger i særlig grad på normene til de personene som er viktige for barnet. Begrepet *signifikante andre* har en sentral plass i symbolsk interaksjonisme (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.28-29). Da venner overtar for familie som signifikante andre i ungdomsårene, sier det seg selv hvor viktig vennskap er for ungdommer (Frønes, 1987).

Skaalvik har funnet i sine studier at det ikke nødvendigvis er antallet venner som er essensielt for elevenes sosiale selvoppfatning, men at det viktigste er å ha minst én god venn (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.86). I tråd med det Skaalvik hevder, fant vi at alle våre informanter forteller noe om vennskap. Det er likevel klart at skoledeltakerne har større og tryggere vennenettverk enn skoleavbryterne. Dette kan fortelle oss at disse har

grunn til å ha en sterkere sosial selvoppfatning, og dermed vurdere seg selv mer positivt enn skoleavbryterne.

Kan vennskap og den sosiale selvoppfatningen være en årsak til at det er nettopp disse individene som fortsatt går på skolen? Vi tenker på den ene siden at de fleste skoleavbryterne nevner vennskap i sine historier, og at dette da ikke trenger å være en avgjørende faktor for at de har blitt skoleavbrytere. På den andre siden er det ganske tydelige forskjeller i hvordan de ulike gruppene forteller om sine vennskap, og spesielt i forhold til hvor trygge de er sine vennskap.

Flere av skoleavbryterne har opplevd negative hendelser i forhold til vennskap tidligere, enten der er å ha blitt mobbet eller å ha mistet venner. Dette tenker vi har preget deres sosiale selvoppfatning, og dermed også preger hvordan de ser på seg selv generelt rundt jevnaldrende. Når vi ser på hvordan de ulike skoleavbryterne ser på seg selv blant venner eller i vennegjengen, er det spesielt én informant som skiller seg ut. Mathias sine fortellinger om vennskap, likner mye på historiene vi finner blant skoledeltakerne. Han har mange venner, er trygg i sine vennskap og vi får et inntrykk av at han er en person som er åpen for nye vennskap. Det som er interessant i denne sammenhengen, er at Mathias er tilbake på skolebenken året etter. En nærmere drøfting av Mathias, og de to andre skoleavbryterne som har kommet seg tilbake på skolebenken, kommer i delkapittel 5.2

5.1.4 Fritid – betydningen av å ha interesser utenfor skolen

I vår analyse fant vi at fire av skoledeltakerne har en fritidsinteresse de er lidenskapelig opptatt av, og bruker store deler av sin fritid på. Videre har to skoledeltakere ulike interesser de bruker fritiden sin på, selv om det ikke ble forstått som en lidenskap. Olve er lidenskapelig opptatt av piano. Han uttrykker at hans pianointeresse har hjulpet han med å få ut følelser han ikke klarer å sette ord på. Et annet eksempel er Olivers lidenskap for fotball.

Alle, alle driver med fotball i familien. Søstera mi er jo olympia fan og mamma er jo tottenham fan og pappa er city fan og jeg er liverpool fan da.

Hele Olivers familie er opptatt av fotball, og han trener flere ganger i uka. Olve bruker mye tid på å spille på pianoet og forteller hvordan han bearbeider følelser med hjelp fra musikken. Olve bruker også en del tid på å spille med andre, og drømmer om å spille i orkester. Begrepet identitet brukes til å beskrive en person i forhold til et sosialt miljø. Identitetens bestemmes av de forskjellige rollene en person har i ulike miljøer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.80). Det kan virke som blant annet Oliver finner en slags identitet innenfor fotballsporten, og at Olve har dannet mye av sin identitet rundt pianospillingen.

Av skoledeltakerne er det spesielt interessant å se nærmere på Emilian. Han er lidenskapelig opptatt av dataspill, og forteller selv at han spiller fordi alle vennene hans gjør det. Samtidig forteller han at han ville vært "utenfor" dersom han ikke spilte. Han forteller at han ikke vet om han er avhengig av dataspilling eller ikke. Daniel får en mestringfølelse av å spille, og føler at han er del av et miljø. Det kan tenkes at han også føler en slags identitet i forhold til dataspillingen. At betydningen av å kunne hevde seg på områder utenfor skolen er viktig, er påvist av Skaalvik. Han gjennomførte en undersøkelse der elever i 3. og 6.klasse vurderte seg selv på flere ulike områder utenfor skolen. Undersøkelsen viste at en generell positiv vurdering på disse områdene viste seg å ha en klart kompensierende betydning for selvaksepteringen til elever som var svake på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.87-88). Fra vår analyse kan det derfor diskuteres om denne betydningen av å kunne hevde seg på områder utenfor skolen er viktig, også er viktig for elever på videregående skole.

Alle skoledeltakerne nevner fritidsinteresser, og hele fire av dem snakker mye om en interesse de er lidenskapelig opptatt av. Olve og Daniel er to av skoledeltakerne som ikke nødvendigvis har den sterkeste akademiske selvoppfatningen. De snakker likevel positivt om seg selv i forhold til deres fritidsinteresser, og Olve beskriver hvordan han prosesserer ulike sanseintrykk gjennom musikken. Vi tenker oss at dette kan ses på som et "fristed" for Olve. Betydningen av pianospillinga er derfor svært sterk for Olve, og det kan virke positivt for han, når han jobber med skolearbeid. I følge Cooleys speilbildeteori, som har sitt utspring i sosial interaksjonisme, kan fotballtrenerne til Oliver og signifikante andre som hører på pianospillinga til Olve, gi dem et positivt bilde av seg selv som henholdsvis fotballspiller og pianomusiker.

Det kan tenkes at ungdommene finner en slags identitet og tilknytning gjennom sine fritidsinteresser. I tillegg er alle fritidsinteressene som blir nevnt blant skoledeltakerne av en slags sosial art, der det skapes et miljø rundt interessen. På denne måten kan skoledeltakerne også danne og opprettholde vennskap også utenfor skolens vegger. I følge Moshuus og Bunting (2015) referer ungdomskultur til både bestemte populærkulturelle uttrykk og til et analytisk begrep vi kan bruke for å identifisere kollektive uttrykk unge mennesker finner identitet og tilknytning gjennom. På bakgrunn av det kan vi si at informantenes deltakelse i ulike fritidsaktiviteter kan forstås som deltakelse i kollektive uttrykk som gir dem identitet og tilknytning.

Blant skoleavbryterne er det kun tre av dem som forteller at de er lidenskapelig opptatt av en fritidsinteresse. Adrian er én av disse tre, og hans historie, holdninger og verdier skiller seg ut fra de andre informantene. Adrian vil derfor drøftes videre i underkapittel 5.7. Mathias og Madelen er de to siste blant skoledeltakerne som forteller om lidenskap til sin interesse. Disse to er som sagt tilbake på skolebenken da andre intervju blir gjennomført året etter, og vil bli drøftet senere i dette kapittelet.

Av dem vi har valgt å kategorisere som skoleavbrytere, sier fire av syv lite om deres fritidsinteresser i intervjuene. Vi har valgt å trekke frem et utdrag fra Kristines intervju, som også ble presentert i tekstanalysen. Kristine forteller at hun er veldig interessert i basketball, men forteller samtidig at hun ikke vet hvordan reglene fungerer. Med utgangspunkt i det Kristine forteller stiller vi oss kritiske til hennes uttalelser. Det kan virke som at hun ikke har et like sterkt forhold til basket som hun hevder. Vi tenker at det stilles en forventning til at ungdom skal ha en fritidsinteresse de er opptatt av. Kan dette være grunnen til at Kristine tillegger seg en fritidsinteresse hun kanskje ikke har? I intervjuguiden er det lagt opp til at informantene skal snakke om blant annet venner, skole, familie og fritid. I tillegg til Kristine forteller Noa, Karen og Daniel kort eller ingenting om sine fritidsinteresser. Kan dette bety at fritidsinteressene er fraværende eller har lite betydning? Med utgangspunkt i intervjumetoden vil det være naturlig at ungdommen prater om det som opptar deres hverdag. Har de ingen fritidsinteresser av betydning? Eller det tilfeldig at deres fritidsinteresser ikke kommer frem i intervjuene?

Vår forståelse av vårt datamateriale er at det ikke nødvendigvis er tilfeldig at disse ungdommene ikke snakker om sine fritidsinteresser. Bakgrunnen for vår antagelse er

sammenlikningene mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne. I flere av informantenes intervjuer har fritidsinteressene en stor plass, og det er derfor nærliggende å tro at de som har en fritidsinteresse, ønsker å snakke om den.

Ovenfor har vi vist at betydningen av å hevde seg på områder utenfor skolen er viktig. Likevel kan vi ikke si at det er utelukkende negativt og ikke ha en fritidsinteresse. Det vi kan tenke oss er at skoleavbryterne som ikke har en fritidsinteresse står uten de positive ringvirkningene fritidsinteressene kan føre med seg. Dette kan blant annet være deltakelse i et sosialt nettverk innen fritidsmiljøene eller opplevelser av mestring og motivasjon på områder utenfor skolen.

