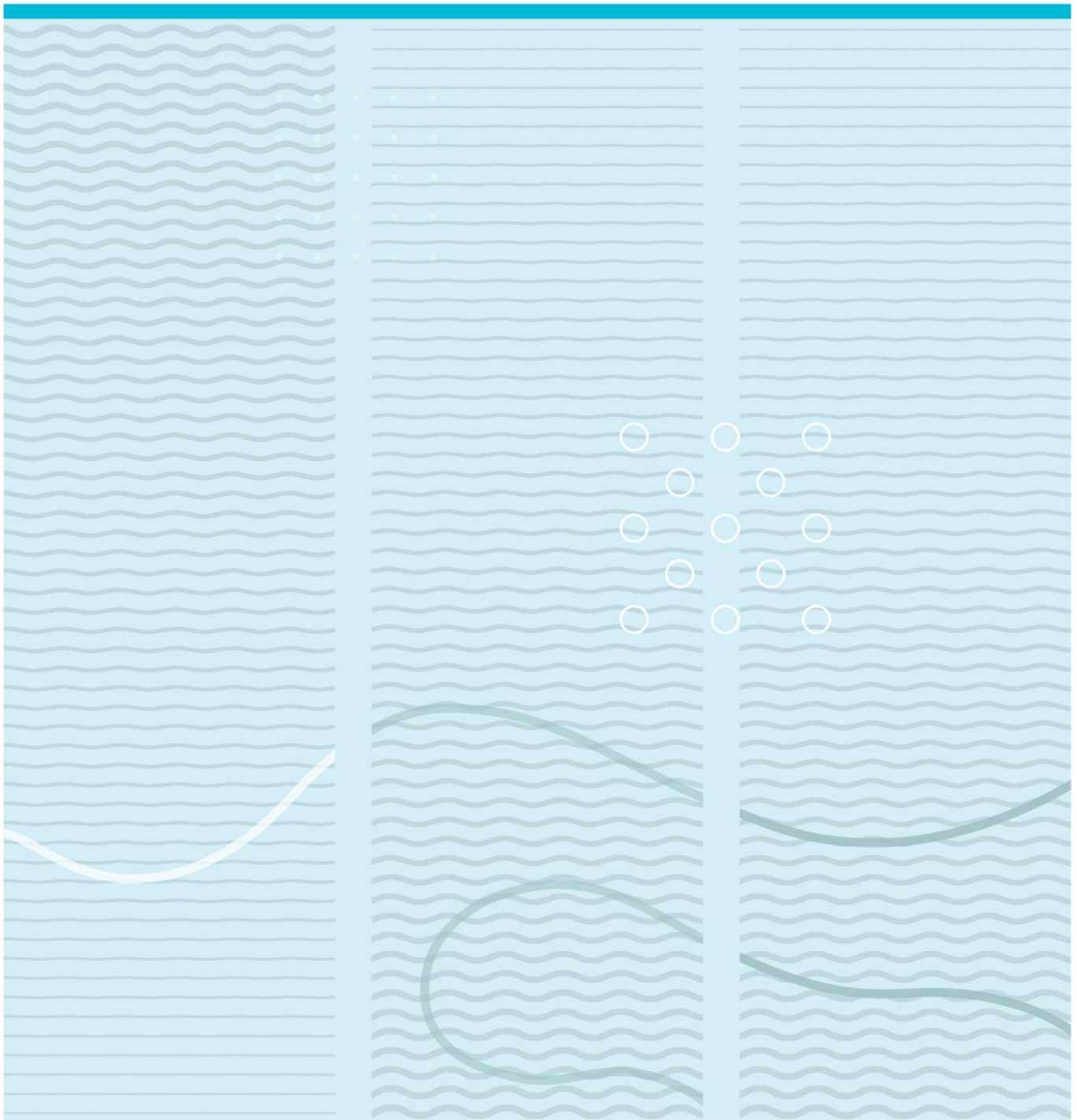


Grete Veslemøy Stige Sande

«Flinke piker» og frafall

En kvalitativ studie av "flinke piker" med psykisk helseproblematikk og deres utfordringer i videregående opplæring.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

<http://www.usn.no>

© 2016 Grete Veslemøy Stige Sande

SAMMENDRAG

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse en problematikk som har vært mye omtalt i media den siste tiden, gjennom TV-debatter, avisartikler og TV-seriene «Sykt perfekt» og «Jeg mot meg». Hovedtemaet i oppgaven er psykisk helse og frafallsproblematikk i videregående skole, og blikket er rettet mot de såkalt «flinke pikene». Jeg er opptatt av hvorfor faglig ressurssterke jenter får problemer med å takle skolehverdagen og livene sine. Felles for mine informanter er høye ambisjoner og ønske om faglig mestring. Nå sliter de med motivasjon og psykiske plager som resulterer i høyt fravær og bekymring for frafall.

Hvilke forhold i jentene selv, i skolen og i samfunnet for øvrig bidrar til at disse jentene utvikler slike vansker? Er det slik at deres identitet er i ferd med å bli truet eller ødelagt? Og på hvilken måte kan skolen og rådgiver/karriereveileder hjelpe disse jentene til å fullføre?

De to forskningsspørsmålene jeg søker svar på i denne oppgaven er:

- *Hvordan oppleves hverdagen i videregående skole av «flinke piker» med utfordringer knyttet til identitet og psykisk helse?*
- *På hvilken måte kan rådgiver/karriereveileder bidra til å redusere frafall for denne elevgruppen?*

Skolen er først og fremst et sted for læring, men skolen er også et av de stedene der ungdom tilbringer mest tid sammen med andre. Det er viktig med kunnskapskrav og kunnskapsmål, men samtidig skal også elevene gjennom en dannelsesprosess lære seg «hvem de er» og utvikle sin egen identitet. Skolen må forholde seg til at stadig flere unge strever med å takle krav og forventninger, både fra seg selv og samfunnet. Dette kan uttrykkes gjennom ulike psykiske lidelser som angst, depresjon, spiseforstyrrelser og selvskading. Det er derfor avgjørende at skolen gjennom økt kunnskap og riktig ressursbruk klarer å møte disse ungdommene på en god måte. Fra mitt ståsted er jeg derfor spesielt opptatt av hva rådgiver/ karriereveileder eventuelt kan bidra med for å hjelpe disse ungdommene til å fullføre påbegynt utdanning.

Datamaterialet består av semistrukturerte dybdeintervju med fire informanter på studiespesialiserende utdanningsprogram. Jeg har benyttet en modell kalt *Flytsonemodellen* i samtalene, med den hensikt å visualisere spenningsforholdet mellom opplevde krav, utfordringer og forventninger og jentenes selvvalgte mestringsevne. Målet for disse jentene,

og for andre som sliter med ulike stressrelaterte lidelser, må være å finne en balanse – en såkalt *flytsone* eller *mestringssone* i skolehverdagen og i eget liv. En bedre forståelse for egen situasjon kan bidra til at de i større grad også kan hjelpe seg selv. Hva tenker disse jentene om eksisterende tilretteleggingstiltak og hvilke tiltak savner de i skolehverdagen sin? Dette er også aktuelle spørsmål vi reflekterer rundt i samtalene våre. Teorigrunnlaget er fortrinnsvis hentet fra Hegel, Honneth, Biesta og Aagre. Jeg viser for øvrig til nyere forskning og offentlige dokumenter som er relevante for oppgaven.

Rådgiver/karriereveileder har et ansvar for å forankre rådgivningsarbeidet i skolens ledelse og bidra til at rådgivningsarbeidet blir innarbeidet i skolens planer. Gjennom å sikre bedre profesjonalisering av rådgivningstjenesten, vil elever kunne sikres et bedre og mer helhetlig tilbud, som kan redusere frafallet i den elevgruppen jeg er opptatt av her. Det er i dag økt fokus på karriereveiledning i et helhetlig og livslangt perspektiv. Det er derfor viktig at skolen har oppdatert kunnskap om den virkelighet de unge lever i for å kunne veilede på en god måte.

Suksessfaktorer for jentene i min undersøkelse viser seg å være god tilrettelegging, trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. Med andre ord er det vesentlig å være «tett-på» på eleven. Sosial utrygghet er den faktoren som ser ut til å skape mest stress og angst hos mine informanter. Økt fokus på sosial mestring kan slik jeg ser det bidra til at flere elever finner mestringssonen og at færre dropper ut av skolen. *Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker* (NOU 2015:8). Samfunnsøkonomisk er det vel lite som er mer lønnsomt enn å investere i kommende generasjoner.

Hva skjedde med det sosiale? Ett perspektiv på god mental helse er våre evner til å interessere seg for å forstå eget sinn, andres sinn og ikke minst samspillene. Selvets utvikling skjer vel så mye utenfra og inn som innenfra og ut. Vi endres gjennom de responsene vi får (Finn Skårderud 2015).

ABSTRACT

In this thesis, I aim to examine an issue that has been widely discussed in the media recently; in TV debates, newspaper articles and the TV series "Sykt perfekt" and "Jeg mot meg". The main topics in this paper are mental health and the issue of high dropout rates in upper secondary school, where I focus specifically on so-called "good girls". The underlying question driving this investigation is why academically resourceful girls struggle to cope with their studies and their lives. Traits that describe all of my informants are high ambitions and a desire for academic excellence. Yet, these girls struggle with low motivation and mental health issues that have resulted in high absence and the concern that they might eventually dropout of school.

Which factors within the girls themselves, within the school system and within society in general are causing these girls to develop such difficulties? Are their identities somehow on the verge of being threatened or destroyed? And in what way can the school system, and guidance counsellors in particular, help these girls complete their education?

The two research questions driving this thesis are:

- *How do "good girls" with issues associated with identity and mental health experience upper secondary school life?*
- *In what way can guidance counsellors contribute to reduce the dropout rate for this student group?*

School is first and foremost a place of learning. Nevertheless, school is also one of the places where youths spend the most time with others. Knowledge requirements and academic goals are clearly important factors in terms of creating a better learning environment. However, it is also important that students are allowed to discover "who they are" and develop their own identity. Today, the school system must take into account the growing number of youths that struggle to handle the pressure of demands and expectations, both from themselves and from society as a whole. This struggle can manifest itself as different mental illnesses, such as anxiety, depression, eating disorders and self-harming. It is therefore crucial that the school – through increased knowledge and appropriate allocation of resources – ably meets these youths. In this paper, I am particularly concerned with what guidance counsellors can do to help these youths complete their education.

The data utilized for this study consists of semi-structured in-depth interviews with four informants attending general studies at upper secondary school level. I apply a model called *Flytsonemodellen* (Flow Finding Model) in the conversations, with the intent to visualize the relationship between perceived demands, challenges and expectations and the girls' own assessment of their ability to handle these pressures. The goal for these girls, and for others who struggle with different stress related issues, is to find a balance – a so-called Flow or achievement zone – in their school lives and in general. A greater understanding of their own situation might better situate these girls to help themselves. What do these girls think about existing measures set in place to facilitate their education and what measures do they miss in their school lives? These were important questions we reflected on in our conversations. The theoretical framework that frames this thesis is based on Hegel, Honneth, Biesta and Aagre. Moreover, the theoretical foundation is also influenced by newer research and public documents relevant to the paper.

Guidance counsellors have a responsibility to ground their work in the school's leadership and contribute so that their work becomes integrated into the school's plans. By ensuring that their work is constantly updated and improved upon, students are secured a better and more wide-ranging service. This can help reduce the dropout rate within the student group I am focusing on. There is an increased focus on career guidance in a holistic and lifelong perspective in today's schools. Consequently, it is important that the school has updated knowledge about the reality that youths today live in, in order to council them in the best possible manner.

The factors that helped the girls in my investigation to better succeed appear to be facilitating measures, security and predictability. It is in other words important to be close to the students. Social insecurity appears to be the factor that causes the most stress and anxiety for my informants. Increased focus on social confidence and security should consequently help more students find their achievement zone and lead to a lower dropout rate. *The school shall contribute to the development of students' potential as human beings* (NOU 2015:8 own translation). In terms of social economics, nothing is more profitable than investing in the future generations.

What happened to the social aspect? A perspective on good mental health involves our ability to be interested in understanding our own mind, the minds of others and not least the interaction between the two. The evolution of the self is determined just as much by external factors as by internal factors. We are changed by the responses we receive (Finn Skårderud 2015 own translation).

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD

1.0 INNLEDNING

1.1	Bakgrunn og relevans	12
1.2	Tematikk	12
1.3	Forskningsspørsmål	13
1.4	Utdypning av forskningsspørsmålene og avgrensninger	14
1.4.1	Identitet	15
1.4.2	Livsmestring og anerkjennelse	15
1.4.3	Psykisk helse	16
1.4.4	Uttrykket «flink pike»	17
1.4.5	Begrepet frafall	18
1.5	Oppbygning av oppgaven	18

2.0 FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE

2.1	Bakgrunn og utfordringer	20
2.1.1	Frafall og psykisk helse	22
2.2	Utdanningssamfunnet	22
2.3	Rådgivning og karriereveiledning	24
2.3.1	Livslang karriereveiledning	25
2.3.2	Politiske føringer	25
2.4	Rådgiverrollen i videregående opplæring	27
2.4.1	Ferdigheter hos rådgiver	28
2.4.2	Gerard Egans rådgivningsmodell	29
2.5	Karriereveiledning og framtidsperspektiv	31

3.0 TEORETISK RAMMEVERK

3.1	Innledning	33
3.2	Begrunnelse for valgt teori	33
3.3	Identitet og danning	34
3.4	Hegels teori om selvrealisering	34

3.5	Axel Honneths teori om intersubjektiv anerkjennelse	35
3.5.1	Frihetens paradokser	35
3.5.2	Intersubjektiv anerkjennelse	36
3.5.3	Anerkjennelse gjennom kjærlighet	37
3.5.4	Rettslig anerkjennelse	37
3.5.5	Sosial anerkjennelse	37
3.5.6	Selvrealisering	38
3.6	Gert Biestas teori om demokratisk dannelse	38
3.6.1	Språkets betydning for demokratisk dannelse	39
3.6.2	Det «mundane rum»	40
3.7	Aagres teorier om ungdomskultur	41
3.7.1	Relasjonell kompetanse	42
3.7.2	Ungdomskulturell- og allmennkulturell orientering	42
3.7.3	Skolens rolle	44
3.8	Løvlie om teknokulturell dannelse	46
3.8.1	Oppsummering	47
3.9	Begrunnelse for drøftingsmodell i henhold til teoretisk rammeverk	47
3.9.1	Flytsonemodellen	48

4.0 METODE OG FORSKNINGSDESIGN

4.1	Kvalitativ metode	51
4.2	Forskningsdesign	51
4.2.1	Personlig erfaringsbase	53
4.2.2	Valgt teori og forskning	53
4.2.3	Metode og datainnsamling	54
4.3	Utvalg og rekruttering	54
4.4	Intervjuprosessen	55
4.4.1	Intervjuguide og prøveintervjuer	55
4.4.2	Bearbeiding og analyse	56
4.5	Reliabilitet og validitet	57
4.5.1	Kompetansevaliditet	58
4.5.2	Kommunikativ validitet	58
4.5.3	Pragmatisk validitet	58