5.2 Tilbake på skolebenken

Tre av skoleavbryterne er tilbake på skolebenken da det andre intervjuet ble gjennomført. Gjennom analysen i forrige kapittel har vi gjort interessante funn, og vi ønsker å drøfte disse. Det er interessant å se at det er nettopp Mathias, Madelen og Kristine som er tilbake på skolen, ettersom det er disse tre som tydelig viser å ha tegn til annen selvoppfatning på bestemte arenaer sammenlignet med de andre skoleavbryterne. Under vil vi drøfte hver enkelt av disse tilbakevenderne, og sette disse opp mot hvilke funn som gjorde seg bemerket blant de informantene som er skoledeltakere. Hva er årsaken til at nettopp disse tre er tilbake på skolen? Finnes det likhetstrekk mellom disse tre og skoledeltakerne?

Fellestrekk for flere av de vi har kategorisert som skoledeltakerne er at de har større eller mindre grad av utfordringer i hjemmet, gode, trygge og store vennenettverk, lidenskap eller interesse for én eller flere spesielle hobbyer på fritiden og mindre grad av utfordringer i forhold til skolehverdagen. Seippel, Strandbu og Sletten (2011) hevder at ikke-akademiske fritidsaktiviteter er med på å bygge karakter og utvikle ferdigheter som unge også har bruk for i skolesammenheng (s.101). I tillegg til dette hevder Frønes (1987) at i ungdomstidene vil venner og jevnaldrende fungere som signifikante andre. Fritidsaktiviteter og vennskap kan altså være svært gjeldende når vi ser på hvorfor disse informantene er skoledeltakere. Trygge vennskap og betydningen av å hevde seg på områder utenfor skolen, virker positivt på selvoppfatningen. Dette kan igjen være avgjørende for hvordan elevene ser på seg selv i skolesammenheng.

Det kan tenkes at de møter skolen med en større motstandsdyktighet enn elever som opplever å ha få venner og ingen sterk fritidsinteresse ved siden av skolen. Skaalvik og Skaalvik (1996) trekker frem at erfaringer med og mislykkes er svært uheldig i startfasen av en læringsprosess – enten det er på skolen eller på andre arenaer. Dette kan svekke våre forventninger om å klare tilsvarende oppgaver, men også vår generelle mestringsfølelse. Dersom elever oppnår en mestringsfølelse på andre arenaer enn skolen, kan dette bidra positivt når man møter motgang på skolen. Da vil muligens ikke nederlagene være like store, og man er bedre rustet til å jobbe videre. Opplever man gjentatt mestringsfølelse utenfor skolen, vil det gjøre at forventningen om mestring er styrket. Erfaringer med å mislykkes med enkeltoppgaver senere, vil da ha mindre betydning for forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.31). Det vi i utgangspunktet tenkte kunne forekomme som gradvise forskjeller mellom våre to kategorier; skoledeltakere og skoleavbrytere, viste seg å være skarpe forskjeller. Hvordan selvoppfatningen til de tre skoleavbryterne viste seg, er med på å understreke disse skarpe kontrastene. En drøfting av de tydelige kontrastene vil komme i underkapittel 5.3.

Mathias er tilbake på skolen, og han forteller om en skolehverdag der han trives godt. Han forteller at han får de bekreftelsene han trenger, og nevner spesielt én lærer som ser han, og som har hjulpet han til en bedre selvtillit i skolesammenheng. Mathias forteller om et stort nettverk av venner, og beskriver hvordan han ble svært nær to medelever på videregående. Ved siden av skolen spiller Mathias fotball. Han har gjort dette i femten år. Han opplever å få gode tilbakemeldinger fra trenere, og oppnår god selvoppfatning på denne arenaen.

I tillegg er det nærliggende å tro at flere av vennene til Mathias kommer fra fotballmiljøet. Mathias fremstår som en gutt som er åpen for vennskap, og vi får et inntrykk av at han er trygg på seg selv. Kan denne positive selvoppfatningen ha blitt påvirket av hans vennskap og lidenskap til fotball? Når vi ser på hvilke sosiale arenaer Mathias hevder seg i, kan det derfor diskuteres om han egentlig burde vært en av skoledeltakerne, om vi tar utgangspunkt i kjennetegnene ved skoledeltakerne. Vi får et inntrykk av at Mathias avsluttet sin skolegang på videregående utelukkende på grunn av feil linjevalg, slik han selv forteller. Han kommer seg raskt tilbake på skolebenken.

Ved å sammenlikne Mathias sin selvoppfatning i vennegjengen og i forhold til sine fritidsinteresser med de syv skoledeltakernes selvoppfatning i vennegjengen og i forhold til deres fritidsinteresser, kan vi ha belegg for å hevde at disse arenaene er så viktige i Mathias sitt liv at de også har påvirket hans selvoppfatning på skolen. Dette er i tråd med det Seippel, Strandbu og Sletten (2011) hevder. Kort oppsummert kan vi se at følgende forhold ved livet til Mathias kan virke positivt inn på hans selvoppfatning:

- Interesse, mestring, identitet i forhold til fotballsporten
- Trygge og store nettverk av venner
- Gode lærere som gir bekreftelser

Madelen er ikke tilbake på skolebenken, men hun har vært ett år på folkehøgskole da andre intervju blir gjennomført. Vi tenker at for Madelen er dette et skritt i riktig retning. Hun forteller også i sitt andre intervju at hun har søkt seg plass på videregående skole. Det er tydelig at Madelen verdsetter året på folkehøgskole høyt, hvor hun har fått tett oppfølging fra lærere. Madelens historie har også noen likhetstrekk sammenliknet med historiene til flere av skoledeltakerne. Madelen opptar sin fritid med hund, og ser på hundesporten som en livsstil.

I motsetning til flere av skoledeltakerne forteller Madelen likevel lite om venner, og det hun forteller omhandler negative hendelser i forhold til vennskap. Hun har følt seg annerledes og beskriver at hun har hatt andre verdier enn sine jevnaldrende. Madelen er likevel svært bevisst på hva hun vil med livet sitt, og hun har klare fremtids tanker. Kan det tenkes at hennes fritidsinteresse og mestring når det gjelder hundesporten, har hjulpet henne til å styrke sin oppfatning av seg selv? I følge det Skaalvik og Skaalvik hevder om at mestring utenfor skolen kan bidra positivt i møte med motgang på skolen, kan det tenkes at hundesporten har vært avgjørende. Madelen har gått på en folkehøgskole som har fokuset rettet mot hundesporten agility. Dette kan fortelle at Madelen opplever mestring på dette området? Vi kan tenke oss at Madelen ikke hadde valgt å gå på denne folkehøgskolen dersom fritidsinteressen ikke brakte noe positivt inn i hennes liv.

Madelen forteller om sin opplevelse av å være elev på folkehøgskolen hun har gått på. Hun beskriver hvordan hun på folkehøgskolen fikk mulighet til å ”tegne utenfor arket” og får lov “til å treffe bordet utenfor arket”. Dette kan fortelle at Madelen muligens har

møtt en skole som ikke har stått opp til hennes forventninger. Hun har trengt tilpasninger hun ikke føler hun har fått. Har skolesystemet sviktet Madelen? Vi synes det er spesielt interessant det Madelen indirekte sier om det norske skolesystemet. Vi forstår hennes utsagn “*at du får lov til å prøve deg selv fram og istedetfor å gå sånn A4 etter boka*” som et syn på skolesystemet, som A4. På den ene siden skal skolen være tilpasset hver enkelt elevs nivå og evner, men Madelen har ikke følt at hun har fått muligheten til å være seg selv på skolen. Dette kan igjen ha påvirket Madelens prestasjoner og mestringsfølelser i forhold til skolen. Når hun gjennom hele oppveksten har fått mestringsfølelse i hundesporten, kan dette understreke hvor viktig nettopp denne interessen har vært for hennes selvoppfatning. Kort oppsummert kan vi se at følgende forhold ved livet til Madelen kan virke positivt inn på hennes selvoppfatning:

- Interesse, mestringsfølelse og identitet i forhold til hundesporten
- Et møte med lærere som ser henne som den hun er, og gir henne bekreftelser

Kristine er tilbake på skolebenken når andre intervju gjennomføres. Det kommer tydelig frem i intervjuet hvor viktig relasjonen til lærerne har vært for hennes tilbakevending til skolen. Kristine forteller om lærere som ser henne for den hun er, hun dømmes ikke og hun blir møtt med forståelse. Hennes selvoppfatning i forhold til skolen har altså blitt styrket i møte med disse lærerne. Studien som fremkommer i Kranes avhandling (2017) viser hvordan en positiv relasjon mellom lærer og elev kan representere trygghet for elever som har psykiske plager eller utfordringer på flere livsområder. Spesielt trekker Krane frem at emosjonelle dimensjoner som nærhet, emosjonell støtte, omsorg, respekt, tillit og snillhet kan fremme positive lærer-elev-relasjoner. Vi ser altså en sammenheng mellom Kristines historie og Kranes studie.

Når vi ser på andre aspekter ved Kristines liv, har hennes historie flere likhetstrekk med flere av de andre skoleavbryterne. Hun skiller seg ikke ut i like stor grad som Mathias og Madelen. Kristine forteller ikke om en spesiell fritidsinteresse hun er opptatt av. I tillegg forteller Madelen lite om venner, og hun nevner flere negative hendelser i sammenheng med tidligere vennskap. Hun forteller om tre bestevenner hun har, den første vennen Kristine nevner har en fulltidsjobb, og har ikke alltid like mye tid til å tilbringe tid med henne. Den andre vennen hun forteller om, har tidligere hatt rusproblemer og Kristine beskriver henne som ”ustabil”. Den tredje vennen hun nevner,

forteller hun at hun alltid har irritert seg over. Vi stiller oss likevel kritiske til hvor gode venner disse er for Kristine. Hennes beskrivelser av dem er ikke spesielt positive.

Det kommer frem i Kristines andre intervju at hun har mye fravær, og at hun støtter seg mye på hennes nye lærere. Det kan virke som Kristine er avhengig av disse nye lærernes forståelse. At hun allerede tidlig i skoleåret forteller at hun har mye fravær, får oss til å sette spørsmålsteget ved om Kristine hadde fortsatt på skolen dersom hun ikke hadde møtt lærere med den samme forståelsen? På en annen side kommer det frem i Kristines intervjuer at kristendommen tar en stor plass i hennes liv. Selv om religionen ikke er en fritidsinteresse, kan det ses på som et slags fristed der Kristine kan speile ulike holdninger og verdier. Kan dette ha hjulpet henne tilbake på skolebenken? Kort oppsummert kan vi se at følgende forhold ved livet til Kristine kan virke positivt inn på hennes selvoppfatning:

- Et møte med lærere som ser henne som den hun er, og gir henne bekreftelser
- Kristendommens plass i hennes liv

Hvis vi ser nærmere på Mathias sin fotballinteresse og Madelens interesse for hundesporten, kan det tenkes at deltakelse i organiserte og uorganiserte sosiale aktiviteter kan være en viktig kilde til utviklingen av positiv selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (1988) viser til en undersøkelse der de kom frem til at en generell positiv vurdering på områder utenfor skolen viste seg å ha en klart kompensierende betydning for selvaksepteringen til elever som var svake på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.87-88).

Når vi ser nærmere på disse to informantenes forhold til fritidsinteresser, samt de syv skoledeltakernes forhold til fritidsinteresser, ser vi at ulike fritidsinteresser kan ha positiv innvirkning på selvoppfatning, og i tillegg hjelpe informantene i skolesammenheng. Det å ha en fritidsinteresse kan skape trygghet, tilhørighet og identitet, samt at det ofte inneholder et prestasjonskrav. I tillegg kan man lære mye om mestringsfølelse når man aktivt holder på med en fritidsinteresse. De ulike informantenes selvoppfatning og trivsel kan bli påvirket av hvordan de blir betraktet av signifikante andre i ulike ungdomsmiljøer. De kan representere en form for sosial tilhørighet og trygghet, og kan være en arena for sosial læring, i tillegg til skolen.

5.3 Tydelige kontraster

Vi har sett på de fire arenaene, familie, skole, venner og fritid. I og med at vi brukte familie som utvalgskriterier, finner vi ikke store kontraster i familiefortellingene. I skolesammenheng er det åpenbare forskjeller i den akademiske selvoppfatningen blant informantene, noe som ikke er overraskende. Tidligere forskning har vist at det er en sterk sammenheng mellom faglig prestasjoner og faglig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De vi har kategorisert som skoleavbryterne forteller generelt om dårligere trivsel på skolen i forhold til skoledeltakerne. Dette er heller ikke et overraskende funn, da vi lett kan se for oss at trivsel kan være en betydelig faktor for skoledeltakelse. Likevel finner vi interessante funn når vi ser på informantenes fortellinger om venner og fritidsinteresser.

I underkapitlet om vårt utvalg i metodekapitlet, har vi vist til vårt valg om å dele skoledeltakerne og skoleavbryterne inn i to ulike kategorier. Dette valget gjorde vi tidlig i prosessen med denne avhandlingen, nettopp for å kunne se om det var noen forskjeller/likheter mellom dem. Vi tenkte at denne kategoriseringen ville hjelpe oss når vi senere skulle drøfte koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og deltakelse på andre sosiale arenaer, ettersom vi da har et grunnlag for å vise til hvilke faktorer som bidrar til skoledeltakelse. Valget mellom å dele skoledeltakerne og skoleavbryterne i to kategorier vil vi drøfte avslutningsvis i denne avhandlingen.

For å vise kontrastene på en oversiktlig måte, har vi satt opp en tabell som viser sitater fra henholdsvis skoleavbrytere og skoledeltakere. Horisontalt har vi delt inn i skoledeltakere og skoleavbrytere. Vertikalt har vi delt inn i de ulike sosiale arenaene vi har sett store kontraster ved, altså venner og fritid. I hver kolonne har vi plassert ulike sitater fra informantene som tydeliggjør kontrastene mellom de vi har kategorisert som skoledeltakere og skoleavbrytere. Under skoledeltakere og venner har vi plassert sitater som omhandler skoledeltakernes vennskap. Det samme har vi gjort under skoleavbrytere og venner, men her ser vi på sitater om vennskap fra skoleavbryterne. Tilsvarende har vi gjort i kolonnen om omhandler fritid. Her har vi plassert sitater fra skoledeltakerne til venstre og skoleavbryterne til høyre. I kolonnen nederst til venstre, som omhandler skoleavbryterne, har vi tydeliggjort hvilke sitater som kommer fra de elevene som er tilbake på skolebenken da andre intervju ble gjennomført. Vi har trukket ut de sitatene som direkte viser til kontrastene.

	Skoledeltakere	Skoleavbrytere
Venner	<p>Også er jeg veldig mye med venner...</p> <p>Ja ja, jeg har veldig mange forskjellige venner egentlig.</p> <p>Er det en sånn stor vennegjeng eller? Ja. Det vil jeg si. Vi er ganske, ja, mange som er sammen.</p> <p>Kan du si litt om vennene dine. Åssen er de egentlig? Normale tenåringer. (ler). Det er det jeg kan si. (Smiler), så de er på en måte...De er jo... de spiller jo, de spiller jo. Jeg spiller jo med de.</p> <p>Ja, jeg har ganske mange, alle sammen egentlig. Jeg snakker ikke så mye med de nå, mistet litt kontakt. men det er et par jeg bruker å snakke med, møter av og til.</p> <p>Ikke så mange. Nå er det tre.. tre stykker som jeg kan være med på fritida liksom. Så.. jeg vet ikke jeg. Jeg har de jeg har, og er forsåvidt takknemlig for det.</p>	<p>Jeg hadde ikke så veldig mange venner på ungdomsskolen egentlig.....Og jeg har en bestevenn som jeg fortsatt er veldig god venn med, eller vi er bestevenner nå og, men hun har aldri vært der for meg sånn som jeg skulle ønske at vennene mine hadde vært der for meg.</p> <p>Det... Det er ikke så mange jenter som deler mine interesser så da.. Da blir jeg litt sånn aleine da.</p> <p>Eh, og, jeg har jo stort sett bare eldre venner.</p> <p>Eh... Det er jo veldig mange mennesker fra ungdomsskolen jeg kunne tenkt meg og...hatt kontakt med, det er jo noen av de, selvfølgelig. Eh, menne... det var, plutselig forsvant alle samma.</p> <p>....Det er veldig få som liker å snakke om det samme som jeg gjør, men når de først gjør det, så holder det jo mye lenger med et vennskap.</p> <p>Jeg har ganske bred vennekrets da, kan du si.</p>
Fritid	<p>Ja altså, fotball er jo en religion i min familie.</p> <p>Hvis jeg er lei meg så spiller jeg piano, og da. Enten så spiller jeg triste sanger, eller så spiller jeg litt sånn glade sanger som gjør meg automatisk i bedre humør.</p> <p>Så det har vært en stor interesse. Også har jeg også trena yngre jenter, i volleyball, det synes jeg er veldig spennende og.. Så har det jo vært fotball og håndball og egentlig alt som er av sånne ting.</p> <p>Er det sånn at du og driver mye med det, bruker mye tid på det? D: ja, når vi kan sykle, sykler vi.</p> <p>Føler du deg ensom da? Jeg var ganske ensom, men så i fjor så fikk mormor en hund.</p>	<p>Jeg har ikke så veldig mye peiling på hvordan regler og sånn funker i kamper og sånn, men jeg spiller jo på sommern.</p> <p>Eh.. er ikke så.. det er.. det er ikke en interesse, det er noe jeg liker å gjøre, mer sånn hobby.</p> <p>Jeg skriver.</p> <p>Én forteller ingenting om fritidsinteresser.</p> <p>Tilbake på skolen: Ja, det jeg brenner mest for da er truck, hund og mat.Det er de tingene jeg er satt til for å si det sånn da. Det jeg er ment for.</p> <p>Ja, fotball og idrett. Det er en stor interesse</p>

Tabell 1: Kontraster mellom skoledeltakere og skoleavbrytere

Slik tabellen viser kan vi se at det ikke er et helt klart skille mellom skoledeltakerne og skoleavbrytere, men det er likevel tydelige kontraster. I intervjuene ser vi kontrastene enda tydeligere, da vi ser på hvordan informantene prater om venner og fritidsinteresser. Ved siden av skole og i familien er det blant venner og på fritiden ungdom danner sin sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2001, s.207). Venner og fritid er to arenaer der ungdom danner og opprettholder sosial selvoppfatning. I ungdomsårene går venner til å bli signifikante andre, og de kan derfor ha mye å si for selvoppfatningen. Det kan tenkes at skoledeltakerne gjennom sine vennskap og i fritidsmiljøer får opprettholdt og videreutviklet den sosiale selvoppfatningen, på en måte skoleavbryterne kanskje ikke har mulighet til.