4.5.4	Drøfting av validiteten i studien	59
4.6	Etiske vurderinger	61
5.0	EMPIRI	
5.1	Presentasjon av de fire informantene	62
5.1.1	Milena	62
5.1.2	Marthe	62
5.1.3	Nina	62
5.1.4	Marie	63
5.2	Skjematisk oversikt over informantene	64
5.3	Presentasjon av samtalen med Milena	65
5.3.1	Opplevelsen av faglig identitet	66
5.3.2	Opplevelsen av sosial identitet	66
5.3.3	Opplevelsen av livsmestring	66
5.3.4	Refleksjoner i samtalene	68
5.4	Presentasjon av samtalen med Marthe	69
5.4.1	Opplevelsen av faglig identitet	69
5.4.2	Opplevelsen av sosial identitet	69
5.4.3	Opplevelsen av livsmestring	70
5.4.4	Refleksjoner i samtalene	71
5.5	Presentasjon av samtalen med Nina	71
5.5.1	Opplevelsen av faglig identitet	71
5.5.2	Opplevelsen av sosial identitet	71
5.5.3	Opplevelsen av livsmestring	72
5.5.4	Refleksjoner i samtalene	72
5.6	Presentasjon av samtalen med Marie	72
5.6.1	Opplevelsen av faglig identitet	73
5.6.2	Opplevelsen av sosial identitet	73
5.6.3	Opplevelsen av livsmestring	74
5.6.4	Refleksjoner i samtalene	75

6.0	ANALYSE	
	Ad.1: <i>Hvordan oppleves hverdagen i videregående skole av «flinke piker» med utfordringer knyttet til identitet og psykisk helse?</i>	
6.1	Mestring og anerkjennelse	76
6.2	Subjektivitet og intersubjektivitet	78
6.3	Allmennkulturell- og ungdomskulturell orientering	78
6.4	Sosiale medier	81
	Ad. 2. <i>På hvilken måte kan rådgiver/karriereveileder bidra til å redusere «dropouts» for denne elevgruppen?</i>	
6.5	Rådgiverrollen	82
6.5.1	Faglig kompetanse	83
7.0	KONKLUDERENDE DISKUSJON	86
7.1	Presentasjon av modellen	87
7.2	Utfordringer og muligheter i ROM 1	90
7.3	Utfordringer og muligheter i ROM 2	91
7.4	Utfordringer og muligheter i ROM 3	92
7.5	Utfordringer og muligheter i ROM 4	92
7.6	Livsmestring som nytt skolefag	93
7.7	Livsmestring og flytsone for «flinke piker»	94
7.8	Oppsummering	95
	LITTERATURLISTE	97
	VEDLEGG	
	Vedlegg 1: Søknad til rektor	103
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	104
	Vedlegg 3: Intervjuguide	106

FORORD

Fire års studier på deltid er nå forbi. Det har vært krevende år, men selvsagt også lærerike, interessante og ikke minst nyttige for meg i jobben som rådgiver. Jeg har fått anledning til å forske på det som opptar meg aller mest i hverdagen på jobb; nemlig ungdom og deres utfordringer i skolehverdagen i videregående opplæring. At jeg valgte å spisse oppgaven mot de såkalt «flinke pikene» ble et litt tilfeldig valg, fordi jeg det siste året har snakket med mange jenter som sliter med psykisk helseproblematikk.

I Aftenpostens Si;D- spalte har det vært mange innlegg som berører temaet i oppgaven min. Lørdag 7. mai 2016 sto følgende overskrift på et leserinnlegg fra Andrine (15): *Å vokse opp i dag er noe helt annet enn da jeg vokste opp, og jeg er bare 15*. Leserinnlegget har fokus på prestasjonspresset mange opplever i dag, både på skolen og når det gjelder kropp og utseende. Hun setter med innlegget sitt også fokus på de store endringene som har skjedd de senere år, og som vil fortsette å skje i et økende tempo de neste tiår som følge av samfunnsutviklingen og digitaliseringen av samfunnet. Det gjelder for skolen og for oss som jobber der å henge med i utviklingen og bidra til at ungdom får økt kompetanse til å takle et liv med endringer og overganger.

Å skrive masteravhandling er en tankeprosess gjennom år. Man leser, reflekterer, diskuterer og forsøker å omsette tanker i ord over tid. Håper jeg har klart å formidle noen av de refleksjonene jeg har gjort meg gjennom samtaler med mine fire informanter og de mange andre ungdommene jeg treffer i jobben min.

Takk til fire flotte, ressurssterke og ambisiøse informanter; Milena, Marthe, Nina og Marie.

Takk til veileder Willy Aagre for klok og inspirerende veiledning gjennom året.

Takk til mine tre døtre, Linn, Anne og Oda, for tålmodighet med en travel mor og for gode innspill til oppgaven.

Takk til Knut for interessante diskusjoner og for at du har gitt meg rom og tid til å fullføre løpet.

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og relevans

Frafall i videregående opplæring blir omtalt som en av de største utfordringene det norske samfunnet står overfor, og konsekvensene er store for individ, grupper og nasjonen som helhet. Utdanning er i større grad enn tidligere en forutsetning for å lykkes i et fremtidig, høyteknologisk samfunn. I sin doktoravhandling om karriereveiledning påpeker Roger Kjærgård at frafallet i skolen påvirker så vel samfunn som det enkelte individ.

Frafall innenfor utdanning fremstår også innenfor den utdanningspolitiske diskurs som et alvorlig samfunnsøkonomisk problem og ikke minst som en individuell risiko i å bli stående utenfor det aktive medborgerskap (Kjærgård 2014:212).

Dagens ungdom omtales som veltilpasset, men stressa i forskningen fra NOVA (2015). En stor andel av ungdomsgenerasjonen sliter med dårlig psykisk helse, og den årlige rapporten fra NOVA viser at en av fire jenter mellom 15 og 16 år viser depressive symptomer. I ulike forskningsrapporter pekes det på årsaker i samfunnsutviklingen, som individualisering og digitalisering av det sosiale og relasjonelle (NOVA 2015). En ny undersøkelse (Skaalvik, Federici 2015) viser til at mange elever opplever et betydelig prestasjonspress i skolen, og at dette kan resultere i nedstemthet, utmattelse og lavere selvværd. Prestasjonspresset er et resultat av verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen. Mange rapporterer også om press knyttet til utseendet. Særlig i ungdomstiden blir jevnaldrende en viktig kilde til sosial anerkjennelse (Skaalvik og Federici 2015).

Jeg har i denne oppgaven spisset oppmerksomheten mot ressurssterke jenter i videregående skole, som sliter med ulike symptomer på angst og depresjon. Jeg ønsker mer kunnskap om hvordan de opplever egen identitet samt hvilke faktorer som påvirker deres holdninger og innstilling til gjennomføring av påbegynt utdanning. Mine informanter er jenter på studiespesialiserende utdanningsprogram.

1.2 Tematikk

Tema for oppgaven er «*Flinke piker*» og *frafall*. *En kvalitativ studie av «flinke piker» med psykisk helseproblematikk og deres utfordringer i videregående opplæring*. Dette er et tema

som berører meg daglig som rådgiver. Mange jenter forteller om utfordringer knyttet til motivasjon og psykisk helse, et vanlig diskusjonstema på de tverrfaglige, ukentlige samarbeidsmøtene der PPT, helsesøster og miljøarbeider deltar sammen med rådgiverkollegiet. Vi erfarer at et økende antall elever, og da spesielt jenter, tar kontakt for å få hjelp til å håndtere personlige problemer knyttet opp mot psykisk helse. Vi opplever også at denne elevgruppen er mer krevende og har mer sammensatte psykososiale utfordringer enn tidligere. Dette bekreftes også i forskningsresultatene fra *Ung i Vestfold 2013* (Vardheim 2013). Tallene fra Vestfold viser til psykiske vansker som den største enkeltårsaken til frafall i videregående skole, og depresjon og angst er de vanligste plagene blant ungdom. Jenter er mer plaget og oppsøker oftere hjelp enn gutter. Nå er det slett ikke slik at «flinke piker» sliter mest, slik media kan gi inntrykk av. Psykiske helseplager ser imidlertid ut til å øke i denne elevgruppen

Hovedfunn fra de 14 kommunene i Vestfold som har gjennomført Ungdata-undersøkelsen er at de fleste ungdommer har det bra og lever aktive og sunne liv. Svært få har erfaring med røyking, kriminalitet eller annen risikoatferd. Imidlertid viser undersøkelsen at mange ungdommer, og da spesielt jenter, opplever hverdagen som stressende. 51 % av jentene svarer at de bekymrer seg for ting mot 24 % av guttene (Vardheim 2013). I masteroppgaven har jeg tilnærmet meg emner som krav og utfordringer i utdanningssamfunnet, identitetsproblematikk, karriereveiledning og rådgiverrollen i dagens samfunn.

1.3 Forskningsspørsmål

Bakgrunnen for masteroppgaven har vært et ønske om å øke min kunnskap og kompetanse innen rådgivning til elever generelt og til jenter i risikozonen for å droppe ut spesielt. Andelen jenter som dropper ut eller ikke fullfører på normert tid ser ut til å øke, og jeg ønsker derfor å få innsikt i enkeltelevers personlige erfaringer fra innsiden av en av Norges største videregående skoler. Kanskje kan deres subjektive tanker og erfaringer gi verdifulle innspill til nye tiltak som kan motvirke frafall for denne elevgruppen.

Jeg ønsker å belyse temaet «identitetsproblematikk» hos jenter spesielt. En relativt ny problematikk som omfatter tilsynelatende ressurssterke jenter som opplever utfordringer med å fullføre videregående skole. I senere tids debattinnlegg blir fenomenet ofte kalt «flink pikesyndromet», der livsvalg, prestasjon og trening er noen nøkkelord. Det er disse jentene jeg ønsker mer kunnskap om, gjennom deres subjektive fortelling om jenteroller i det senmoderne

utdanningssamfunnet. Er det slik at nasjonale trender i samfunnsutviklingen medfører økt press mot jenter? Opplever de høye krav til utseende, kropp og prestasjoner som medvirkende årsak til frafall videregående skole? Jeg ønsker kunnskap om jenters utfordringer i skolehverdagen, for bedre å kunne forebygge et eventuelt frafallsproblem for jenter i risikogruppen.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan oppleves hverdagen i videregående skole av «flinke piker» med utfordringer knyttet til identitet og psykisk helse?
- På hvilken måte kan rådgiver/karriereveileder bidra til å redusere frafall for denne elevgruppen?

1.4 Utdypning av forskningsspørsmålene og avgrensninger

I denne masteroppgaven søker jeg svar på hvordan jenter i definert målgruppe opplever skolehverdagen og hvilke tiltak de selv tror kan bidra til økt gjennomføring. Hvordan kan rådgiverrollen praktiseres for å møte deres behov på en god måte? Datamaterialet består av semistrukturerte dybdeintervju med fire ambisiøse og ressurssterke jenter på studiespesialiserende utdanningsprogram, som alle har utfordringer i forhold til identitet og psykisk helse. En av informantene sluttet på skolen høsten 2015 begrunnet i en angstlidelse. De andre tre har økende fravær og står i fare for å droppe ut av videregående skole.

Jeg har benyttet en modell, kalt *Flytsonemodellen*, i samtalene våre for å visualisere spenningsforholdet mellom opplevde krav og forventninger og selvurdert mestringsevne. Da jeg antar at opplevelsen av identitet og mestring har betydning for elevenes psykiske helse og skoleprestasjoner, har jeg lagt min kunnskapsstatus rundt følgende to hovedområder:

- *Identitet og danning*
- *Mestring og anerkjennelse*

Teorien er i hovedsak hentet fra Hegel, Honneth, Biesta og Aagre og har til hensikt å danne en ramme, eller et bakteppe, til de refleksjoner jeg gjør meg i analysen av innhentet empiri fra samtalene. Jeg henviser også til nyere forskning og offentlige dokumenter jeg ser som relevante for oppgaven, med henblikk på rådgiverrollen og karriereveiledning i dagens skole.

Avslutningsvis, i kapittel 7, presenterer jeg en egen modell (Figur 10). Ved hjelp av denne modellen forsøker jeg å forene teori med empiri for å besvare de to forskningsspørsmålene mine.

Jeg vil nå for oversiktens skyld gi en kort presentasjon av noen sentrale begrep i oppgaven. I kapittel 3, oppgavens teoridel, vil jeg drøfte begrepene mer inngående.

1.4.1 Identitet

Identitet omtales gjerne som personlighet, den man er. Identitet kan også forstås som individets selvbilde eller selvoppfatning. I psykologien brukes identitet om den del av personens selvoppfatning som oppleves som særlig sentral, ekte og typisk for vedkommende. «Å finne sin identitet» vil si å danne et selvbilde man føler man kan akseptere og leve opp til, og så etablere en livsstil som svarer til dette bildet. Usikker selvidentitet forekommer hyppig ved alvorlige personlighetsforstyrrelser. I samfunnsvitenskaper, som sosialantropologi, har man en mer utvidet forståelse av begrepet identitet. Her utvides perspektivet til å se individets selvforståelse og posisjonering i relasjon til gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet.

«Identitet» kan beskrives som personligheten eller det karakteristiske ved et individ. «Selv» er et begrep som er mer brukt i abstrakt eller global kontekst, mens «identitet» er knyttet til spesifikke aspekter ved selvdefinering (Deaux 1992). Andre igjen hevder at «personlighet» og «selv» er synonyme (Mc Martin 1995). Basert på personlig temperament formes identiteten i relasjoner til andre mennesker. Hvordan vi ser oss selv, oppnås (ved identifikasjon) og vedlikeholdes (som identitet) i en vedvarende og ofte konfliktfylt sosial prosess (Grauman, 1983). Identifikasjon er en prosess, identitet er en tilstand (Lalli, 1992). Casey (2001) fremholder at identitet er dannet på det indre plan, men også gjennom kroppens interaksjon med den fysiske verden utenfor – det er ikke noe sted uten selv, og ikke noe selv uten sted (Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 2007:980).

1.4.2 Livsmestring og anerkjennelse

Mestring er et begrep som er mye brukt i ulike betydninger. Mestring kan beskrive ferdigheter man har innen fag, sport eller andre aktiviteter, men kan også beskrive emosjonelle og sosiale ferdigheter. Et annet begrep brukt i litteraturen er resiliens, selv om betydningen ikke er helt identisk. Begrepet *resiliens*, eller *resilience* på engelsk, beskriver en utvikling eller positiv

prosess man gjennomgår for å håndtere utfordringer i livet. Michael Rutter, en av de fremste resiliensforskerne, definerer resiliens på følgende måte:

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik (Rutter M. 2000, i Borge A, 2010:15).

Mye av tenkningen rundt resiliens bygger på Antonovskys (1987) teori om mestring og sammenheng. Hans begrep *salutogenese* innebærer et skifte fra å diagnostisere problemer til også å ha fokus på faktorer som kan redusere eller fjerne risikofaktorer. Hvis man betrakter helse som en akse der de to ytterpunktene er fullstendig sunnhet (*salutogenese*) eller fullstendig sykdom (*patogenese*), blir målet å legge til rette for en utvikling for å nærme seg ytterpunktet *salutogenese*. Eleven blir i større grad en «survivor» enn et offer. Denne prosessen kan sammenlignes med å finne «flytsonen» eller mestringssonen i livet sitt. I følge Antonovsky er det tre faktorer som bidrar til å utvikle en høy mestring og sammenheng i tilværelsen:

- Forståelse av ens egen situasjon (*comprehensibility*)
- Tro på at en kan finne fram til løsninger (*manageability*)
- Finne en god mening i å forsøke på det (*meaningfulness*)

Antonovsky påpeker en gjensidig avhengighet mellom disse faktorene, men graden av de enkelte faktorene kan variere. Den siste faktoren er ifølge Antonovsky den viktigste, da mennesker som har motivasjon for endring og utvikling har lettere for å komme ut av en vanskelig livssituasjon enn de som er mer passive og umotiverte (Antonovsky 1987).