Med god innsikt i intervjuene kommer det tydelig frem at skoledeltakerne gjennomgående har både større vennekrets, nære relasjoner til sine venner, og en større lidenskap til sine fritidsinteresser. Så kan man stille seg spørsmål ved hvorvidt disse kontrastene er gyldig for prosjektets datamateriale. Ville vi sett andre funn dersom vi hadde hatt et annerledes eller større utvalg? På den ene siden kan det tenkes at funnene ville vært annerledes fordi hver enkelt historie er unik. På den andre siden legger intervjumetoden opp til at informantene kan velge retning i intervjuets samtale.

De åpne spørsmålene som har blitt brukt i prosjektet gir informantene en mulighet til å fokusere på det de ønsker i intervjusituasjonen. Vi tenker derfor at informantene kan velge å unngå ulike temaer, og heller legge vekt på det de er komfortable med å snakke om. I utgangspunktet er venner og fritid to arenaer som kan bringe med seg positive sosiale opplevelser for ungdom. I motsetning til skole og familie velger man selv sin deltakelse blant venner og på fritiden generelt. Vi tenker derfor at venner og fritid er arenaer informantene vil prate om i intervjusituasjonen. Kan vi derfor anta at de ungdommene som prater lite om vennskap eller fritidsinteresser kanskje ikke opplever sterk tilknytning på disse arenaene? Likevel kan det være en tilfeldighet at noen velger å si lite om venner og fritid. Kan det tenkes at andre viktige aspekter ved livet har fått en naturlig stor del i intervjusituasjonen?

Når vi sier at det finnes sterke kontraster i vårt utvalg, bygger det på vår innsikt i våre informanternes historier. I utdrag og sitater er det vanskelig å få et helhetsinntrykk av hver informant. Det er et fåtall av skoleavbryterne som forteller at de ikke har venner og ikke interesserer seg for noe spesielt på fritiden. Vi har derfor tolket hver informants historie og deres deltakelse blant venner og på fritiden. Det er sterke kontraster mellom de som forteller lidenskapelig om sine fritidsinteresser og nære forhold til sine venner, og de som forteller om dårlig vennskap og få eller ingen fritidsinteresser. I mellomstadiet finner vi flere skoleavbrytere som snakker om venner og fritidsinteresser, men i mye mindre grad og uten særlig engasjement. Vi tolker det dit hen at de ikke opplever en spesiell positiv sosial selvoppfatning og tilhørighet på disse arenaene.

5.4 Adrian – et annerledes syn

Gjennom denne oppgaven har vi sett at det er gjort og gjøres mye forskning knyttet til frafall i videregående skole, og frafallsproblematikken er ofte belyst i media. Skoleavbrudd har vist seg å være et samfunnsproblem, og det arbeides derfor for å redusere skoleavbruddet, og å få flest mulig gjennom den videregående skolen. I følge opplæringsloven har ungdom som har fullført grunnskolen og sendt søknad, rett til videregående opplæring (Opplæringsloven, 1998). Ungdom har rett, men ingen formell plikt til å gjennomføre videregående. Likevel kan det drøftes om videregående skole er en uformell plikt pålagt av samfunnet. På den ene siden er det ikke en plikt til å gjennomføre videregående, slik det er i grunnskolen. På den andre siden er det tydelig at det ligger en forventning om å fullføre videregående om man “vil bli noe”. Frønes (2011) hevder at verdien av utdanning synker, noe som betyr at det som tidligere ble sett på som høy utdanning, kan ha lavere betydning i dagens samfunn. Konsekvensene som fremstilles av ikke å gjennomføre videregående er utelukkende negative, slik vi ser det. Satt på spissen kan vi si at dersom du i dag ikke fullfører videregående skole, har du i liten grad mulighet til å lykkes i arbeidslivet.

Det er derfor spesielt interessant å se på en av våre informanternes holdninger til utdanning. Adrian kan sies å representere et syn på utdanning som strider imot samfunnets forventninger. I motsetning til de andre skoleavbryterne forteller Adrian at han ikke har noe ønske om å komme tilbake til skolen. Adrian forteller at han ikke ønsker å starte på skolen igjen, og at han oppfatter det norske skolesystemet som et A4-

system han ikke passer inn i. Tenker Adrian at utdanning ikke er viktig, er det derfor han ikke ønsker å komme tilbake på skolen? På den ene siden sier han at han ikke passer inn i systemet, og ikke ønsker å ta videregående skole. På en annen side kommer det ikke frem at han ser på dette som et nederlag, men heller et bevisst valg. Er videregående skole så viktig som det fremstår, eller kan man klare seg godt i arbeidslivet uten?

Det fremstår i intervjuet med Adrian at han er av den oppfatning at han ikke trenger å gjennomføre videregående skole for å klare seg i arbeidslivet. Han forteller at dersom han er avhengig av papirer fra skolen for å komme seg videre, kan det være det samme. Det kan virke som at Adrian er klar over at det kan vært lurt med utdanning, men at han likevel er ganske bestemt på at han ikke skal ta utdanning. Vi forstår det som at Adrian likevel har tro på at han fint kan klare seg uten mer skolegang. Samfunnet vårt har utviklet seg til å bli et kunnskapssamfunn, der utdannelse har en sentral rolle. Slik vi viste innledningsvis er det i Telemark stor kamp om de jobbene som ikke krever formell kompetanse, noe som kan vise at utdanning for mange kan være nøkkelen til arbeidslivet.

Adrian forteller at han opplever skolesystemet som A4, og at han ikke passer inn. Uten at han sier så mye mer om det, kan det tenkes at han føler skolen består av et sett med rammer som han ikke passer inn i. Videre forteller han om dårlige erfaringer knyttet til skolen som arena, og det kan virke som trivselen ikke har vært god. På den ene siden skal skolen være tilpasset alle uansett om du er teoretisk eller praktisk anlagt, men det er likevel ikke alle elever som føler at sine evner er ivaretatt i den norske skolen. Ideelt sett skal den norske skolen sørge for at alle elever skal ha opplæring som er tilpasset deres evner og behov. Som lærere ser vi en problematikk knyttet til dette, da det kan være vanskelig å utføre i praksis.

Adrians dårlige eller manglende prestasjoner på skolen kan virke ikke å ha innvirkning på hans generelle selvoppfatning. Adrians fritidsinteresse opptar en stor del av hans liv, og vi får inntrykk av at det er gjennom denne interessen han danner sin selvoppfatning. Han forteller at han er opptatt av å skape engasjement, og at han brenner for teater på fritiden.

Gjennom positive tilbakemeldinger og anerkjennelse kan det tenkes at han opplever en stor grad av mestring. Skolen er bare ett av mange erfaringsområder som har betydning for generell selvakseptering, i følge modellen til Shavelson, Hubner og Stanton (1976). Betydningen av å ha områder utenfor skolen hvor en kan vurdere seg selv positivt, er også viktig for selvoppfatningen. Selvhevdning på slike områder kan kompensere noe for eventuelle negative virkninger av svake skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.87). I Adrians tilfelle kan det derfor tenkes at hans fritidsinteresse står sterkere når han vurderer seg selv, enn det skolen gjør.

Adrian forteller at han tidligere har sett på seg selv som en økonomisk utgift for samfunnet, men at han nå ser på seg selv som en ressurs. Han verdsetter fritidsaktiviteten sin så mye at han føler at han kan bruke den til noe mer enn en hobby. At Adrian betegner seg selv som en ressurs, er spesielt interessant å se nærmere på. Dette utsagnet alene forteller mye om hvordan Adrian ser på seg selv. Hans selvoppfatning kan som tidligere nevnt ikke være påvirket av hans dårlige eller manglende prestasjoner på skolen, i følge det som fremkommer i intervjuene.

Selvattribusjon innebærer blant annet hvordan man forklarer årsaker til holdninger og atferd. Rosenberg (1979) deler attribusjon i to hovedtyper; internal og eksternal attribusjon. Ved førstnevnte forklares årsakene av individuelle faktorer, mens sistnevnte forklarer årsakene gjennom ytre faktorer. Den eksterne attribusjonen handler i Adrians tilfelle om samfunnets holdninger til utdanning, og hvordan dette kan fremkomme gjennom press fra betydningsfulle personer. For Adrian kan det virke som han er del av et miljø der teater står så sterkt at det overgår et slikt press. Det kan tenkes at Adrians internale attribusjon handler mer om et ønske om å prestere innenfor sin fritidsinteresse enn på skolen.