I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet livsmestring, da jeg søker å finne faktorer som kan fremme en livsmestringsprosess hos definert målgruppe. Den faglige dyktigheten til informantene er ikke et tema som opptar tar mye plass i oppgaven, da informantene er faglig sterke. Jeg konsentrerer meg først og fremst om det som omhandler utfordringer i skolehverdagen utover det faglige. Hjemmearenaen og fritidsarenaen blir omtalt, men ikke drøftet i forhold til forskningsspørsmålene i særlig grad.

1.4.3 Psykisk helse

Begrepet «psykisk helse» benyttes gjerne som et samlebegrep som kan deles inn i psykisk velvære, psykiske plager og psykiske sykdommer eller lidelser (Mathisen m. fl. 2007). Med

økende individualisering og et sterkere press om å lykkes i skolen, har fokuset økt på ungdoms psykiske helse. Forskingen gir ingen entydige svar på om psykiske problemer øker blant unge, men flere studier peker på en økning av depressive symptomer blant jenter. Det har dessuten vært en klar økning i angst- og depresjonslidelser som begrunnelse for uføretrygd blant unge. Blant jenter på 10. trinn og i videregående, er det nær én av fire jenter som svarer at de er så plaget at en kan betrakte det som tegn på depressive symptomer (NOVA 2015). I følge verdens helseorganisasjoner (WHO) inneholder psykisk helse elementer som tilfredshet med livet, mulighet til å realisere sine evner, mestre hverdagens små og store utfordringer, evne til å arbeide produktivt og bidra til noe fruktbart til sitt nærmiljø:

”a state of well-being in which the individual realizes his or her abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make contribution to his or her community”.

(Clench-Aas, Rognerud, Dalgard, Nasjonalt folkehelseinstitutt 2009:6).

1.4.4 Uttrykket «flink pike»

I forskningsspørsmålet mitt og videre i oppgaven benytter jeg uttrykket «flink pike». Uttrykket knyttes til psykososiale lidelser som utmattelses- og tretthetssymptomer, angst- og depresjonslidelser hos unge jenter med høye ambisjoner og krav til seg selv på ulike områder. «Flink pike-begrepet» har blitt en del av dagligtalen, men er verken en klinisk diagnose eller et etablert fagbegrep. Skoleforsker og professor ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo, Harriet Bjerrum Nielsen, viser til at begrepet muligens oppstod omkring 1990, samtidig med at jenter da ble majoriteten i de som fullførte videregående skole og tok høyere utdanning. I en artikkel (Nielsen 2016) viser hun til forskning om jenter som er presset av perfektionismekrav. Jenter som vil være perfekte på skolen og når det kommer til utseende, slankhet og popularitet.

Det ser ut til at noen jenter føler de må leve opp til disse perfektionismekravene, ellers er de ikke gode nok (Nielsen, H. B. 2016).

Hun påpeker også at vi definitivt bør slutte å bruke begrepet, da «flink-pike-figuren» nærmest gjør jenters prestasjoner til et uttrykk for en sykdom og derfor neppe bidrar til å øke selvtilliten og stoltheten over å gjøre det bra hos dagens unge jenter.

Det er ingen som ville komme på den absurde tanke at en flink gutt skulle lide av et «flink gutt syndrom» (Nielsen, H. B. 2016).

Uttrykket «flink pike» er, slik Nielsen begrunner det, et belastet uttrykk og et uttrykk som kan tolkes ulikt. Jentene i min målgruppe er ambisiøse og faglig sterke. De har tidligere vist høy mestring innenfor organiserte aktiviteter på fritiden, og de har fungert godt sosialt. Den situasjonen de nå har kommet i beskriver ikke nødvendigvis personligheten deres, men derimot en tilstand som forhåpentligvis er forbigående. Jeg ønsker egentlig å ta avstand fra slike kjønnsrelaterede og stigmatiserende «begrep», men til tross for innvendingene mot uttrykket har jeg valgt å benytte det i forskningsspørsmålet mitt. Dette fordi uttrykket er kjent i praksisfeltet og med få ord forteller noe om målgruppen jeg forsker på.

I denne oppgaven brukes uttrykket «flink pike» om faglig ressurssterke jenter med høye ambisjoner til seg selv og som presser seg hardt for å nå egne mål. Felles for mine informanter er utfordringer knyttet til psykisk helse, som medfører at de vurderer å «droppe ut» og derfor har søkt hjelp hos rådgiver.

1.4.5 Begrepet frafall

Begrepet frafall kjenner vi også fra de senere års mediedebatt om årsaker til frafall i den videregående skolen. Med frafall forstår jeg elever som slutter på skolen underveis i utdanningsløpet uten fullført studie- eller yrkeskompetanse. Ifølge Markussen m.fl (2006) knyttes frafall til elever som har påbegynt sitt utdanningsløp, men som ikke fullfører videregående skole uavhengig av årsaksforhold. I Norge gjelder ungdomsretten i fem år etter overgang fra grunnskolen. Elever kan ta permisjon, men dette kan gå utover rettigheter som spesialundervisning eller ekstra tilrettelegging i skolehverdagen (Stette, Ø 2015).

1.5 Oppbygning av oppgaven

- Oppgaven består av 7 kapitler, der kapittel 1, oppgavens innledning, består av en redegjørelse for valg av tematikk, forskningsspørsmål og en avklaring av sentrale begrep i oppgaven.

- Kapittel 2 omtaler begrepet frafall i et historisk perspektiv og viser deretter til utfordringer i dagens samfunn og implikasjoner i forhold til karriereveiledning og rådgiverrollen.
- Kapittel 3 består av oppgavens teoretiske rammeverk, med hovedvekt på begrepene identitet og danning, mestring og anerkjennelse.
- Kapittel 4 beskriver valgt metode og viser til vedlagte intervjuguide, vedlegg 3.
- Kapittel 5 består av empiri fra samtale med mine fire informanter.
- Kapittel 6 drøfter de to forskningsspørsmålene relatert til teori og empiri.
- Kapittel 7 avrunder oppgaven med en modell som reflekterer rundt problematikk og aktuelle tiltak basert på teori og empiri. Jeg drøfter avslutningsvis ulike utfordringer og muligheter relatert til de fire «rommene» i modellen, både for eleven selv og for meg som rådgiver. De to forskningsspørsmålene blir også forsøkt besvart.

2.0 FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE

2.1 Bakgrunn og utfordringer

Det er mange forhold som har betydning for den hverdag elevene møter i videregående opplæring. Jeg så det derfor som naturlig å presentere noen faktorer i samfunnsutviklingen rundt frafallsproblematikk samt noen politiske føringer som kan ha relevans for temaet i oppgaven og forskningsspørsmålene mine i dette kapittelet.

Oppmerksomheten rundt frafallsproblematikk er stor, både i Norge og i andre land i OECD-området. Andelen elever som fullfører og består videregående opplæring på normert tid er stabil over tid, men det er store forskjeller mellom ulike grupper. Mye av forskningen om frafallsspørsmålet her i Norge er gjort av Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU). Forsker ved NIFU, Eifred Markussen, har oppsummert mye av forskningen som er gjort på området så langt. Fenomenet frafall i videregående skole kan knyttes til ulike årsaker, noe som er godt dokumentert i forskning. Forklaringer kan for eksempel knyttes til individets egenskaper og handlinger, manglende basisferdigheter, manglende motivasjon eller feilvalg.

En artikkel utgitt i *Tidsskriftet for samfunnsforskning* 04/2008 stiller følgende spørsmål: *Er frafall i videregående skole et kjønnsproblem?* Artikkelen viser til betydelige kjønnsforskjeller i frafall. Tre av fire blant de som avbryter videregående starter på yrkesfag, og av disse slutter om lag 35% av guttene og 25% av jentene underveis i utdanningsløpet. Markussen m.fl. beskriver situasjonen slik:

Vi kan konkludere med at de mange guttene som hadde sluttet på byggfag, mekaniske fag og elektrofag bidro sterkt til at det totalt var større andel gutter enn jenter som hadde sluttet (Markussen m.fl. 2006:16).

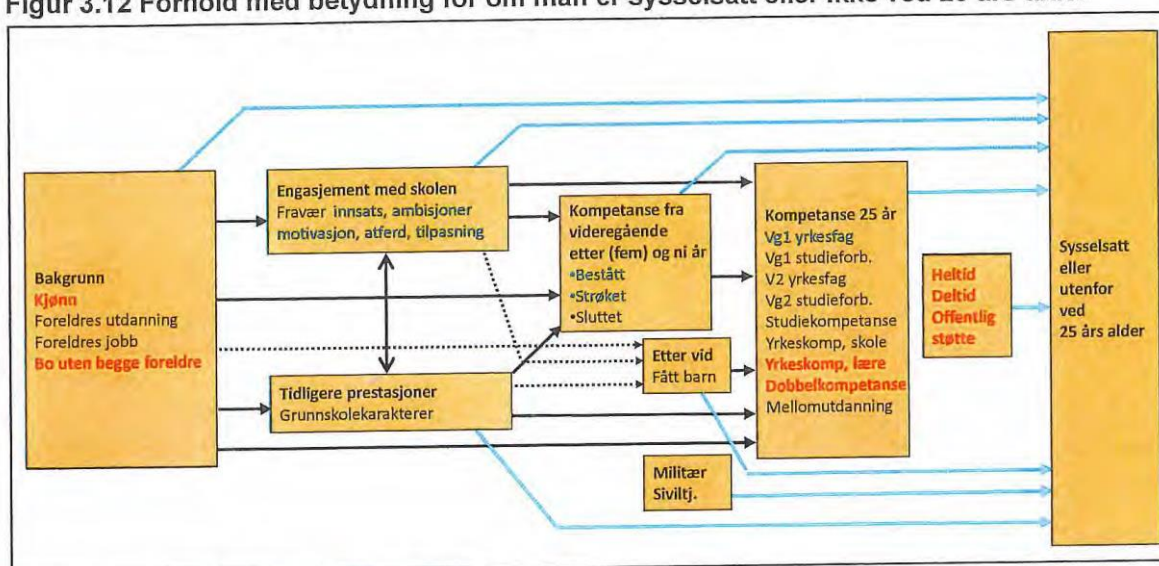
I rapporten *Utdanning lønner seg* (Markussen 2014) har Markussen forsket på hvordan det har gått med nesten 10.000 ungdommer på Østlandet gjennom en periode på ni år i grunnskole, videregående skole og fram til de var blitt 25 år gamle. Rapporten viser, som tittelen indikerer, at utdanning lønner seg. Sosiale forskjeller opprettholdes gjennom hele utdanningssystemet, da «vinnerne» fra grunnskolen også gjør det best i videregående og i høyere utdanning. Etter 9 år har 77,4 prosent fullført og bestått videregående utdanning mot 71 prosent etter fem år. Sjansen for å være sysselsatt som 25-åring øker med økende kompetansenivå. Den sikreste veien inn i

arbeidsmarkedet er fagbrev eller svennebrev, dobbelkompetanse eller høyere utdanning, konkluderer Markussen (Markussen, NIFU rapport 1/2014:8).

Figuren under er hentet fra rapporten «Utdanning lønner seg» (Markussen 2014:86) og illustrerer forhold som har betydning for sysselsettingen eller ikke ved 25 års alder.

Figur 1: Modell over faktorer som påvirker grad av sysselsetting

Figur 3.12 Forhold med betydning for om man er sysselsatt eller ikke ved 25 års alder



Blå variabelnavn: Ikke signifikant effekt i analysen

Røde variabelnavn: Bare disse er signifikante i analysens steg 3

Den problematikk som min oppgave er spisset mot, er ikke spesielt omtalt i rapporten til Markussen. Dette kan skyldes at problematikken omkring psykisk helse for denne gruppen ungdommer først de senere år har fått økt fokus.

Det er brukt mye ressurser de senere år på ulike prosjekter for å redusere frafallet og øke gjennomføringen i videregående opplæring, uten at dette har gitt resultater av betydning. Professor Torberg Falch ved NTNU viser i rapporten *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (2009) til et tap for samfunnet på 7,1 millioner kroner for hver person som faller utenfor arbeidslivet når de er 20 år. Falch har funnet en klar sammenheng mellom det å falle utenfor arbeidslivet og det å ikke fullføre videregående skole. Ifølge Falch vil arbeidsmarkedet for ukvalifisert arbeidskraft også bli stadig tøffere på grunn av globalisering og økt arbeidsinnvandring (Falch, Johannesen og Strøm. 2009).

Frafall har i tillegg til en menneskelig kostnad også en betydelig økonomisk kostnad, både for eleven og samfunnet. En rapport *Senter for økonomisk forskning* har skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet viser at dersom andelen som fullfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnsøkonomiske gevinsten bli på 5,4 milliarder kroner per årskull elever.

2.1.1 Frafall og psykisk helse

Mange ungdommer slutter i dag i videregående skole begrunnet i psykiske eller psykososiale problemer. NOVAs rapport viser til en andel på 20-25 prosent, noe som gjør psykisk sykdom til den største enkeltgrunnen til frafall (NOVA 2015). Den relativt sterke koblingen mellom psykisk sykdom og frafall er et forholdsvis nytt funn i forskningen, noe som kan tyde på at frafall er et resultat av akkumulerte problemer over tid.

Regjeringen og kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) leter etter årsaker til frafall og iverksetter i 2016 fire nye forskningsprosjekt på frafall, som skal vare fram til 2019:

- Statistisk sentralbyrå skal utprøve en modell for intensivopplæring i matematikk.
- Universitetet i Bergen skal utprøve to ulike modeller for å bedre det psykososiale læringsmiljøet.
- Høgskolen i Oslo og Akershus skal gjennomføre en modell for identifisering, kartlegging og oppfølging av elever i risikozonen.

Forskning viser at en økende andel unge sliter med egen psykisk helse. Fra å være en kollektiv fare har ungdoms problemer blitt individuelle (NOVA 2015). Ungdom er ikke bare fremtiden, men også nåtiden. Skolen og skoleledere har et ansvar når det gjelder å skape en læringskultur, der ungdom og voksne i fellesskap kan legge grunnlaget for meningsfulle dannelsesprosesser. Hvis det er slik at mange unge føler «avmakt» i livet sitt, må skolen og samfunnet for øvrig ta denne utfordringen på alvor og legge til rette for økt mestring.

2.2 Utdanningssamfunnet

Skolen speiler og påvirkes av endringer i samfunnet. Jeg så det derfor som relevant med et kort tilbakeblikk på noen av utviklingstrekkene de senere tiår.

Videregående opplæring har gjennomgått store endringer i løpet av 1900-tallet. Utviklingen i samfunnet har medført flere store skolereformer. Fra å være et tilbud for de ytterst få privilegerte i samfunnet på slutten av 1800-tallet, har videregående opplæring blitt en rettighet for alle. I Stortingsmelding nr. 9 *Arbeidslinja* (2006 – 2007) *Arbeid, velferd og inkludering* presenteres Norge som mulighetenes samfunn. *Vårt mål er å gi alle mennesker i landet mulighet til å utvikle sine evner og leve gode og meningsfylte liv* (side 13). Myndighetene skal både ha et blikk for samfunnet som helhet og et blikk for det enkelte individ.

Det er i stor grad interesser og muligheten til å bruke sine evner som styrer ungdommens karriereønsker og valg av utdanning. Det er hverken ønskelig eller mulig for staten å styre ungdommens valg og dimensjonere utdanningssystemet, ut fra framskrivninger om framtidige behov på arbeidsmarkedet. Derimot vil regjeringen arbeide for at det blir bedre kunnskap om arbeidslivets behov, for at ungdommen skal kunne ta mest mulig informerte valg.

(Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*:10.)

Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Skolen skal tilpasses fremtiden, og hvordan bør da skolen være om 20-30 år? Barna som starter på skolen nå, må håndtere et samfunn preget av større kompleksitet, mer mangfold og raskere endringstakt enn det vi ser i dag, hevder utvalget som ble ledet av professor Sten Ludvigsen. Derav navnet «Ludvigsen-utvalget». Utvalget leverte sin hovedrapport 15. juni 2015 (NOU 2015:8), og jeg vil referere til noen av hovedkonklusjonene i rapporten som er relevante for mine forskningsspørsmål.

Rapporten peker på en samfunnsutvikling som blant flere andre utviklingstrekk omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. På bakgrunn av disse utviklingstrekkene foreslår utvalget fire kompetanseområder for fornyelse av skolens innhold; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. For at skolen skal lykkes i dette utviklingsarbeidet, må det arbeides systematisk med det psykososiale skolemiljøet og elevenes arbeidsmiljø. *Alle elever skal ha mulighet til å trives på skolen, oppleve faglig mestring, og ha et godt forhold til andre elever og lærere.* (NOU 2015:76).

Opplæringslova §1-1. *Formålet med opplæringa* (Stette 2015) har i hovedtrekk det samme innhold som referert til over. Det interessante er hvordan skolen skal nå disse målene når så mange i dagens ungdomsgenerasjon ikke fullfører videregående opplæring. Hvilke tiltak kan iverksettes? For å kunne svare på dette, behøves etter min mening mer eksakt kunnskap om hvordan elevene selv opplever skolehverdagen, og hvilke tiltak de unge selv etterspør.

Behov og utfordringer i skolehverdagen oppleves ulikt, slik at kunnskap om behov og tiltak muligens i større grad må spisses eller skreddersys mot den enkelte elev og elevgruppe. Dette er både tidkrevende og kostbart, men sannsynligvis samfunnsøkonomisk lønnsomt, tatt kostnader forbundet med frafall i betraktning.

2.3 Rådgivning og karriereveiledning

Begrepene rådgivning og rådgiver er ofte brukt i forbindelse med skolerådgivning, mens begrepet karriereveiledning ofte brukes i yrkessammenheng. Ofte brukes begrepene om hverandre med lik betydning om samme aktivitet. I følge Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (Kokkersvold 2010:19): *.... kan man betrakte rådgivning, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre, lignende situasjoner.*

Karrierebegrepet handler om å skape sammenheng mellom liv, læring og arbeide. Karriere er noe alle mennesker har, da det utvidede begrepet handler om livsbalanse som skapes i samspill med andre under innflytelse av livsbetingelser som kan utgjøre både muligheter og begrensninger – og som individet kan søke å utvide sin rådighet over (Thomsen 2014). Karriereveiledning eller rådgivning har som mål å sette mennesket i stand til å utnytte sine evner, kompetanser og interesser og ta bevisste valg i forhold til utdannings- og yrkesvalg.

Å ha karrierekompetanse danner grunnlaget for å være aktør i eget liv og ha kompetanse til:

- Å forstå og utvikle seg selv
- Å utforske livet, læring og arbeidet
- Å håndtere liv, læring og arbeidet i forandringer og overganger

(Thomsen 2014)

Rådgivningens historie er relativt kort. I litteraturen er året 1902 omtalt som «yrkesveiledningens fødselsår» og Frank Parson blir omtalt som «yrkesveiledningens far». Faget har det siste hundreåret endret seg i takt med samfunnsutviklingen og vært dominert av ulike økonomiske, politiske, sosiale og kulturelle strømninger. Noen fellesstrømninger er utviklingen mot livslang veiledning, faglige nettverk, sammensatte metoder og individet som aktivt handlende i veiledningsprosessen.

2.3.1 Livslang karriereveiledning

Rapporten *OECD Skills Strategi - Action report – Norway* ble lagt fram høsten 2014. Hovedbudskapet fra OECD er at Norge, på tross av gode forutsetninger, ikke greier å utnytte befolkningens kompetanse godt nok, og at vi ikke er gode nok på å utvikle den kompetansen som arbeidslivet har behov for. En av OECD' s hovedanbefalinger i rapporten er å utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Hensikten er å sikre bedre tilgang til og kvalitet på karriereveiledningen i Norge, da et velfungerende system for karriereveiledning, herunder rådgivningstjenesten i skolen, kan bidra til at den enkeltes forutsetninger og arbeidslivets etterspørsel etter kompetanse ivaretas på en effektiv måte. Under følger et lite utdrag fra OECDs definisjon i sin resolusjon om livslang veiledning.

Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe mennesker, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere (OECD 2004:10).

2.3.2 Politiske føringer

Elevenes rett til rådgivning og karriereveiledning er regulert i §9-2 i Opplæringslova og §22-1-§22.4 i Forskrift til Opplæringslova (Stette 2015).

Den enkelte elev har rett til rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg. Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv ... (§22-3).

Rådgivning og karriereveiledning skal bidra til at eleven tar bevisste utdannings- og yrkesvalg. De unge står foran et av livets viktigste valg, og det er viktig at rådgiver innehar den nødvendige kompetansen for god veiledning. Like viktig som kompetanse hos rådgiver er kanskje

holdninger og insentiver fra skoleledelse og politiske myndigheter. Det hjelper lite med god kompetanse hos rådgiver, hvis rammebetingelsene for å gjøre en god jobb ikke er til stede. God rådgivning omfatter ikke bare karriereråd og veiledning til enkeltelever og grupper, men derimot et helhetlig tilbud fra skolens sosialpedagogiske nettverk. § 22-2 sier hva den sosialpedagogiske rådgivningen innebærer og presiserer at dette er hele skolens ansvar.

Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem... Personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven. § 22-4 om ansvar utdyper vidare at ... begge formene for rådgivning skal utførast av personale med relevant kompetanse for de to områda.

Noen skoler har valgt å dele rådgivningstjenesten i to funksjoner, yrkes- og studierådgiver og sosialpedagogisk rådgiver. Andre ser det mer hensiktsmessig å se rådgivning som en enhetlig prosess, der rådgiver innehar begge funksjoner.

Karriereveiledning er et prioritert område for regjeringens kompetansepolitikk. Dette kommer til uttrykk i flere Stortingsmeldinger, som Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *....og ingen stod igjen* og Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Stortingsmelding nr. 16 foreslo delt rådgivningstjeneste, slik at yrkes- og utdanningsrådgivningen skulle organiseres adskilt fra det sosialpedagogiske rådgivningsarbeidet.

Nasjonal enhet for karriereveiledning ble opprettet i 2011, som en del av VOX for å styrke og profesjonalisere karriereveiledningen i Norge og bidra til et likeverdig tilbud for unge og voksne. Karriereveiledning er et nasjonalt ansvar med en europeisk dimensjon. *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN) skal fremme utviklingen av politikk og system for karriereveiledning i et livslangt perspektiv gjennom europeisk samarbeid. Nettverket er åpent for land som har rett til EU-støtte i programmet for livslang læring (LLP) 2007-2013. 31 land deltar i nettverket og Norge er representert i to av fem arbeidsgrupper. Den norske delegasjonen til ELGPN er utpekt av Kunnskapsdepartementet og Arbeidsdepartementet, og består av medlemmer fra VOX, Utdanningsdirektoratet og Arbeids- og velferdsdirektoratet, der VOX har koordinatorsansvaret. VOX er et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk underlagt Kunnskapsdepartementet, som deltar i EU-kommisjonens arbeid med kompetansepolitikk og i

europiske nettverk på feltene basisferdigheter, realkompetanse, integreringsarbeid og karriereveiledning. VOX arbeider for å fremme tilgang til karriereveiledning for unge og voksne og å styrke kvaliteten i karriereveiledningsarbeidet.

I doktoravhandlingen til Roger Kjærgård (2013); *Karriereveiledningens genealogi*, fant jeg spennende perspektiver på karriereveiledning som fenomen i et historisk, teoretisk og samfunnsøkonomisk perspektiv. Å innføre rett til videregående opplæring for all ungdom i 1994 kan betraktes som et nyliberalt tiltak med fokus på ungdoms rett, påpeker Kjærgård i sin doktoravhandling. Siden Oppfølgingstjenesten (OT) ble opprettet samtidig, kunne dette tolkes som et strukturelt grep for å forebygge et potensielt samfunnsproblem. Imidlertid ser det ut til at de som utformer utdanningspolitikken tenker annerledes, påpeker Kjærgård.

For dem ser det ut til å dreie seg om at fellesskapet har ansvar for hele befolkningen, og ikke minst den del av befolkningen med svake ressurser, og da sørge for at de ikke blir overlatt til seg selv. Målet er snarere frigjøring og inkludering enn disiplinering (Kjærgård 2013:216).

Konflikten mellom samfunnets behov og individets frihet til å velge utdanning og arbeid blir belyst. Politiske føringer i Læreplan, Stortingsmeldinger, lover og forskrifter er viktige rettesnorer for det arbeidet som utføres i videregående skole for å forebygge og redusere frafallet. I sin doktoravhandling argumenterer Roger Kjærgård for at karriereveiledning inngår i en overordnet kunnskapsøkonomisk diskurs, og at karriereveiledningen styres av et politisk krav om «lønnsomhet». Med andre ord skal de investerte menneskelige og økonomiske ressursene oppfylle de mål som er fastsatt politisk. Kunnskap blir ifølge Kjærgård vår tids valuta. Det blir viktig å utnytte det potensialet som finnes i befolkningen for å oppnå de økonomiske interessene samfunnet er best tjent med (Kjærgård 2013).

2.4 Rådgiverrollen i videregående opplæring

Videregående skole skal i dag være en skole for alle, noe som har medført nye og økte krav for pedagogisk tilrettelegging. Et nært samarbeid mellom lærer, spesialpedagog og rådgiver er nødvendig for at den enkelte elev og klassen for øvrig skal få et best mulig tilbud. Økt kompetanse på alle nivåer i skolesamfunnet er også viktig i et samfunn med økte opptakskrav til videre studier og ellers i arbeidsmarkedet. Skolens ideologi og uttrykte praksis i forhold til integrering og likeverd er avgjørende for at skolen skal lykkes med dette, og rådgiver har en

sentral rolle i dette arbeidet. Rådgiverrollen er kompleks og utfordrende og innebærer oppgaver både på individ- og systemnivå. Samspeillet mellom disse nivåene krever både samarbeid på tvers av faggrupper internt i organisasjonen og med kommunale-/fylkeskommunale instanser, bedrifter og organisasjoner innen næringslivet. Rådgiverrollen er i kontinuerlig endring avhengig av utviklingen i samfunnet generelt og den problematikk elevene til enhver tid berøres av.

På oppdrag fra Utdanningsforbundet har forskere ved SINTEF, NTNU og IRIS gjennomført et kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen i 2014; *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. Denne rapporten peker på viktige endringer i rådgiverrollen og gir også et interessant bakteppe for temaet i min oppgave (SINTEF 2015). Det samme gjelder den kvantitative forskningsrapporten *Ungdata* utført av NOVA i perioden 2010 til 2014 nasjonalt. Gjennom *Ungdata* har mer enn 100.000 ungdommer fått anledning til å uttale seg om sin egen livssituasjon (NOVA 2015). I min studie har jeg fokus på data knyttet til utdanning, trivsel og helse. Telemarksforskning så i 2013 nærmere på oppvekstvilkårene for ungdom bosatt i Vestfold, og rapporten *Ung i Vestfold 2013* peker på utfordringer det blir viktig å fokusere på som rådgiver i videregående opplæring, som psykisk helse og sosialpedagogiske utfordringer (Vardheim 2013).

2.4.1 Ferdigheter hos rådgiver

All rådgivning skjer innenfor en *kontekst*. I følge Røkenes (2002) kan kontekst forstås som den fysiske, sosiale og kulturelle rammen rundt en kommunikasjonsprosess. Han presenterer en fire-perspektivmodell for kommunikasjon, som forklarer hvordan omverdenen oppleves forskjellig av ulike personer. Vi ser verden fra vårt eget perspektiv, *egenperspektivet*, men må også forholde oss til andres opplevelse av verden, *andreperspektivet*. I samhandling med andre skaper vi et *intersubjektivt opplevelsesfelleskap*. Det fjerde perspektivet, *samhandlingsperspektivet*, får vi når vi inntar et metaperspektiv og kommuniserer om kommunikasjonen (Røkenes, Hanssen 2002:36).

Rådgivers kunnskaper, menneskesyn, samfunnssyn og etikk er avgjørende for den enkelte veiledningssituasjon. Carl Rogers bruker uttrykket *kongruent* om en person som har kontakt med seg selv, sitt indre liv, sine følelser og opplevelser. Han understreker videre at kongruens ikke bare er en teknikk, men *en måte å være i verden på* (Røkenes, Hanssen 2002:94). Røkenes skiller mellom handlingskompetanse og relasjonskompetanse.

Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som setter deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre (Røkenes, Hanssen 2002:8). Relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre. Hos en dyktig fagperson er handlingskompetansen og relasjonskompetansen flettet sammen i en helhet, der også etisk refleksjon inngår. Handlingskompetansen og relasjonskompetansen utgjør til sammen yrkeskompetansen (Røkenes, Hanssen 2002:10). Yrkeskompetansen blir med andre ord sammenfallende med rådgivers ferdigheter til å utøve veiledning.