I forhold til Festingers sosiale sammenligningsteori kan det også tenkes at Adrian har valgt å avslutte sin skolegang fordi han ikke klarte å opprettholde en positiv selvoppfatning. Når han i tillegg føler at ingenting hjelper, en maktesløshet og at han ikke passer inn i skolesystemet, kan dette ha påvirket hans valg. Sosial sammenligningsteori antar at mennesker heller ser seg selv og sin gruppe i et positivt enn negativt lys. Vi innehar alle en motivasjon til å skaffe og opprettholde et positivt selvbilde (Hauge, 2007). Ettersom Adrian strevde med å opprettholde et positivt

selvbilde i gruppen han var i (her; på skolen), kan dette være årsaken til at han valgte å søke mot en annen gruppe og et annet miljø.

Adrian forteller lite om venner, og de vennene han nevner er eldre enn han selv. Det kan derfor tolkes som Adrian ikke har spesielt gode venner fra tidligere år på skolen. På skolen går man vanligvis i klasse med jevnaldrende elever, og ettersom Adrian kun forteller om eldre venner, kan dette si at hans nettverk fra skolen er lite. Vi får et inntrykk av at disse eldre vennene kommer fra samme teatermiljø som Adrian. Skaalvik og Skaalvik (1988) hevder at elevenes sosiale relasjoner på skolen og utenfor skolen er to selvstendige faktorer som hver for seg påvirker elevens totale selvakseptering (s.86). I Adrians tilfelle kan det derfor tenkes at hans sosial relasjoner på skolen er få, men at de sosiale relasjonene utenfor skolen betyr så mye for han, at han ikke føler han ”mangler” noen relasjoner fra skolen. Skaalvik og Skaalvik (2005b) understreker at betydningen som den sosiale sammenligningen får for selvoppfatningen, blant annet er avhengig av om sammenligningen foregår på et område som individet verdsetter høyt. Det kan tenkes at Adrian verdsetter teatermiljøet og sine evner på dette området, høyere enn skolen.

6 Konklusjon

Vår selvoppfatning består av flere komponenter, deriblant sosial, emosjonell og akademisk selvoppfatning. For å skape et helt bilde av seg selv må man se seg selv fra forskjellige sider, altså på ulike arenaer. Alle er deltakere av ulike sosiale arenaer i varierende grad, og det er derfor spennende å se om én eller flere bestemte arenaer kan være av avgjørende betydning for skoledeltakelse. Kan negativ selvoppfatning på én eller flere arenaer være så sterkt pregende at det fører til at ungdom avslutter sin skolegang? Kan positiv selvoppfatning på én eller flere arenaer være så sterkt pregende at det fører til at annen svak selvoppfatning blir liten betydende, og ungdommen fortsetter som skoledeltaker? Gjennom oppgaven har vi jobbet med følgende problemstilling:

Hvordan beskriver ungdom egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer? Hvordan er koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse i ulike sosiale arenaer?

Ut fra problemstillingen har vi utarbeidet fire forskningsspørsmål som har vært gjennomgående i vår avhandling. Forskningsspørsmålene har vært til hjelp når vi har sett på første del av problemstillingen, som omhandler ungdommers beskrivelser av egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer. Videre har forskningsspørsmålene lagt grunnlaget for drøfting av koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og deltakelse på ulike sosiale arenaer. Forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hvordan ser ungdommene på seg selv som en del av familien/ i hjemmet?
2. Hvordan ser ungdommene på seg selv som skoleelever?
3. Hvordan ser ungdommene på seg selv blant venner/i vennegjengen?
4. Hvordan ser ungdommene på seg selv i forhold til deres fritidsinteresser?

Teoriutviklingen i grounded theory er konsentrert rundt en kjernekategori med sitt nettverk i underkategorier. Metoden består blant annet av hypoteser, og vi har dermed utarbeidet to hypoteser i vår avhandling. Hypotesene er utviklet for å kunne drøfte koblingen mellom skoledeltakelse/skoleavbrudd, selvoppfatning og deltakelse i ulike sosiale arenaer.

Hypotese 1

Positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoledeltakelse.

Kan vi finne en kobling som sier at positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gjør at ungdommene fullfører sin videregående utdanning? I dette tilfellet vil vi spesielt se nærmere på venner og fritidsinteresser.

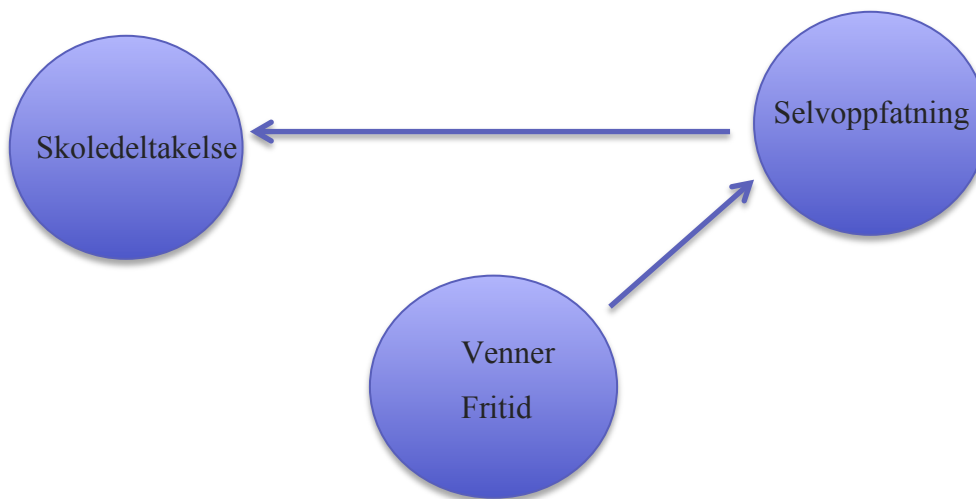
Hypotese 2:

Negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoleavbrudd.

Kan vi finne en kobling som sier at negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gjør at ungdommene avslutter sin videregående utdanning?

6.1.1 Hypotese 1

Da vi startet arbeidet med denne avhandlingen, så vi for oss at positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoledeltakelse.



Figur 2: koblinger

Etter arbeidet med tekstanalysen har vi sett gjennomgående likhetstrekk hos de vi har kategorisert som skoledeltakere. Slik figuren viser har vi sett at de sosiale arenaene venner og fritid spiller inn på ungdommenes selvoppfatning. Når vi ser nærmere på fortellingene til samtlige av skoledeltakerne, kommer det frem at alle har en form for fritidsinteresser de bruker tid på. Flere er lidenskapelig opptatt av sin fritidsinteresse, og

de resterende ønsker i sine intervjuer å snakke mye om sine fritidsinteresser, til tross for at det ikke skinner igjennom at det er en sterk lidenskap. I tillegg har samtlige av skoledeltakerne gjennomgående store og/eller trygge vennskap. Bekreftelser på at ungdom mestrer på arenaer utenfor skolen kan gi god selvoppfatning. I sin undersøkelse, viste Skaalvik (1988) at en generell positiv vurdering på områder utenfor skolen viste seg å ha en klart kompenserende betydning for selvaksepteringen til elever som var svake på skolen. Enkelte av skoledeltakerne forteller om gode skoleprestasjoner, men det er i tillegg flere vi oppfatter som ikke spesielt ”skoleflinke”. Bekreftelsene kan komme i form av sosial omgang med venner, tilbakemeldinger på prestasjoner fra eksempelvis trenere og venner, eller gjennom tilhørighet i ulike fritidsmiljøer. De bekreftelsene man får på sosiale arenaer utenfor skolen har i denne avhandlingen vist seg å ha innvirkning på skoledeltakelse. Daniel er et eksempel på nettopp dette, da han forteller at han er skolelei og er dårlig i matte. Likevel ønsker han å fortsette på skolen på grunn av sine venner, og sosialiseringen det gir han. I tillegg har Olve strevet på hjemmebane, noe som har resultert i at han har vurdert å avslutte sin skolegang. Likevel virker det som Olve har funnet sitt fristed i pianospillingen.

Mathias’ fritidsinteresse er nok et eksempel på hvordan bekreftelser utenfor skolen kan spille inn på skoledeltakelse. Mathias sier at trenere som har motivert og pushet han, har vært betydningsfulle for at han har fortsatt med fotball. Motivasjonen og mestringen han får fra fotballspillingen kan sies å skape ringvirkninger til hans skoledeltakelse. Opplever ungdommene mestring utenfor skolen kan det gjøre at de er bedre rustet dersom de møter motgang på skolen. Oliver forteller direkte hvordan fotballen bidrar positivt i hans skolehverdag. Han forteller at når han sitter og øver på prøve, kan han ofte gå ut å trikse litt, og da kommer plutselig svarene. Mathias og Madelen, som er tilbake på skolen, er med på å understreke funnene våre. Blant alle skoleavbryterne er det disse to som skiller seg ut når det gjelder deltakelse på sosiale arenaer utenfor skolen. Mathias har et stort nettverk av venner og føler en sterk identitet i fotballsporten, mens Madelen er lidenskapelig opptatt av hundesporten agility.