2.4.2 Gerard Egan's rådgivningsmodell

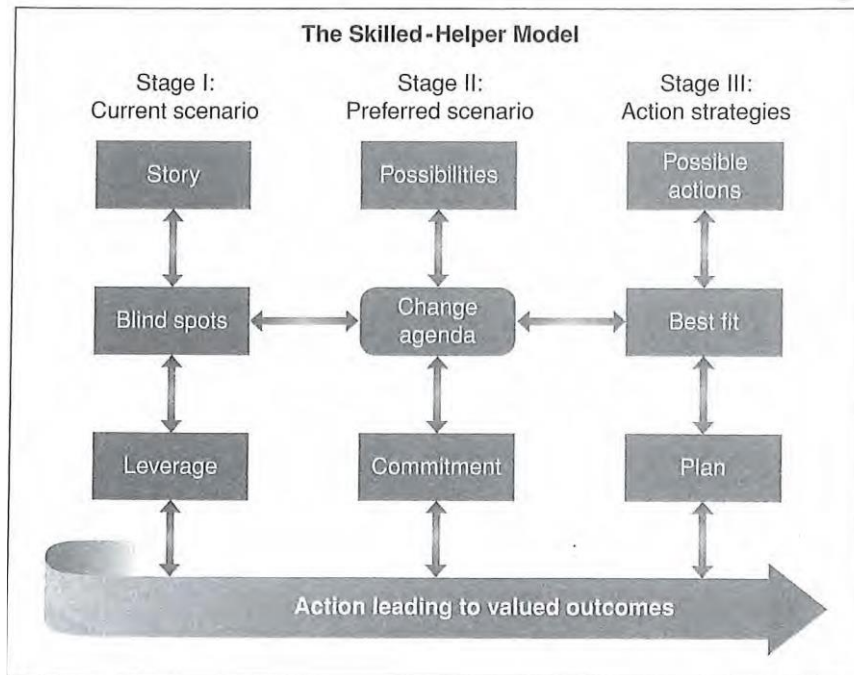
Gerard Egan (2010) presenterer i boka «The skilled helper – A problem Management and Opportunity – Development Approach to Helping» en modell for rådgivningsprosessen. Egan snakker om å ha en problematisk situasjon, ikke å ha et problem. Det handler om å hjelpe rådsøker til å mestre sine problemer ved å leve mer effektivt og utvikle ubrukte ressurser og muligheter bedre. Rådgiver skal gi rådsøker hjelp til å delta aktivt i rådgivningsprosessen. Alle verdifulle modeller og «The skilled helper model» hjelper ifølge Egan klientene med å stille fire spørsmål:

1. Nåværende situasjon: Hva er problemet jeg skal jobbe med?
Svaret på dette spørsmålet utgjør nåværende tilstand eller dagens scenario.
2. Ønsket situasjon: Hva ønsker jeg meg i stedet for det jeg har?
Svar på dette spørsmålet utgjør den foretrukne tilstand eller foretrukket scenario.
3. Strategier: Hva må jeg gjøre for å ha det slik jeg ønsker?
Svar på dette spørsmålet danner strategier for å nå målet.
4. Handling: Hvordan skal jeg få dette til å skje?

Svarene på disse fire spørsmålene hjelper rådsøker å finne ut hvordan dette kan gjøres i praksis.

Punktene over deler Egan inn i en tre-steps modell; Egan's modell for rådgivning (Egan, G. 2010:32).

Figur 2: Egan's tre-steps modell for rådgivning



Modellens første steg tar utgangspunkt i rådsøkers nåværende situasjon. Vesentlig for dette steget er at rådsøker beskriver både sin forhistorie og sin nåværende situasjon, slik hun opplever den. Rådgiver må forsøke å identifisere såkalte «blinde flekker» i rådsøkers historie. «Blinde flekker» kan være deler av rådsøkers historie som er uteblitt på grunn av benektning eller glemsel hos rådsøker. En avslutning på dette steget er at rådsøker gjør en avgrensning og prioritering av temaer som ønskes vektlagt videre.

Modellens andre steg tar for seg rådsøkers ønskede situasjon. Hvilke forandringer ønsker rådsøker og hvilke muligheter finnes for dette, er viktige spørsmål. Definerings av realistiske og nyttige mål relatert til ønsket situasjon blir vesentlig.

Det tredje steget i Egan's modell innebærer at man legger opp strategier for å nå den ønskede situasjon. Det blir da viktig å gjøre en evaluering av rådsøkers verdier, ressurser og innsatsvilje med tanke på å legge til rette for de best egnede strategiene. Det utarbeides en tiltaksplan, som må evalueres og justeres ved behov. Egan utdyper hvert av disse tre stegene ytterligere og deler stegene opp i ulike oppgaver i rådgivningsprosessen. Jeg har her valgt bare å kommentere kort oppgavene tillagt de to siste stegene i modellen.

Steg to i modellen utdypes ved tre oppgaver; Den første oppgaven handler om å se muligheter, den andre handler om å bytte agenda mens den tredje oppgaven handler om at rådgiver skal hjelpe rådsøker å forplikte seg til den agendaen som er valgt. På samme måte er steg tre delt opp i utdypende oppgaver som omhandler mulige strategier for å komme videre samt valg av den mest hensiktsmessige strategien gitt de forutsetninger som er til stede. Den siste oppgaven i steg tre handler om å hjelpe rådsøker til å snu strategien til å bli en realistisk plan (Egan 2010: 282-372).

Jeg opplever modellen som praktisk og anvendbar. Det er trygt å støtte seg til en modell i rådgivningsprosessen. Modellen har også mye til felles med Antonovskys teorier om mestring og sammenheng. Økt forståelse for egen situasjon, troen på løsninger og at det gir mening å forsøke å finne løsninger, er et godt utgangspunkt for å finne *flytsonen* eller mestringssonen i eget liv. Jeg avslutter dette kapitlet med et sitat av Søren Kierkegaard, et sitat som for øvrig er godt kjent og mye benyttet. Sitatet oppsummerer imidlertid det vesentlige i enhver rådgivningsprosess.

At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde han der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved al hjælpkunst.

Søren Kierkegaard (1859)

2.5 Karriereveiledning og framtidsperspektiv

Regjeringen Solberg oppnevnte 27. mars 2015 et offentlig utvalg for å utrede hvordan den «livslange karriereveiledningen» kunne styrkes. En delrapport fra dette utvalget ble publisert 15. oktober 2015; *Karriereveiledning i en digital verden*. Målet til Regjeringen og Kunnskapsminister Røe Isaksen er at 90% av elevene i videregående opplæring skal fullføre og bestå. Regjeringens ekspertutvalg, ved utvalgsleder Roger Kjærgård, leverte sin endelige utredning om karriereveiledning, *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016:7), til kunnskapsminister Røe Isaksen 25. april i år. Ekspertutvalget foreslår stor satsning på både karrieresentrene, integrering og veiledning i skolen. Utvalget foreslår at karriereveileder bør være en egen fulltidsstilling i skolen, og ikke en del av lærerjobben, slik det er ved mange skoler i dag. Utvalget foreslår videre at tjenesten profesjonaliseres og at karriereveiledere på sikt bør ha mastergrad i faget.

I Opplæringsloven brukes begrepene *rådgiver* og *utdannings- og yrkesrådgivning*. Ekspertutvalget anbefaler at rådgivningsfunksjonene deles og at utdannings- og yrkesrådgivning omtales som *karriereveiledning*, også i lovverket. Dette vil gjøre skillet mellom karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning klarere, mener utvalget. Det mest spennende med denne rapporten, mener jeg personlig, er forslaget om utredning av et eget karriereveiledningsfag for elever på studiespesialiserende program. Det påpekes også i rapporten at tidsressursen bør styrkes. *Dersom man ikke oppretter en egen stilling som karriereveileder i grunnopplæringen, må som et minimum ressursen til utdannings- og yrkesrådgivningen i grunnopplæringen dobles* (NOU 2016: side. 155).

Tilgangen til og kvaliteten på rådgivning og karriereveiledning er viktig, og behovet for veiledning oppleves som økende i den elevgruppen jeg spisser oppgaven mot. Jeg håper forslagene til ekspertutvalget tas til etterretning. Samfunnsøkonomisk er det lite som er mer lønnsomt enn å investere i kommende generasjoner. *Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker* (NOU 2015:8).

3.0 TEORETISK RAMMEVERK

3.1 Innledning

Jeg har i denne oppgaven blikket rettet mot de såkalt «flinke pikene» i videregående skole. Jeg er opptatt av hvorfor faglig ressurssterke jenter får problemer med å takle skolehverdagen og livene sine og hvordan skolen og min yrkesgruppe eventuelt kan hjelpe disse jentene til å fullføre. I dette kapittelet skal jeg presentere teorier som er viktig for min forståelse av begrepene identitet og danning, mestring og anerkjennelse. Teorien danner et bakteppe for intervjuguiden og for bruk av Flytsonmodellen i samtalene. Videre er teorien brukt som bakgrunn for egen modell, Figur 10, presentert i kapittel 7.

3.2 Begrunnelse for valgt teori

Jeg har tatt utgangspunkt i teoriene til Hegel og Honneth, presentert av Jonas Jacobsen i Agora 4. 2009. Disse teoriene er valgt fordi de drøfter relevante temaer, slik jeg ser det, omkring identitetsdanning i vårt moderne samfunn. Jacobsen drøfter Honneths anerkjennelsesbegrep, og stiller spørsmål om hvorvidt behovet for anerkjennelse kan gjøre oss *mindre frie* og ikke *mer*. Jacobsen henviser til Kierkegaard, og spør videre om ikke behovet for anerkjennelse kan anta lidelsespreget og tvangspreget karakter. En sterk trang til å bli anerkjent for egne evner og prestasjoner kan for eksempel gjøre oss overdrevent sårbare overfor kritikk, forandringer i livssituasjon eller tapt anseelse.

Noen ganger er det en frigjørende kraft i det å overskride ens egen trang til å bli elsket, for eksempel ved å fokusere mer på å elske enn å bli elsket (Jacobsen 2009:22).

Teoriene til professor Gert J.J. Biesta om demokratisk danning er også viet plass i teoridelen. Jeg har hentet teorien fra hans verk *Læring retur; Demokratisk danning for en menneskelig fremtid* (Biesta 2009). Videre er Willy Aagres teorier om begrepet ungdomskultur presentert gjennom boken *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former (2014)*, da med spesiell vekt på begrepene *allmennkulturell orientering* og *ungdomskulturell orientering*.

Lars Løvliens teori (2003) om teknokulturell danning er også viet noe plass, da digitalisering og sosiale medier berører dagens ungdom på ulike måter. Et fellestrekk ved de valgte teoriene,

slik jeg tolker dem, er at de beskriver menneskets opplevde tilfredshet og mestring som en funksjon av identitet i forhold til egne og omgivelsenes utfordringer, krav eller forventninger.

3.3 Identitet og danning

Danningsbegrepet er komplekst og kan forstås både som sosialisering, læring, omsorg og oppdragelse. I antikkens Hellas og senere i Roma handlet dannelse i stor grad om at den enkelte skulle bli frigjort og selvstendig i møtet med kunnskap og tenkning. I tysk tenkning og kultur på 1800- tallet fikk kristendommen stor innflytelse på dannelsesbegrepet. Hvert enkelt menneske skulle formes og utvikle sine muligheter slik det var skapt i «Guds bilde» (Løkken og Søbstad 2010). I Norge ble det på slutten av 1960-tallet større fokus på dannelsesbegrepet, inspirert av klassisk gresk filosofi, tysk dannelsesstenkning og kritisk teori. En av kritikerne var filosofen Jon Hellesnes. Han så på danning som en kontinuerlig prosess som skapes og uttrykkes i samhandling med andre i den kulturen vi lever i.

Dana er noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølførståing ved å leve denne forståinga ut i praksis.

(Hellesnes i Løkken og Søbstad 2010).

3.4 Hegels teori om selvrealisering

Jacobsen (2009) viser til Hegel og at han i sin samtid var opptatt av individets rett til særegenhet og selvrealisering, «retten til subjektiv frihet». Samtidig var Hegel opptatt av at retten til subjektiv frihet ikke måtte bli en motsetning til sosialt fellesskap. I verket *Philosophie des Rechts* (1821) skiller Hegel mellom tre dimensjoner ved den frie viljen; *Negativ frihet*, *refleksiv valgfrihet* og *kommunikativ frihet*.

Negativ frihet kan forstås som friheten til å si nei til egne drifter og impulser. Vi kan for eksempel unnlate å spise til tross for at vi er sultne. *Refleksiv frihet* innebærer at vi kan ta refleksive valg gitt ulike handlingsalternativer. Når et individ gis mulighet til refleksjon i forkant av en valgt handling, må dette ifølge Hegel betraktes som frihet. Samtidig problematiserer Hegel konflikten mellom refleksiv frihet og våre impulser. «En ufri impuls blir jo ikke friere av å bli *valgt*» (Jacobsen 2009:14). Den tredje dimensjonen ved frihet, *kommunikativ frihet*, sier noe om individets rett til egen innflytelse over relasjoner med andre. Vi gis mulighet til å velge hvilke relasjoner vi investerer tid og forpliktelser til.

3.5 Axel Honneths teori om intersubjektiv anerkjennelse

Jacobsen (2009) drøfter også den tyske sosialfilosofen Axel Honneth og hans inspirasjon av Hegels teorier. Honneth videreutvikler Hegels teori om anerkjennelse som et universelt menneskelig behov. Jeg har tatt utgangspunkt i Jonas Jacobsens framstilling av Honneth's teorier, med fokus på det som er relevant for meg i denne oppgaven. Honneth ser utvikling av identitet som en konsekvens av intersubjektive anerkjennelsesrelasjoner, og han identifiserer tre former for anerkjennelse; Kjærlighet, sosial verdsetting og rett.

- Kjærlighet, fordi alle mennesker har behov for emosjonell hengivenhet.
- Sosial verdsetting, fordi alle mennesker har behov for at deres evner og ressurser betyr noe for andre.
- Rettslig aktelse, fordi alle har behov for å være fullverdige medlemmer av det sosiale fellesskapet, med de rettigheter og plikter dette medfører.

3.5.1 Friheten paradokser

Jonas Jacobsen viser til Axel Honneth når han drøfter utfordringene «frihetens paradokser» medfører i den vestlige verden. På den ene siden har vi i vår kultur utallige handlings- og livsstilmuligheter. På den andre siden har vi betalt en pris.

I et foruroligende tempo rammes folk i Vesten av en hel rekke lidelser, som kan tolkes som symptomer på en villfarene eller misforstått frihetskultur, for eksempel stress, angst, depresjon, anorektisk selvkontroll, ensomhet eller former for ekstensiell tomhet og meningsløshet (Jacobsen 2009:5).

Axel Honneth (2009) påpeker at individet ofte ikke makter å leve opp til samfunnets idealer og normer for det *perfekte selv*, og det oppstår psykiske spenninger og symptomer. Symptomet på slik lidelse er *Trøttheten over å være seg selv* (Vetlesen 2011:51). Individuell frihet har medført et paradigmeskifte i skolen. Det er en forventning om at eleven ikke lenger er passiv klient, men en aktiv kunde som krever å få oppfylt sine elevrettigheter. Kan den individuelle friheten for noen bli for stor og skape avmakt? Er det slik at noen blir «slitne» eller utmattet av alle valgmulighetene?

Honneth er opptatt av frihetsbegrepet og hvilke betingelser som kreves for en vellykket og fri menneskelig selvrealisering. Som nevnt befatter Honneths anerkjennelsesteori seg med tre former for intersubjektivitet; kjærlighet, rettslig aktelse og sosial verdsettelse. I følge Honneth

danner disse sammen grunnlaget for ethvert individs selvrealisering, som også kan knyttes til begrepet individualisering. Senmoderne individer blir oppmuntret til å gjøre seg selv til sentrum for egen livsplanlegging og livsførsel. Ofte beskrives denne individualiseringen som en frihetsgevinst, noe som ifølge Honneth ikke nødvendigvis er riktig. Han påpeker at normative krav om individualisering kan oppleves som ødeleggende for vår mentale helse, da vår evne til å lykkes forutsetter vellykkede intersubjektive dannelsesforløp. Individet er ikke født med evnen til å realisere seg selv.

I artikkelen «Den individuelle frihetens patologier» skriver Axel Honneth at Hegels bidrag virker som en diagnose av samtiden. Han hevder at sosiale patologier under moderne betingelser er et resultat av at «man gir ufullstendige frihetsforestillinger absolutt verdi». Dette kaller Honneth for: «Den romantiske individualismen», den resulterer i en frihet til å definere sin egen identitet som fører til det som Hegel kaller *Lidelse under ubestemthet*.

Axel Honneth (2009) skriver om individet som har utviklet seg til å bli et nytt og annet individ helt siden den franske revolusjon og frem til i dag. Et individ som har fokus på seg selv og samfunnet, fordrer til konstant selvutvikling og realisering, som igjen får individet til å føle seg utilstrekkelig. Individet makter ofte ikke å leve opp til samfunnets idealer og normer for det «perfekte» selv, og det oppstår psykiske spenninger og symptomer.

Når vi må bruke oss selv for å bli oss selv, vil depresjon oppstå fordi selvrealisering oppleves som et påbud som krever konstant selvutvikling og realisering. Det får individet til å føle seg utilstrekkelig. Da er identitetshavariet et nært faktum, fordi samfunnssystemet sammenstiller egoisme med frihet og originalitet. Individet må i større grad foreta valg uten sosial støtte. Økt frihet gir mange valg og muligheter. Frihet kan bli til plikt, eller frihet kan reduseres til rendyrket begjær og egoisme (Madsen 2011).

3.5.2 Intersubjektiv anerkjennelse

Frihet som ikke bestemmes gjennom meningsfylte forpliktelser og relasjoner til andre blir ubestemt, tom og deprimerende, slik Honneth ser det. Begrepet «å lide av ubestemthet» henter Honneth fra filosofen Hegel. I verket *Kampf um Anerkennung* (1992) fortolker Honneth denne tredelte analysen av den frie viljen, og han forbinder Hegels teorier med sin egen teori om intersubjektiv anerkjennelse. Et sentralt spørsmål i denne analysen er hvordan det moderne individ kan befris fra den kveldende tomheten som følger av individualistiske

frihetsforestillinger. Honneth hevder at det må et perspektivskifte til. Individet må settes fri fra sin egen selvopptatthet og inngå forpliktende relasjoner med andre. Honneth beskriver dette som en *paradoksalt frigjøring til plikten*. Intersubjektiv anerkjennelse formes slik Honneth ser det gjennom relasjoner med andre. Som tidligere nevnt skiller Honneth mellom tre former eller sfærer for intersubjektivitet; *kjærlighet, rettslig aktelse og sosial verdsettelse*.

3.5.3 Anerkjennelse gjennom kjærlighet

Kjærlighet og vennskap betrakter han som primærrelasjoner og en type anerkjennelse som finnes i alle samfunn. Forholdet mellom foreldre og barn står i en særstilling, men sfæren rommer også kjærlighetsforhold og vennsapsrelasjoner. Kjærlighet og omsorg er en forutsetning for at individet skal utvikle det Honneth kaller «selvtillit». Opplevelsen av å bli elsket og tatt vare på er viktig for at barn senere kan leve som trygge, autonome samfunnsborgere i det offentlige samfunnslivet.

3.5.4 Rettslig anerkjennelse

I *rettssfæren* anerkjennes man som en samfunnsborger, med de rettigheter og plikter det medfører. Evnen til å inngå i rettferdige, normative relasjoner med andre medfører at individet utvikler det Honneth kaller for *selvaktelse*, en respekt for oss selv som moralsk tilregnelige individer. Lik rett til politisk medbestemmelse og til velferdsgoder som helse og utdanning er eksempler på rettslig anerkjennelse.

3.5.5 Sosial anerkjennelse

I denne sfæren verdsettes individet for sine evner og ferdigheter. Individets ferdigheter blir vurdert og verdsatt, og en anerkjennelse fra andre legger grunnlaget for det Honneth kaller «selvverdsetting». Når individet er i stand til å utfylle en bestemt produktiv funksjon i samfunnet eller verdifelleskapet, kan individet utvikle en positiv oppfatning av seg selv og egne evner og utvikle en *selvverdsettelse*.

Disse to siste formene for anerkjennelse er ifølge Honneth historiske og karakteristiske for moderne, demokratiske rettssamfunn. Det enkelte individ har rettigheter som gir rettslig aktelse, og individet er bidragsyter til et verdifelleskap i samfunnet som gir sosial anerkjennelse. Omsorg, respekt og solidaritet er normative begreper i Honneths anerkjennelsesteori, da disse tre formene for anerkjennelse utvikles hos det enkelte individ gjennom intersubjektive anerkjennelsesprosesser fra fødselen av og gjennom livet. En vellykket prosess gir selvtillit,

som av Honneth defineres som følelsesmessig sikkerhet og fortrolighet, både i eget og andres selskap (Jacobsen 2009:18).

3.5.6 Selvrealisering

I følge Honneth utgjør *selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverdsettelse* de nødvendige minimumsbetingelsene for selvrealisering eller *det gode liv*. Alle former for urettferdighet kan således analyseres som mangel på anerkjennelse innenfor en eller flere av disse sfærene, og alle sosiale konflikter i moderne, kapitalistiske samfunn springer ut fra erfaringer fra krenkelse eller underkjennelse. Han hevder at indre frihet forutsetter frihet fra indre blokkeringer, psykiske spenninger og angst.

Indre frihet krever med andre ord en vellykket ontogenetisk dannelsesprosess hvor individet gradvis lærer å inngå i det sosiale livets forskjellige kommunikative frihetssfærer. Det er nemlig i disse sfærene at vi utvikler positive, livsdugelige selvforhold i anerkjennende samspill med andre (Jacobsen 2009:19).

Honneth hevder at det overdrevne fokuset på individuell frihet og selvrealisering kan knyttes til den aktuelle bølgen av depresjoner i vestlige land i dag. Han viser til den tyske filosofen Hegel, som på 1800-tallet også var opptatt av begrepene frihet og anerkjennelse, og i artikkelen *Den individuelle frihetens patologier – Hegels samtidsdiagnose og vår tid* redegjør han for vår tids romantiske individualisme.

Friheten til selv å definere sin egen identitet blir til en lidelse under det ubestemte, hvis symptom er depresjonen (Jacobsen 2009:11).

Mine informanter stiller høye krav til seg selv. De søker anerkjennelse gjennom å mestre på skolen. Flere av jentene forteller at den store friheten de har til å velge egen fremtid gjør fallhøyden stor. De utvikler angst for ikke å kunne leve opp til egne forventninger.

3.6 Gert Biestas teorier om læring og demokratisk dannelse

Biesta er en annen teoretiker som er opptatt av identitet, dannelse og skolens rolle i det demokratiske samfunn. ... *hvordan skal man leve sammen med andre i et samfunn preget af pluralitet og forskjellighet* (Biesta 2009:7). Han ønsker å motvirke instrumentalisme og

individualisme og tanken om at skolen skal «produsere» demokratiske mennesker. En av de sentrale tankene i boken til Biesta er at vi alle blir til, vi danner vår identitet som unike individer, gjennom vår samhandling med andre. Begrepene dannelse og læring har slik Biesta ser det fått nye betydninger, som en følge av den politiske- og økonomiske utviklingen i samfunnet.

«At tenke læring som en økonomisk transaksjon, som en proces hvor den lærendes behov skal mødes – noget der er muliggjort af det nye sprog om læring – er derfor først og fremmest problematisk, fordi det både misforstår den lærendes og lærerens rolle i uddannelsesforholdet. Man glemmer, at en væsentlig grund til at lade seg uddanne, netop er å finne ud af, hvad man vil have, eller har brug for» (Biesta 2009:33).

Biesta hevder at spørsmål om hvem vi er, og hvem vi gjerne vil bli gjennom utdanning, ikke bare er viktig for oss selv, men også viktig for vårt forhold til andre mennesker og vår plass i den sosiale verden. Utdanning handler med andre ord ikke bare om overføring av kunnskap og ferdigheter, men om den enkeltes individualitet, subjektivitet og «væren som person» som et unikt enkeltindivid. Her har læreren ifølge Biesta et stort ansvar, som stikker dypere enn *kvaliteten* på undervisningen. Lærerens primære ansvar er å ta vare på elevens subjektivitet og særegenhet. Å tenke utdanning som en økonomisk transaksjon er derfor en misforståelse av lærerens rolle. Han understreker samtidig at skolen skal bidra til mer realistiske forventninger til hva skolen kan gjøre og hva som forventes av samfunnet for øvrig.

3.6.1 Språkets betydning for demokratisk dannelse

Biesta er opptatt av demokratisk dannelse gjennom samhandling i det sosiale rom, *det intersubjektive rom*. Dette er et «problematisk rom», preget av pluralitet og forskjellighet. En verden av *anderledes* (Biesta 2009:60). Intersubjektivitet – forholdet mellom subjektet og andre subjekter – er avgjørende, da *...tilblivel i verden ikke er noget, der kan gøres alene* (Biesta 2009: 60). Man trenger samhandling med andre for å utvikle seg som menneske.

Han er derfor opptatt av språkets betydning for demokratisk dannelse, og hvordan skolen og læreren kan legge til rette for at enkeltindividets stemme blir hørt, at:

...uddannelsen i det minste indeholder muligheder for at møde og komme ud for det forkellige, fremmede og annerledes, og at eleverne faktisk får mulighed for at reagere, at finde deres egen stemme, deres egen måde at tale på (Biesta 2009:72).

Biesta ønsker at vi skal gjenvinne eller gjenoppfinne et språk om utdanning, da han mener at utdannelsens språk er erstattet av læringens språk i løpet av de siste tiårene. Hyppigheten av begrepet «læring» har økt på bekostning av begrepet «utdanning». Dannelsesaspektet blir borte, da perspektivet i større grad enn tidligere blir målbare resultater i «test-skolen». Utdanning er ifølge Biesta noe annet enn kompetanse oppdelt i kompetansemål. Kreativitet er en forutsetning for utvikling, og innovative krefter må i større grad dyrkes fram.

3.6.2 Det «mundane rum»

Biesta snakker om to typer fellesskap; det rasjonelle fellesskap og fellesskapet for «de fremmede» - de som ikke har noe til felles i utgangspunktet. Dette siste fellesskapet er ifølge Biesta spesielt viktig i utdanningen. Utfordringen for skolen og pedagogen blir å skape et såkalt *mundant rum*. Et pluralitetens- og forskjellighetens rom, der ulike mennesker kan utvikle seg sammen. Biesta er opptatt av at det nettopp er det uventede, det som kanskje forstyrrer undervisningen og bryter med det rasjonelle fellesskapet, er det som skaper bevegelse og endring. Dette innebærer at man både skaper og bryter ned det «mundane rum». Slike uventede øyeblikk kan utvikle elevene og hjelpe dem til å finne sin egen, unike stemme (Biesta 2009:110).

Det er viktig for Biesta at pluraliteten, forskjelligheten, ikke defineres som et problem, men derimot en forutsetning for menneskelig samhandling og for selve pedagogikken. Pedagogen får et ansvar for å ta hensyn til pluraliteten og hjelpe den enkelte til å finne sin egen, unike stemme, sitt eget språk. Samtidig er det viktig å motvirke individualismen gjennom å utdanne til demokrati. Pedagogens rolle blir å undervise i demokrati og demokratiske prosesser, legge til rette for tilegnelsen av demokratiske ferdigheter og utvikle en positiv holdning til demokratiet hos elevene. Den beste måten for å lykkes, blir å undervise *til demokrati, gjennom demokrati*, ved hjelp av demokratiske undervisningsformer. Dette betinger et utdanningssystem som ikke bare vektlegger resultater og rangeringer, men som tillater læreren å finne den hårfine balansen mellom eleven og læreplanen. Biesta konkluderer med at skolens oppgave blir å legge til rette for at barn i størst mulig grad kan oppleve å være subjekter, men subjektivitet er ikke noe som bare dukker opp eller skapes i skolene. Ansvaret for demokratisk dannelse må tilbake til der det hører til, i samfunnet generelt.

Skolerne kan hverken skape eller redde demokratiet – de kan kun understøtte samfund, hvor handling og subjektivitet er reelle muligheder (Biesta 2006:134).

Mine informanter har alle ulike utfordringer knyttet til angst og depresjon. Alle fire forteller at problemene først og fremst er knyttet til prestasjoner faglig og sosialt i skolesamfunnet, da skolen er en arena som betyr svært mye for dem. Deres identitet er knyttet til å mestre skolen og få anerkjennelse gjennom dette. Hvordan kan jeg som rådgiver bidra til at skolen møter disse jentene og andre elever med tilsvarende problematikk på en god måte, er spørsmål jeg søker svar på i oppgaven. Det blir viktig å spørre ungdommen selv, da forståelse for ungdomskulturen blir avgjørende for å finne gode svar.

3.7 Aagres teorier om ungdomskultur

I boka *Ungdomskunnskap* (Aagre 2014) diskuterer Aagre begrepet ungdomskultur og hvilke individuelle og kollektive krefter som bidrar til å skape likheter og forskjeller mellom ungdom. Aagre viser til at ungdommen selv er aktive skapere av kultur, og ikke bare passive mottakere. Den etablerte voksenkulturen, allmennkulturen, brytes mot de ungdoms- og populærkulturelle impulsene. For å skape sin egen identitet gjennomgår ungdom en brytningsprosess for å finne seg selv og sitt forhold til disse kulturene, betegnet av Aagre som henholdsvis allmennkulturell- og ungdomskulturell orientering. Skolen er en arena der ungdom møtes, og skolen blir dermed en svært viktig arena for meningssøking og meningsskaping. Samtidig er skoleblikket begrenset. Man kan lett overvurdere eller undervurdere sider ved enkelteleven på grunn av manglende helhetssyn. Det er viktig at skolen ikke har en nedlatende holdning til ungdomskulturen, men derimot øker sin kompetanse og bestreber en dynamisk forståelse av det som rører seg til enhver tid. Hvordan kan så skolen og læreren få et nøkternt og sant bilde av eleven? spør Aagre.

Ungdomskulturen skiller seg fra barnekulturen ved at den har en bevissthet om seg selv. Den kan aktivt og refleksivt iscenesette seg selv. Skolen har en særlig betydning, ved at skolen både virker integrerende og marginaliserende på samme tid. Den integrerer gjennom å være en sosial møteplass, men marginaliserer samtidig fordi sosiale og/eller faglige nederlag blir synliggjort (Aagre 2003:162). En dynamisk forståelse av ungdomskultur innebærer en form for meningsskaping fra ung til ung, hvor voksne ikke innlemmes. En meningsskaping som utformes lokalt, er grunnleggende sosial og der populære medier bidrar til å sette dagsorden. Meningsskapingen er ofte *kjønn*. Det er store forskjeller mellom hva jenter og gutter synes er fint, interessant og stilig. Meningsdanningen endres kontinuerlig og innholdet er flytende og foranderlig (Aagre 2014:142,143).

3.7.1 Relasjonell kompetanse

Aagre viser til Anthony Giddens og hans vektlegging av «selvets refleksive prosjekt». Ifølge Giddens legger det individualistiske posttradisjonelle samfunnet stor vekt på den enkeltes evne til å sette ord på følelser, begrunne handlinger, bygge opp en sammenhengende fortelling om sitt forhold til de sosiale omgivelsene og reflektere over de valg- og utviklingsmuligheter som finnes (Aagre 2014:171). Aagre vektlegger den relasjonelle kompetansen i møte mellom lærer og elev. Han etterlyser et tverrfaglig teoretisk grunnlag for å forstå norsk ungdoms virkelighet i det senmoderne informasjonssamfunnet. For å oppnå en slik kompetanse må man ifølge Aagre ha en dynamisk forståelse av ungdomskulturens *flytende karakter. Smak, holdninger og uttrykksformer forandrer seg hele tiden* (Aagre 2014:142).