Gjennom våre analyser og drøfting har vi sett at ungdommene som er skoledeltakere forteller mye om venner og fritid. Det skinner igjennom at disse ungdommene får bekreftelser, motivasjon og mestring på andre sosiale arenaer enn på skolen. Når det gjelder vår hypotese, kan vi hevde at koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning

og deltakelse på andre sosiale arenaer i denne sammenheng, er sterk. Som tidligere vist i figur 2, kan man se at betydningen av venner og fritid påvirker ungdommers selvoppfatning, som igjen kan sies å påvirke hvorfor de velger å være skoledeltakere.

Vi kan derfor hevde at positiv sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoledeltakelse.

6.1.2 Hypotese 2

Vår andre antakelse var at negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoleavbrudd. I forhold til denne hypotesen kan vi ikke si å ha funnet bevis på at negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoleavbrudd. Ut ifra informantens historier har vi sett at det ikke er noe som entydig skiller seg ut, som er med på å påvirke deres valg om å slutte på videregående skole. Likevel ser vi en type “mangel” hos skoleavbryterne når vi sammenligner dem med skoledeltakerne.

Blant våre informanter har skoleavbryterne gjennomgående mindre nettverk av venner, og deres posisjon blant venner kan virke å ikke være like sterk. Flere av skoleavbryterne forteller om negative hendelser i forhold til tidligere vennskap. Alle jentene blant skoleavbryterne forteller om utenforskap og følelsen av å være annerledes. Det kan virke som det skinner igjennom i flere av skoledeltakernes intervjuer, at disse negative hendelsene har preget hvordan de ser på seg selv som en venn, og at det kan ha påvirket eventuelle muligheter til å opprette nye vennskap. Et eksempel på dette finner vi blant annet i intervjuet med Kristine, som forteller om hvordan hun opplevde det å begynne på videregående skole. Hun ønsket ikke å bli kjent med så mange, fordi hun ønsket å lære mest mulig. Hun holdt seg derfor for seg selv, i frykt for å bli kjent med feil folk. Dette førte til at utviklet en type angst.

I tillegg forteller skoleavbryterne gjennomgående mindre om sine fritidsinteresser, og noen forteller ikke om fritidsinteresser i det hele tatt. Når informantene velger å utelate eller velger å snakke om noe annet i stedet for sine fritidsinteresser, tenker vi at dette er et tegn på at fritidsinteresser ikke er en spesielt viktig del av deres hverdag. På spørsmål om hva hun gjør på fritiden, svarer Karen at hun skriver. Hun forteller at hun skriver noveller og eventyr, men utover dette er det svært lite vi får vite. Slike eksempler finner vi igjen hos flere av skoleavbryterne som nevner noe om fritidsinteresser. Her ser vi at Karen har muligheten til prate om noe som opptar henne, men at hun kun svarer kort før

de går over på et annet tema. Som en motsetning til slik flere skoleavbryterne snakker om sine fritidsinteresser, ser vi at skoledeltakerne i dette tilfelle, gjerne ville utbrodert om sine fritidsinteresser. Et annet eksempel er Kristines uttalelse når hun sier at hun er veldig opptatt av basketball. Hun kjenner likevel ikke til reglene i sporten, og deltar heller ikke på noe basketballag. Når skoledeltakerne snakker om sine fritidsinteresser, er det tydelig at disse har kunnskap om de ulike interessene som opptar dem.

Utdragene fra de vi har kategorisert som skoleavbrytere, som omhandler venner og fritid, sier ikke direkte at skoleavbryterne opplever en negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning. På en annen side kan det tyde på at mangelen på nære relasjoner til venner og deltakelse i et fritidsmiljø kan ha innvirkning på deres valg om å slutte på skolen. Opplever ungdommene mestring utenfor skolen kan det gjøre at man er bedre rustet dersom man møter motgang på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Vi kan se for oss at skoleavbryterne ikke har de samme forutsetningene for å takle motgang på skolen. Samtidig har Skaalvik (1988) funnet i sine studier at det ikke nødvendigvis var antallet venner som var essensielt for elevenes sosiale selvoppfatning, men at det viktigste var å ha minst én god venn. Flere av skoleavbryterne forteller kort om noen få gode venner de har. Betydningen av å ha minst én god venn ser vi i fortellingen til Karen, da hun forteller om venninnen hun fikk på videregående skole. Karen har strevet sosialt på skolen i alle år, men vennskapet med denne jenta ga henne en trygghet som førte til at kommentarer og utsagn fra andre ungdommer ikke betød like mye. Samtidig er det enkelte av skoleavbryterne som ikke snakker om vennskap i sine intervjuer, eller at det kommer tydelig frem i intervjuene at vennskapene ikke er spesielt gode og trygge.

Gjennom våre analyser og drøfting har vi sett at ungdommene som er skoleavbrytere forteller lite om venner og fritid. De har ikke den samme muligheten til å få bekreftelser, motivasjon, tilhørighet og mestringsfølelse på områder utenfor skolen, i samme grad som skoledeltakerne har. Forholdet mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne er likevel ikke sort/hvitt. Adrian kan ikke sies å ha mangel på mestring og tilhørighet utenfor skolen. Han er lidenskapelig opptatt av teater, og han føler mestring og tilhørighet i dette miljøet. Dette viser at det er ulike årsaker til hvorfor noen velger å avbryte sin skolegang.

Når det gjelder vår antakelse, kan vi ikke hevde at negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning nødvendigvis gir skoleavbrudd. Koblingen mellom deltakelse på skolen, selvoppfatning og deltakelse på andre sosiale arenaer er ikke like sterk i denne sammenheng. Vi kan konkludere med at vi ikke finner en kobling som sier at negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gjør at ungdommene avslutter sin videregående utdanning.

6.1.3 Uten kategorisering – et annerledes utfall?

I vår avhandling har vi undersøkt betydningen av en kategorisering vi selv har laget uavhengig av datamaterialet. Da vi startet vårt kodingsarbeid tidlig i prosessen, fikk vi en oversikt over alle informantene som har deltatt i intervjuer i prosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”. I denne oversikten var det oppgitt informasjon om hvilke av informantene som gikk på skole og hvilke som hadde avsluttet sin skolegang. Ut i fra dette tok vi et valg om at vi ønsket å se nærmere på syv skoledeltakere og syv skoleavbrytere. Videre valgte vi syv informanter fra hver kategori med utgangspunkt i deres familiebakgrunn. Denne kategoriseringen har naturligvis preget hvordan vi har jobbet med vårt datamateriale. Hvordan ville koblingene mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og deltakelse på andre sosiale arenaer vært dersom vi hadde lagt vekk dette skillet?

Dersom vi hadde droppet denne kategoriseringen kunne vi kanskje valgt ut andre informanter. Dette ville gitt oss 14 andre historier, og kunne preget vår avhandlings analyse, drøfting og konklusjon. Hvis vi hadde utelukket denne kategoriseringen ville vi ikke hatt muligheten til å se på de to gruppene separat, og dermed finne ulike forskjeller og likhetstrekk innenfor og mellom de ulike gruppene. Kategoriseringen har hjulpet oss i forhold til å se hvilke faktorer som kan ha bidratt til hvorfor skoledeltakerne er skoledeltakere. Dette har skint gjennom med bakgrunn i våre analyser av de to gruppene hver for seg. Dersom vi hadde droppet kategoriseringen ville vi kanskje fått et mer åpent blikk på datamaterialet. Vi ville da sett på koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og deltakelse på andre sosiale arenaer i lys av hver informants historie, og ikke sammenliknet med en annen gruppe. Våre konklusjoner er nå basert på det sammenlikningen mellom gruppene har gitt oss, og konklusjonen kunne dermed vært annerledes uten dette skillet. De tre tilbakevenderne i våre analyser, skiller seg ut fra de

andre skoleavbryterne og har samtidig flere likhetstrekk med skoledeltakerne. Disse tegnene ville vi muligens oversett dersom vi ikke hadde kategorisert informantene.

6.1.4 Selvoppfatningens betydning – en oppsummering

Hovedfunnene fra vår analyse er de store kontrastene mellom de gruppene vi har kategorisert som skoledeltakere og skoleavbrytere. Kontrastene er sterke når det gjelder de to sosiale arenaene venner og fritid. Vi ser at skoledeltakerne gjennomgående har større vennekrets, samt tryggere relasjoner til sine venner. Når det gjelder fritidsinteresser, har de fleste skoledeltakerne en fritidsinteresse de ønsker å snakke mye om i sine intervjuer. I motsetning til dette snakker skoleavbryterne i mye mindre grad om sine fritidsinteresser i sine intervjuer. Vi har sett på hvilke positive faktorer som kan spille inn når det gjelder betydningen av å hevde seg på områder utenfor skolen, og hvilken betydning dette kan ha for skoledeltakelse. I tillegg har vi vist til teori som understreker viktigheten av vennskap i ungdomsårene.