3.7.2 Ungdomskulturell- og allmennkulturell orientering

Det eksisterer slik Aagre ser det ulike *livsstilspakker* som ungdom slutter seg mer eller mindre til. De unges arenaer er i hjemmet, på skolen og i fritiden, og Aagre har kategorisert disse arenaene, gjennom egenskaper eller ungdoms orientering mot henholdsvis det allmennkulturelle og det ungdomskulturelle.

En *allmennkulturell orientering* innebærer en orientering mot det «faste» og allment aksepterte og en oppslutning om skolen og det etablerte og organiserte fritidslivet. Ungdom som både er aktive på skolen og i foreningslivet får en slags dobbel effekt av den allmennkulturelle påvirkningen. De tilføres en allmennkulturell tenkemåte som har mye til felles med det «etablerte» i voksgenerasjonen. Denne orienteringen formidles i størst grad gjennom langsomme og relativt forutsigbare medier, som lovverk, skolebøker, karakterer og drakter/uniformer (Aagre 2014:156).

En *ungdomskulturell orientering* innebærer en orientering som i størst grad utvikles og defineres fra ung til ung. Ungdomskulturen innebærer i større grad en umiddelbar meningsskaping, der *det nye og det overskridende* får en viktig plass. Kriteriene for hva som er bra, viktig og verdifullt er mer flytende og bedømmes blant jevnaldrende eller i subgrupper blant jevnaldrende. Denne orienteringen tydeliggjøres og differensieres i møtet med nye medier, nye musikkformer, nye klesstiler og ellers nye uttrykksformer i det offentlige rom (Aagre 2014:156).

Siden all ungdom i større eller mindre grad vil måtte forholde seg til begge kulturene, vil selve *kombinasjonen* av disse orienteringene få ulike effekter. Det er komplisert for ungdom å forholde seg til de mange, ulike uttrykksformene som er representert i henholdsvis allmennkulturen og ungdomskulturen. Overgangen mellom barne- og ungdomskulturelle uttrykksformer innebærer også nye utfordringer. Ungdomskulturen er noe «særegent» som skiller seg fra både barnekulturen og voksenkulturen fordi den i større grad har en bevissthet om seg selv.

Ungdomskulturen kan i større grad aktivt og refleksivt iscenesette seg selv fordi den er bevisst på hvordan den kan bli oppfattet av andre, enten det gjelder andre ungdomsgrupperinger eller voksne (Aagre 2014:144).

Det er viktig å se ungdom som skapere av kultur og ikke som passive mottakere. Ungdom skaper kultur i skjæringspunktet mellom en allmennkultur og en rekke populærvitenskapelige impulser, der medier har stor betydning. Ungdomsorienteringen utvikles gjennom jevnalder-sosialisering. Orienteringen kan ha flere ulike nivåer. Den kan være generell og utbredt, og den kan være smal og avansert. Noen unge er både allmennkulturelle og ungdomskulturelle. De klarer kanskje å forene og skape noe nytt og spennende ved å forene disse to kulturene. En ungdom kan for eksempel se *Paradise Hotel* og samtidig lese Dostovjeskij. En slik forening av to kulturer er viktig for samfunnet og kan medføre nyutvikling og nytenkning. Ifølge Aagre bør skolen se på muligheter for å skape sammenhenger der allmennkultur og ungdomskultur kan møtes på nye og mindre forutsigbare måter.

Det ligger åpenbart et stort kreativt potensial i å integrere både den allmennkulturelle og den ungdomskulturelle impulsen (Aagre 2014:155).

Modellen under er hentet fra Aagres fagartikkel i *Pedagogikk 8. -13. trinn* (Aagre 2014:100).

Figur 3: Ungdoms orientering mot det ungdomskulturelle og det allmennkulturelle

	Ungdomskulturell orientering i sterk grad	Ungdomskulturell orientering i svakere grad
Almenkulturell orientering i sterk grad	1	2
Almenkulturell orientering i svakere grad	3	

Hver enkelt ungdom må tilpasse seg eller «avkode» de ulike kulturelle impulsene fra henholdsvis allmennkulturen og ungdomskulturen, og mange ungdommer har problemer med å orientere seg i begge kulturer samtidig. Ungdom som har kapasitet til å beherske begge arenaer samtidig (gruppe 1) betraktes oftere som *vellykkede*. De viderefører verdier som anses som viktige av voksensamfunnet og lykkes samtidig sosialt i ungdomskulturen. Disse ungdommene kan være en ressurs i skolen, fordi de har kapasitet til å skape mening både overfor den etablerte og den mer flytende delen av kulturen.

Mye tyder på at ungdom med en slik «dobbel» kulturell kompetanse i større grad besitter en selvidentitet som fremmer deres evne og lyst til å vise hvem de er, og hva de står for, selv overfor ukjente voksne (Aagre 2014:154).

3.7.3 Skolens rolle

Aagre viser til tre framtidsscenarier om forholdet mellom skolekultur og ungdomskultur; den *skolastiske skolen*, den *kule skolen* og den *refleksive skolen*. Han påpeker samtidig at disse scenariene fremstår som karikaturer og må forstås som pedagogiske orienteringer eller

«hovedkulturer» innenfor skolemiljøene. *Den skolastiske skolen* er den tradisjonelle skolen, der læreren formidler lærestoffet som er definert i læreplanen, uten ønske om å integrere ungdomskulturelle temaer i undervisningen. *En mer «elevvennlig» tilnærming til stoffet vil av en skolastisk lærer ofte ble sett på som noe som vil føre til nivåsenkning* (Aagre 2014:168).

Den kule skolen er derimot opptatt av å tenke elevvennlig. Idealistiske lærere ønsker å skape trivsel for elevene gjennom kreative og mer ungdomskulturelle tilnærminger til lærestoffet. Dette kan få den konsekvens at både elever og foreldre får liten respekt for denne type skole og faglig ressurssterke elever kan føle seg oversett (Aagre 2014:171).

Den refleksive skolen legger mindre vekt på lærerstyrt undervisning og mer vekt på dialogbasert undervisning, som gir større rom for å trekke inn temaer ungdom er opptatt av. En slik skole ønsker å forene det ungdomskulturelle og det allmennkulturelle i samarbeid med elevene. Ungdomskulturen og dets ytringsformer anses som en ressurs og ikke en trussel. *Den refleksive pedagogikken blir derfor en pedagogikk der meninger brytes, men der denne uenigheten er anerkjent* (Aagre 2014:176).

Skolen er en arena der all ungdom møtes. Den er derfor en svært viktig arena for sosialt fellesskap. Samtidig som skolen virker integrerende, kan den også være marginaliserende, fordi ungdom som har vansker med sosialt samspill blir så synlige. Dette forsterkes også gjennom nye sosiale medier, der antall «likes» og kommentarer på Facebook og Instagram synliggjør den enkeltes status og popularitet i ungdomsmiljøet. To andre viktige arenaer for ungdom er hjemmearenaen og fritidsarenaen. Erfaringer fra disse tre arenaene og opplevelsen av sammenhengen mellom disse inngår i ungdoms selvidentitet.

For senmoderne ungdom er kanskje forskjellighet og dynamikk like viktig, fordi det gir dem muligheter til å ta i bruk forskjellige sider av seg selv, samtidig som det lærer dem å leve med sine egne indre motsetninger og orientere seg i de kulturelle landskapene og miljøene som de tar del i (Aagre 2014:194).

I følge Aagre bidrar ulike sosiale og samfunnsmessige sorteringsmekanismer til å skape og opprettholde sosiale og kulturelle klasseforskjeller blant ungdom, og noen ungdomsgrupper sliter mer enn andre for å finne sin plass i samfunnet. Skolesamfunnet har et stort ansvar, da viktige dannelsesprosesser skjer der ungdom møtes daglig. Det sterke fokuset på tradisjonell

teori i dagens skole er slik Aagre ser det en medvirkende årsak til at mange ungdommer ikke finner sin plass i skolen og samfunnet. Aagres budskap er derfor at det ligger et skjult, ubenyttet kunnskapspotensial i ungdomskulturen, en ressurs som bør benyttes i skolen.

Han hevder at en refleksiv pedagogikk ville ha vært åpen for gyldigheten og relevansen av en kunnskap som skaper motivasjon (Aagre 2014:173).

Den refleksive skolen ser ungdomskulturen og dens ytringsformer som en potensiell ressurs som kan brukes til å skape mer aktive elever. Det å bringe inn ungdomskulturen og dens lokale ytringsformer og motsetninger ses på som nødvendig for å forstå ungdoms samtidskultur (Aagre 2014:173).

3.8 Løvlie om teknokulturell danning

Moderne opplysnings- og dannelsesteori har en del fellestrekk. I følge Løvlie kan teorien sammenfattes i den dannelsesteoretiske treenighet; menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. Løvlie introduserte begrepet *hypertransformasjon*. Han var opptatt av møtet mellom menneske og maskin i det teknokulturelle samfunn, og at kunnskap og identitet blir skapt i møte mellom ulike typer innhold i medier og gjennom nettdialoger med andre på samme alder. Teknokulturell danning er ifølge Løvlie et forsøk på å beskrive danning i et postmoderne, teknologisk samfunn.

Teknologien kan lett oppfattes som en trussel før den overtas som kultur. *Den teknokulturelle danning tar avskjed med motsetninger mellom natur og kultur, menneske og maskin (Løvlie, 2003:349)*. Løvlie hevder videre at de teknologiske mulighetene vil bli innbakt i vår selvforståelse. Spesielt vil dette gjelde den yngre generasjon, som vokser opp i et stadig mer teknologisk og digitalisert samfunn. Løvlie hevder at den digitale teknologien er en like revolusjonær kraft innenfor det pedagogiske som boktrykkerkunsten var (Løvlie 2003).

Den digitale dannelseskulturen stiller spørsmål om forholdet mellom menneske og verden. *Hypertransformasjon er å være online, leve på grensen og oppleve uroen ved det dimensjonsløse (Løvlie, 2003:354)*. Løvlie påpeker at dette ikke medfører fremmedgjøring slik vi forstod fremmedgjøring i det gamle industrisamfunnet. De unge i dag opplever ifølge Løvlie det motsatte av en slik fremmedgjøring til samfunnet. På internett kan de unge skape og gjenvinne seg selv i forhold til andre. De lever i et grensesnitt og formes til personer samtidig

som de former verden. *Ved å skape nye grensesnitt, bidrar de interaktive mediene til å fremme den klassiske dannelses fremste mål, som var en fri interaksjon mellom selvet og verden* (Løvlie 2003:355).

3.8.1 Oppsummering

Teknologi har således blitt en del av dannelsesbegrepet. NOVA's tall for Vestfold (Vardheim 2013) viser at 41% av elevene i videregående skole bruker datamaskinen mer enn tre timer daglig. Sosiale medier har blitt en viktig dannelsesarena for ungdom. For mange oppleves dette som positivt, da de får bekreftet og styrket eget selvbylde. For andre kan sosiale medier forsterke et negativt selvbylde og skape «avmakt». Hegel var i sin tid opptatt av retten til «subjektiv frihet», en rett til å realisere seg selv som individ. Hegel mente at denne friheten måtte praktiseres innenfor en ramme. Individet hadde et ansvar og en plikt til å forvalte friheten, hvis friheten ikke skulle utvikle seg til ufrihet (Jakobsen 2009). Honneth (Jacobsen 2009) drøfter begrepet anerkjennelse og viktigheten av opplevd anerkjennelse som forutsetning for selvrealisering og det gode liv. Intersubjektiv anerkjennelse gjennom sosiale medier er derfor et område skolen bør ha større fokus på gjennom en mer refleksiv pedagogikk, hevder Aagre (2014) Aagre er opptatt av å utvikle en refleksiv pedagogikk som tar ungdommens ytringsformer på alvor, for å øke motivasjonen og redusere sosiale og kulturelle klasseforskjeller blant ungdom.

Et dannet menneske av i dag vil være et som på ulike måter klarer å integrere forskjellighet. Av de små fortellingene kan det dannede mennesket lage en sammenhengende fortelling om verden, samfunnet og sitt eget liv. Den enkelte takler å leve i kulturkonflikter og greier å skape en helhet på tross av konfliktene.

(Lars Løvlie, gjengitt av Braaten og Erstad i *Film og pedagogikk*, 2000:100.)

3.9 Begrunnelse for drøftingsmodell i henhold til teoretisk rammeverk

Teorigrunnlaget underbygger den viktige intuitive sammenhengen men også paradoks for «flinke piker» som vurderer å slutte på skolen: De har høy individuell frihet og store muligheter for sine fremtidige liv. Samtidig kan denne friheten skape frustrasjon, fordi anerkjennelse og trygghet utvikles i forpliktende relasjoner med andre. Danning av deres identitet skjer i konflikt eller harmoni i en kontekst der ungdomskulturelle- og allmennkulturelle preferanser får

betydning. Teknokulturell danning påvirker også identitetsutviklingen, da relasjoner utvikles på nye måter gjennom sosiale medier og nettsamfunn.

Jeg har forsøkt å sette de nevnte teoriene i dette kapitlet i sammenheng med *Flytsonemodellen*, en modell utviklet av sosialpsykologen Mihály Csíkszentmihályi (1998). Modellen står nærmere omtalt i oppgavens metodedel.

3.9.1 Flytsonemodellen

Flyt (eller *Flow*) er et psykologisk begrep som betegner en tilstand der man er motivert, tilfreds og opplever at utfordringene er i overensstemmelse med de forutsetninger man har for å mestre utfordringene. Sosialpsykologen Mihály Csíkszentmihályi begynte å bruke begrepet etter å ha sett kunstnere bli fullstendig oppslukt av arbeidet sitt, slik at de glemte tid og sted og gikk i ett med selve aktiviteten. På 1980-tallet drev flere universiteter i USA med studier av hjerneaktiviteter. Foruten å kartlegge hjernehalvdelenes betydning for forskjellige aktiviteter, kom man fram til at flyt-tilstanden ble oppnådd ved at den høyre hjernehalvdelen tok over styringen fra den tids- og detaljorienterte venstresiden. I Norge er flytsonediagram, heretter kalt «flytsonemodellen» mye brukt innen spillerutvikling i idretten. Modellen er også brukt i programmer for lederutvikling.

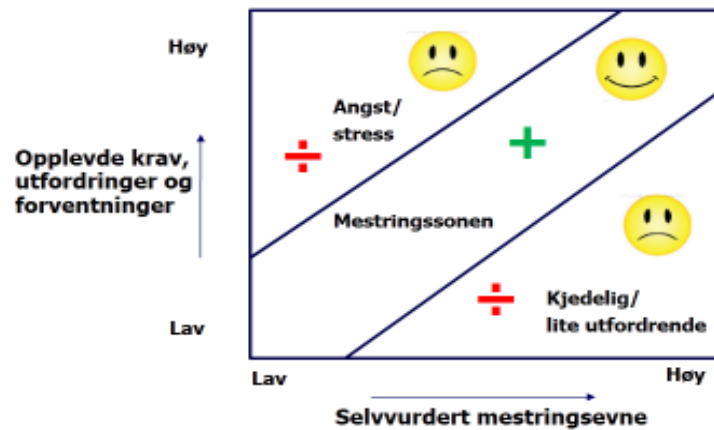
Mine informanter har selv fylt ut Flytsonemodellen. Dette ble gjennomført under og i etterkant av samtalene våre, for å visualisere spenningsforholdet mellom opplevde krav og forventninger og selvopplevd mestringsevne. En av informantene ønsket ikke selv å skrive på modellen, men syntes det var greit at jeg gjorde dette underveis i samtalene. For at ikke jentenes håndskrift skal kunne gjenkjennes, har jeg senere skrevet deres kommentarer inn på data. Dette blir også kommentert i metodekapitlet.