Kontrastene mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne blir enda sterkere da vi ser på spesielt to av de tre skoleavbryterne som er tilbake på skolebenken året etter første intervju ble gjennomført. At disse har flere likhetstrekk med skoledeltakerne når det gjelder spesielt venner og fritid, er interessant.

Vi har valgt å drøfte informanten Adrian for seg selv. Han uttrykker å representere et syn på utdanning som strider imot det vi tidligere har vist til er samfunnets forventninger. Adrian er med på å forme vårt helhetlige inntrykk av informantene, nettopp at forholdet mellom skoledeltakerne og skoleavbryterne ikke er svart/hvitt.

Etter å ha sett nærmere på våre to hypoteser, kan vi si at vår antakelse om at negativ sosial og/eller emosjonell selvoppfatning gir skoleavbrudd, ikke er gyldig. Vi finner flere tydelige likhetstrekk hos skoledeltakerne og hva som kan påvirke hvordan disse informantene ser på seg selv. På den andre siden kan vi ikke si at skoleavbryterne har generell negativ selvoppfatning, men vi har likevel sett at flere av disse informantene har betydelige ”mangler” i livene sine sammenliknet med skoledeltakerne.

Problemstillingen vi har arbeidet med i denne avhandlingen er som følger:

Hvordan beskriver ungdom egen selvoppfatning i ulike sosiale arenaer? Hvordan er koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og ungdommers deltakelse i ulike sosiale arenaer?

Ungdommene snakker i sine intervjuer om familie, skole, venner og fritid. Gjennom deres utsagn har vi tolket hvordan de ser på seg selv på de ulike sosiale arenaene. Det er stor variasjon i hva ungdommene ønsker å prate om i sine intervjuer, og det bidrar til å skape et helhetsinntrykk av hver enkelt informant. Vi har valgt å se på våre informanter i to ulike grupper; skoledeltakere og skoleavbrytere. I forhold til denne kategoriseringen, ser vi at ungdommene som er skoledeltakere gjennomgående har flere positive beskrivelser av seg selv. Selv om beskrivelsene til skoleavbryterne kan sies å ha enkelte mangler i forhold til skoledeltakerne beskrivelser av positiv selvoppfatning, kan vi ikke hevde at disse har generell negativ selvoppfatning.

Koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og deltakelse på andre sosiale arenaer viser seg å være av betydning. Vi ser spesielt i fortellingene til skoledeltakerne at venner og fritid har betydning. De to sosiale arenaene venner og fritid er arenaer ungdommene i større grad selv kan velge å ta del i, i motsetning til familie og skole. Vi har sett at deltakelse i fritidsinteresse og trygge vennskap kan styrke selvoppfatningen, som igjen kan virke positivt på skoledeltakelse. Et spesielt interessant funn, som styrker denne koblingen, er to av de tre informantene som er tilbake på skolebenken. Vi finner flere likhetstrekk i deres fortellinger, sammenliknet med de vi har kategorisert som skoledeltakere. Fortellingene til Adrian er med på å understreke at hvert enkelt individ er unikt, og at det ikke finnes noen entydig fasit.

7 Avsluttende betraktninger

Ungdom i dag står ovenfor et prestasjonspress vi ikke har sett tidligere. Samfunnet har beveget seg fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn. Mens mange i industrisamfunnet var ferdig på skolen da de var 15-16 år, er det nå vanlig med en studentliknende ungdomstid fra 20 årsalderen og opp mot 30 årene. Utdanning har blitt nøkkelen til suksess, og det er nærmest et minstekrav å ha høyere utdanning enn videregående skole i mange yrker. Ungdom i dag opplever et stort press til å gjøre det bra både i og utenfor skolen. Presset kan blant annet handle om forventninger til sosial deltakelse, gode karakterer og gjennomføring av videregående skole. Interessen for denne tematikken førte oss mot denne avhandlingen.

Ordet selvoppfatning kan fortelle mye om hvordan ungdom har det i samfunnet i dag. Som vi tidligere har sett er begrepet er stort, og vi kan eksempelvis oppleve ulik akademisk-, emosjonell- og sosial selvoppfatning. Hvordan ungdom ender med å se på seg selv, starter allerede med hvilke verdier og holdninger de har med hjemmefra. I ungdomsårene blir venner svært viktige signifikante andre. Ungdom sammenlikner seg selv og sine evner med andre, og de lærer å ta på seg rolle etter hvilke reaksjoner de får på ulik atferd. Hvordan ungdom ser på seg selv på ulike arenaer er altså i stor grad påvirket av deres syn på andres omfatning av en selv.

I Telemark var det, i 2014, rundt tusen unge som ikke var en del av arbeidslivet eller skolehverdagen. Skoleavbrudd er ikke et nytt fenomen, men ble mer synlig etter at alle elever fikk rett til videregående opplæring i 1994. Utdanningsforskning viser til at det er en nær sammenheng mellom sosial bakgrunn og sannsynligheten for å bestå og fullføre videregående opplæring (Reegård & Rogstad, 2016). Blant våre informanters intervjuer har vi funnet at flere av informantenes foreldre ikke er i arbeid. Flere er under NAV på grunn av ulike årsaker, deriblant sykdom. Flere av foreldrene har heller ikke fullført sin utdanning, av ulike årsaker. Enkelte av foreldrene har også yrker som ikke krever høyere utdanning, eksempelvis arbeid i butikk, bussjåfør og lastebilsjåfør. Er det slik at eplet ikke faller langt fra stammen, eller at enkelte av informantene kan finne motivasjon til skolegang i foreldrenes bakgrunn?

Etter å ha gjennomført våre analyser og drøfting har vi funnet at koblingen mellom skoledeltakelse, selvoppfatning og deltakelse på andre sosiale arenaer, er av betydning. Vi har sett at deltakelse i fritidsinteresse og trygge vennskap kan styrke selvoppfatningen, som igjen kan virke positivt på skoledeltakelse. I stedet for å fokusere på årsakene til skoleavbrudd, kan vi heller se på hvilke områder rundt skoleelever som kan virke positivt og påvirke deres beslutning om å være skoleelever. Når vi ser på de som er skoledeltakere og de som har kommet seg tilbake på skolebenken når andre intervju blir gjennomført året etter, ser vi flere faktorer som kan ha virket positivt for at de er skoledeltakere. Flere forteller om stort nettverk av venner og sterke vennskapsbånd. I tillegg snakker flere mye om sin fritidsinteresse, og enkelte nevner også direkte hvordan fritidsinteressen har hjulpet i skolesammenheng. De positive ringvirkningene som trygge vennskap og deltakelse i fritidsinteresser gir, kan være svært avgjørende for at nettopp disse informantene er skoledeltakere. Gjennom venner kan man få bekreftelser og utvikle sosiale kompetanse, som kan styrke ungdoms selvoppfatning. Fritidsinteresser kan gi ungdommene en opplevelse av mestring utenfor skolen. Dette kan føre til motivasjon både i og utenfor skolen. Mestringsfølelser en kan oppnå utenfor skolen, kan være av stor betydning for hvilken motstandsdyktighet ungdom har i møte med motgang på skolen.

At én av våre informanter, Adrian, representerer et annet syn enn de andre informantene i vårt utvalg, er interessant. Adrian har avsluttet sin skolegang, og i motsetning til de andre skoleavbryterne ønsker han heller ikke å komme seg tilbake på skolebenken. Han opplever det norske skolesystemet som et A4-system. Å oppleve at man ikke passer inn i et system, kan føre til motløshet. Når man i tillegg opplever motgang når det gjelder skoleoppgaver, kan nederlaget føles enda større. Men er det slik at det norske skolesystemet er A4? Noen vil nok hevde at skolen henger igjen fra mange år tilbake i tid, og at skolen ikke er tilpasset vårt samfunn. Dersom skolen ikke er tilpasset vårt samfunn, hvordan skal skolen kunne oppfylle retten til tilpasning for alle elevene som lever i dette samfunnet? Man kan skyldes på blant annet dårlige lærere, elevenes sosial bakgrunn eller lite motiverte elever. Men bør ikke hele systemet endres? Bør ikke skolesystemet endres med samfunnet, for å kunne tilrettelegge for hvert enkelt individ på best mulig måte?

Kan det være en idé å fokusere på hvilke faktorer som holder unge elever på skolebenken, i stedet for å fokusere på hvorfor de faller fra? Har alle elevene mulighet til å drive med en fritidsaktivitet der de bor? Blir de godt opplært i sosiale kompetanse og har de evnen til å samarbeide og å se og godta andre mennesker? Vi velger å avslutte denne avhandlingen med et utdrag vi tidligere har vist fra intervjuet med Madelen. Hennes metafor om hvordan hun føler hun får utfolde seg på skolen på best mulig måte, sier mye.

Ja, altså de lærerne jeg har hatt da har som regel bare hatt meg eller to tre andre elever samtidig. Og da har det vært sånn... Det har vært tett oppfølging. Har vært i god lære. Det har vært frie tøyler da for å si det sånn. At du får lov til å prøve deg selv fram og istedetfor å gå sånn A4 etter boka, så får du lov til å tegne utenfor arket. Du får lov til å treffe bordet liksom og får lov til å prøve å lage en større tegning enn det du egentlig har fått beskjed om da for å si det sånn, så jeg synes det er vanvittig morsomt.

Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag

Berndt, T.J. & Burgy, L. (1996). Social Self-Concept. I B.A. Bracken (Red.), *Handbook of self. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (s. 171-209). New York: John Wiley & Sons.

Bugge, S., Arnseth, A. & Ege, R.T. (2005, 14.06). Ungdom blir syke av presset. *VG*.

Hentet fra

<http://www.vg.no/forbruker/helse/foreldre-og-barn/ungdom-blir-syke-av-presset/a/105318/>

Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen. Fagbokforlaget

Frønes, I. (1987). *Jevnaldermiljø, sosialisering og lokalsamfunn*. Oslo: INAS (Institutt for sosialforskning).

Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Gabrielsen, E. C. & Tønset, S. (2016, 12.05). Så lett fikk NRK tak i “puggedop”. Hentet fra

<https://www.nrk.no/dokumentar/xl/sa-lett-fikk-nrk-innafor-tak-i-ulovlig-puggedop-1.12889345>

Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild, H.(Red). (1998). *Mestring som mulighet – i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hauge, Å. L. (2007). Identitet og sted: en sammenligning av tre teorier. Norsk psykologforening, 44(8), 980-987. Hentet fra:
http://psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=28415&a=2

Herland, K. S. (2011). *Akademisk selvoppfatning - Sammenhengen mellom akademisk selvoppfatning, reseptivt vokabular og non- verbal intelligens*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31446/Akademiskselvoppfatning.pdf?sequence=2>

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein – tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo rapport 3) Hentet fra
http://www.faf.no/media/com_netsukii/20147.pdf

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy; A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.

Hjälmhult, E. (2014a). Introduksjon til grounded theory. I Satinovic, M. (Red.). *Innføring i grounded theory* (13-24). Oslo: Akademika

Hjälmhult, E. (2014b). Å identifisere hovedutfordring til deltakerne – nøkkelen til hele teorien? I Satinovic, M. (Red.). *Innføring i grounded theory* (25-36). Oslo: Akademika

James, W. (1890). *The principles of Psychology*. Vol. 1. London: Macmillan & Co

Kjeldstadli, K. (2014). ”De tre samfunn”: Arbeid, næringsliv og hverdagsliv etter 1905. I O, Rovde & I, Skobba (Red.). *Telemarks historie: Etter 1905 (s. 9-13)*. Bergen:Fagbokforlaget

Klapp, O. E. (1969). *Collective search for Identity*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Krane, Vibeke. (2017). Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen

av e små ting. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for helsevitenskap, Universitetet i Bergen, Bergen.

Kruuse, E. (2008). *Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag*. Danmark: Dansk psykologisk forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., Manger, T., Kirkebøen, L. J., Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf

Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I Reegård, K og Rogstad, J. (Red). *De frafalne – om frafall i videregående opplæring* (22-61). Oslo: Gyldendal

Marsh, H. W. (1989). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal Of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.

Moshuus, G. (2012) Skulle jeg latt være å intervju Sandra? En etnografi på barnefattigdom og snøballen som stoppet. I: Frønes, I & Backe-Hansen, E. (Red.). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Moshuus, G. H. & Bunting, M. (2015). De inaktive: Om skoleavbrudd og kulturuttrykk blant ungdom i Telemark (working paper, upublisert).

Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2003, 3(2), s. 69-88

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3

Pedersen, K. B. & Carlsen, M. L. (2015). *Selvoppfatning*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/294694/Katrine%20Bjorheim%20Pedersen%20og%20Marie%20Lia%20Carlsen.pdf?sequence=1>

Psychology Notes. (2013, 25.01). Leon Festinger's Social Comparison Theory. Hentet fra: <https://www.psychologynotes.com/leonfestinger-socialcomparisontheory/>

Reegård, K. & Rogstad, J.(red.) (2016). *De frafalne – om frafall i videregående skole*. Oslo: Gyldendal

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Bacis Books.

Rovde, O., & Skobba, I. (2014). *Det moderne Telemark*. I O. Rovde & I. Skobba (Red.), *Telemarks historie: Etter 1905 (s. 9-13)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Seippel, Ø., Strandbu, Å., & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening: Endring over tid og sosiale skillelinjer (NOVA rapport 3/2011)*. Hentet fra http://www.nova.no/asset/4536/1/4536_1.pdf

Simonsen, K. V. (2016). *Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter: arbeidsmarkedets betydning*. I Reegård, K og Rogstad, J. (Red). *De frafalne – om frafall i videregående opplæring (22-61)*. Oslo: Gyldendal

Simonsen, S.W. (2016, 24.02). *Tusenvis slåss om butikkjobber*. Hentet fra <https://www.nrk.no/telemark/tusenvis-slass-om-butikkjobber-1.12810192>

Skaalvik, E. M. & Federici, A. R. (2015). *Prestasjonspresset i skolen. Bedre skole*, 2015(3.), 11-15. Hentet fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvopfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano

Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvopfatning og mental helse – en undersøkelse blant elever i videregående skole*. Oslo: Tapir Forlag

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005a). Faglig selvopfatning predikerer læring. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/skaalvik_skaalvik_0905.pdf

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005b). *Skolen som læringsarena – selvopfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Sletterød, N. A. & Wendelborg, C. (2000). *Analyser av sosialt miljø - teorigrunnlag for indeksering av sosialt miljø i næringshagene*. Steinkjer: Nord- Trøndelagsforskning

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thuen, H. & Vaage, S. (Red.). (1989). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget

Tønnesen, T. (2014, 05.09). Rundt 1000 unge under 25 år i Telemark tar ikke utdanning og har ikke jobb, enda de er arbeidsføre. *Varden*. Hentet fra <http://www.varden.no/nyheter/rundt-1000-unge-under-25-ar-i-telemark-tar-ikke-utdanning-og-har-ikke-jobb-enda-de-er-arbeidsfore-1.1320402>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gjennomføringsbarometeret*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>

Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap – enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Kopi av e-post fra NSD

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Statistisk Høgskole, gate 2
4150 Østengen
Narvik
Tel. +47 95 58 21 02
Fax +47 95 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 371 884

Geir H. Moshus
Institutt for sosialfag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 16.09.2013

Vår ref: 35202 / 3 / AMB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35202 *Ungdom og skoleavbrudd i Telemark. En longitudinell undersøkelse av unges
bortvalg av skoleledelse*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Geir H. Moshus*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2023, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namsvéd Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Meldingsnummer: 35202/3/AMB

NSD AS (Innvalgsstatistikk), Postboks 100, 0403 Oslo, tlf: +47 22 05 12 91, nsd@nsd.no
NSD AS (Faglig ledelse og administrasjon), Postboks 100, 0403 Oslo, tlf: +47 22 38 80 02, agene@nsd.uib.no
NSD AS (NSD, SVU, Utvalgsstatistikk), Postboks 100, 0403 Oslo, tlf: +47 22 38 81 35, nsd@nsd.uib.no

Vedlegg 2

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Anne-Mette Somby

Sendt: torsdag 17. november 2016 19.21

Til: Elisabeth Gulløy

Kopi: Mette Bunting <> Geir Moshuus <geir.moshuus@hit.no>

Emne: Re: Prosjnr: 35202 Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark: ny informasjon

Hei,

Vi bekrefter å ha registrert at studentene nevnt i e-post 4.11.16 skal arbeide med datamaterialet innhentet i dette prosjektet.

Vennlig hilsen

Anne-Mette Somby

Seniorrådgivar | Senior Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: [\(+47\) 55 58 24 10](tel:+4755582410)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: [\(+47\) 55 58 21 17](tel:+4755582117)

postmottak@nsd.no www.nsd.no

Elisabeth Gulløy skrev den 04.11.2016 18:33:

Til

NSD v/Anne Mette Somby

Vi viser til tidligere korrespondanse og melder med dette inn tre nye masterstudenter som skal jobbe med prosjektet i forbindelse med sine avhandlinger ved masterstudiet "Forebyggende arbeid blant barn og unge" ved Institutt for sosialfag, Høgskolen i Sørøst-Norge (tidl. Høgskolen i Telemark).

1. Mette Martinsen Paulsen

2. Cathrine Kristiansen

- disse to studentene skriver sammen, tittel på avhandlingen: "En kvalitativ studie av ungdoms selvopfatning og skoledeltakelse"

3. Lene Melby

- studenten har meldt sitt prosjekt som en egen sak til NSD, ref nr : 49458. Hun vil imidlertid også ha tilgang til det øvrige materialet i forbindelse med koding og analyse.

Med hilsen

Elisabeth Gulløy

Høgskolelektor/prosjektmedarbeider

Institutt for sosialfag