Teoriene i dette kapitlet ligger som et rammeverk bak intervjuguide og bruk av Flytsonemodellen. Hensikten er å finne svar på de to forskningsspørsmålene mine.

- Hvordan oppleves hverdagen i videregående skole av «flinke piker» med utfordringer knyttet til identitet og psykisk helse?
- På hvilken måte kan rådgiver/karriereveileder bidra til å redusere frafall for denne elevgruppen?

Figur 4: Flytsonediagram (Egen framstilling av Csíkszentmihályis modell)

Flytsone-diagram



Teorigrunnlaget påpeker dualismer som kan vises i to dimensjoner, der «den gode tilstanden» – «flyten» - viser en harmonisk kombinasjon av egen opplevd prestasjon og omgivelsenes forventninger, som er en kombinasjon av interne (egen identitet) og eksterne (omgivelsenes) karakteristika for harmoni eller «flyt». Flytsonemodellen synes således å være et egnet verktøy til å kartlegge eventuelle sammenhenger mellom jentenes identitetsoppfatning, opplevde krav og forventninger relatert til selvopplevd mestring og psykisk helse.

Dette er en hovedbegrunnelse for hvorfor flytsonemodellen er valgt. En ytterligere bi-effekt ved å bruke flytsonemodellen, er at den er lett forståelig og praktisk anvendbar for intervjuobjektene selv til å analysere sin egen situasjon sammen med intervjueren. Eksempel på hvordan dette gjøres i det metodiske arbeidet vises i kapittel 5, Figur 6.

Sentrale aspekter ved teoriene systematiseres for å besvare forskningsspørsmålene. Det valgte teoretiske grunnlaget viser ulike sentrale aspekter og begreper ved de to dimensjonene – intern prestasjon/identitet og omgivelsenes forventninger. Disse aspektene kartlegges gjennom tematiske oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden (Vedlegg 3). Drøftingen systematiserer svarene på forskningsspørsmål 1 og 2; identitetsmessige vansker og utfordringer og hva rådgiver eventuelt kan gjøre med dette for «flinke piker».

Flytsonemodellen er egnet til å anvende teoriene i praksis. Jeg ønsker gjennom samtaler og refleksjon rundt modellen bedre innsikt i følgende aspekter eller temaer relatert til valgt teorigrunnlag:

- Hvilke tanker gjør informantene seg om begrepet *frihet* og *selvrealisering*? (Hegel)
- På hvilken måte kan friheten være et problem?
- Hva er det i det *intersubjektive rom* som oppleves som problematisk? (Biesta)
- Hva er viktig for å oppnå *anerkjennelse*? (Honneth)
- Og på hvilke *arenaer* ønsker disse jentene å mestre og hvorfor? (Aagre)
- Hvilke arenaer er det problematisk å være dårlig på – og hvorfor?
- Hvilke tanker gjør de seg om egen identitet?
- Er deres identitet og ønske om selvrealisering og «det gode liv» knyttet til faglig- eller sosial mestring?
- Hvordan opplever de at deres identitet, deres subjektivitet blir ivaretatt i skolen? (Biesta)
- På hvilken måte tror de nye, digitale medier påvirker deres identitet og selvbylde? (Løvlie)

4.0 METODEDEDEL

4.1 Kvalitativ metode

Forskning er en lang og tidkrevende prosess, og tidligere forskning og teori er nyttige innfallsvinkler til refleksjon og drøfting underveis i arbeidet. Et viktig krav til forskning og presentasjon av forskningsresultatene er knyttet til transparens eller gjennomsiktighet (Tjora 2010). I dette kapitlet skal jeg belyse egen forskerrolle, de valg jeg har gjort samt drøfte begrepene validitet og reliabilitet knyttet til styrker og svakheter ved eget forskningsarbeid. Creswell (2007) peker på en innbyrdes sammenheng mellom innsamling av datamateriale, analyse og skriving av oppgaven. En kvalitativ forsker vet ifølge Creswell ikke alltid hvilken fase han befinner seg i. Man beveger seg mellom helhet og deler, forforståelse og tolkning. Begrepet *dobbel hermeneutikk* ble introdusert av Giddens (1976) og beskriver en situasjon der forskeren fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av egen situasjon. Den *hermeneutiske sirkel* indikerer at all tolkning består av bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Nilssen, 2012:73).

Jeg velger en kvalitativ tilnærming til studien. Kvalitativ forskning har til hensikt å belyse og forstå ulike situasjoner i menneskers sosiale virkelighet og omfatter derfor ofte prosesser fremfor kvantitative variabler (Maxwell 2013). En av hovedforskjellene mellom kvalitativ- og kvantitativ forskning er nettopp det at resultatene i kvalitative opplegg uttrykkes ved hjelp av tekst og ikke av tall (Grønmo 2011).

Et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2011:15).

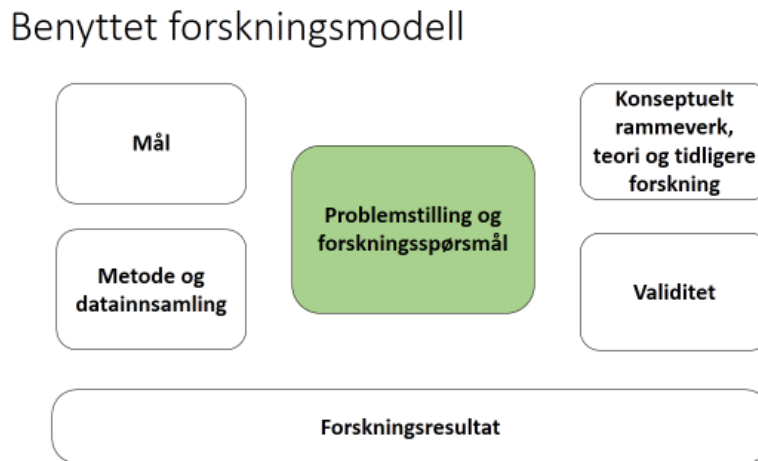
Kvalitativ metode egner seg ifølge Ringdal (2013) godt når utvalget er lite, forskningen foregår i naturlige omgivelser og forskeren har nærhet til det som studeres. Kvalitativ metode passer også godt til undersøkelser av fenomen og forhold det i liten grad er forsket på tidligere (Ringdal 2013).

4.2 Forskningsdesign

Jeg ser det hensiktsmessig å benytte Maxwells forskningsmodell (figur 6) som en ramme i metodedelen. Maxwells systemiske og interaktive design legger til grunn av de enkelte

komponentene i modellen er i kontinuerlig endring og utvikling. Forskeren må være i en prosess der datainnsamling, analyse og innhenting av teori pågår parallelt i en sirkulær prosess, og endring i en av komponentene påvirker de andre komponentene i modellen (Maxwell 2013, Fig. 1.1 s. 5).

Figur 5: Maxwells kvalitative forskningsdesign (egen oversettelse og tilpasning)



Målet i et samfunnsvitenskapelig studie er å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og utvikle en teoretisk forståelse for fenomenene. Maxwell viser i sitt forskningsdesign til ulike målsettinger for et studie; personlige mål, praktiske mål og intellektuelle mål.

Et personlig mål for meg er å kunne utøve rådgiverfunksjonen på en hensiktsmessig måte innenfor gitte rammer. Et praktisk mål blir således å kunne bidra til lavere frafall blant jenter i risikozonen for å droppe ut. Økt bevissthet og kunnskap om frafall som fenomen kan også bidra til bedre tilrettelegging gjennom nye tiltak for denne elevgruppen, og jeg ser det som interessant å kunne tilrettelegge for videre forskning på området.

Jeg har tilpasset Maxwells modell til min egen modell og har valgt å begrunne følgende komponenter:

- *Personlig erfaringsbase*
- *Valgt teori og forskning*
- *Metode og datainnsamling*

4.2.1 Personlig erfaringsbase

I forskningssammenheng kan min yrkesbakgrunn være positiv, men samtidig må jeg være bevisst at mine holdninger og eventuell forutinntatthet kan påvirke datamaterialet og min tolkning av dette. I nettverksmøter og samarbeidsmøter diskuterer jeg aktuelle elevsaker med fagpersoner fra PP-tjenesten og Oppfølgingstjenesten (OT). Jeg har kontorfellesskap med tilretteleggingskoordinatorer, helsesøstre og miljøarbeidere. Min personlige erfaringsbase styrkes således gjennom samarbeid med andre faginstanser og gir meg også tilgang til relevant informasjon for studien.

4.2.2 Valgt teori og forskning

Med hensyn til det teoretiske grunnlaget, henviser jeg til nyere forskningsrapporter om karriereveiledning og rådgiverrollen. Doktoravhandlingen til Roger Kjærgård beskriver interessante perspektiv. Det samme gjelder rapporten fra *Ludvigsen-utvalget*, som beskriver perspektiv mot framtidens skole. I forhold til temaet identitetsproblematikk har jeg valgt å legge vekt på litteratur fra Aagre, Biesta, og Honneth. Løvlie og hans teori om teknokulturell danning ser jeg også som relevant, da digitale medier i stor grad påvirker de unges livsstil og prioriteringer.

NOVAs forskningsrapport om ungdoms liv og livssituasjon i Norge (NOVA 2015) og Ungdatas forskningsrapport for Vestfold (Vardheim I. 2013) var interessant lesning, da rapportene belyser tendenser jeg ser til daglig. Eifred Markussen har stått bak mye av forskningen i Norge i forhold til frafallsproblematikk, og er også en kilde i oppgaven. Når det gjelder kapitlene om karriereveiledning og rådgiverrollen, viser jeg til nyere forskning på området. Den endelige rapporten fra Karriereveiledningsutvalget (NOU 2016:7) *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* ble offentliggjort 25. april 2016 og er spennende lesning.

Foruten Maxwell (2013) og hans forskningsmodell, støtter jeg meg til litteratur fra Monica Dalen; *Intervju som forskningsmetode* (2011), Vivi Nilsen: *Den skrivende forskeren* (2010), Kvale og Brinkmann: *Det kvalitative forskningsintervju* (2009), og Ringdal: *Enhet og mangfold; samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2013). Grønmo: *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2011), Tjora (2010) og Hammersley og Atkinson (2004) er også aktuelle kilder i oppgaven.

4.2.3 Metode og datainnsamling

Jeg ønsker i denne studien å få en bedre forståelse av hvordan jenter i risikozonen opplever skolehverdagen sin. Det blir naturlig å velge kvalitativ metode, slik at jeg får mulighet til å gå i dybden og være åpen for nye perspektiver i samtaler. Innsikten i jentenes egne erfaringer, tanker og følelser forutsetter at jeg tar elevenes perspektiv og er åpen for den virkelighet de opplever og beskriver. Intervjuguide og Flytsonemodell er nærmere beskrevet i metodekapitlet. Jeg ser for øvrig min erfaring og min rådgiverstilling i videregående skole som en metodemessig gevinst. Denne datainnsamlingen kunne ikke funnet sted på tilsvarende måte uten min nåværende stilling, som gir meg en unik posisjon til å samtale med jenter i definert målgruppe.

4.3 Utvalg og rekruttering

Mitt materiale gjelder jenter, selv om begrepet elever også brukes i teksten. Jeg har valgt å avgrense empirien til å gjelde jenter med psykiske vansker og/eller identitetsproblematikk knyttet til skole og framtid. Dette fordi jeg i studien ønsker å gå i dybden og ha fokus på jentenes perspektiv og subjektive fortelling. Antall informanter begrenses til fire jenter i risikozonen for å droppe ut. Gjennom jobben min har jeg tilgang til mange informanter. Dette gir meg mulighet til å spisse oppgaven mot den gruppen informanter jeg er spesielt opptatt av.

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man forsøker å velge informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Slike utvalg kalles for strategiske eller teoretiske utvalg (Tjora 2010). Jeg har valgt et slikt strategisk utvalg og spisser studiet mot jenter ved studiespesialiserende utdanningsprogram. Mine informanter representerer først og fremst seg selv, men jeg ser det som sannsynlig at de også vil kunne representere andre jenter i samme populasjon. Mitt utvalg er jenter som ofte omtales som «flinke piker» i skolesamfunnet. De er faglig sterke og ambisiøse, men de sliter med psykisk helseproblematikk som medfører at de nå er i risikozonen for å droppe ut.

De fire jentene som har sagt seg villig til å delta er elever ved studiespesialiserende utdanningsprogram, Vg1 og Vg2. En av informantene droppet ut av skolen før jul, de andre tre befinner seg i risikozonen for å droppe ut. Bekymringsmeldinger og fagvarsler er sendt eleven grunnet økende fravær fra skolen. Som rådgiver har jeg sammen med kontaktlærer og avdelingsleder innkalt elevene til avklaringsamtaler om situasjonen. I den forbindelse ble også

jentene spurt om å delta i videre samtaler og intervjuer og være mine informanter i masteravhandlingen. De fikk noen dagers betenkningstid før de bestemte seg for om de ville eller ikke. Av de syv jentene som ble forespurt, er det fire som har takket ja til å bidra i oppgaven min. De som takket nei begrunnet avslaget med at de «ikke hadde tid» til samtaler.

Jeg er klar over at utvalget kan betraktes som et såkalt «bekvemmelighetsutvalg» (Tjora 2010) på grunn av min arbeidshverdag i videregående skole. Innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha en type engasjement i temaet det forskes på. Forskerens engasjement kan derfor betraktes som «støy» ved at det kan påvirke resultatene (Tjora 2010). Jeg tror imidlertid at tilsvarende samtaler med et større antall elever gjennom mange år som rådgiver i ungdomsskole og videregående skole kan danne et supplerende informasjonsgrunnlag og styrke datagrunnlaget i tillegg til intervjuene. Slik kan mitt engasjement også betraktes som en ressurs. Dog representerer forskerens innsikt i problemene latente og reelle problemstillinger som er vesentlige å ta hensyn til. Denne problematikken vil jeg også reflektere rundt senere i oppgaven.

4.4 Intervjuprosessen

Metoden blir en kombinasjon av semistrukturert intervju og fokusert samtale. Den strukturerte delen av samtalen synliggjøres gjennom spørsmål sortert tematisk. Det er for øvrig ønskelig å åpne for andre spørsmål og temaer med utgangspunkt i den enkelte elevs situasjon og utfordringer. Semistrukturert intervju har den fordel at man kan komme dypere inn i tematikken på bakgrunn av fleksibiliteten intervjueren sitter på. Empirien fra de planlagte samtalene gir sammen med empiri fra de mange uformelle samtalene jeg daglig har med andre jenter et bilde av virkeligheten som åpner for videre refleksjon og tolkning. De semistrukturerte intervjuene er lagt opp med åpne inngangsspørsmål og tematiske oppfølgingsspørsmål. Åpne inngangsspørsmål er valgt for effektivt å gå til kjernen av problemstillingen. Tematiske oppfølgingsspørsmål for å kunne benytte teoriene i å analysere svarene. De tematiske oppfølgingsspørsmålene er strukturert i forhold til teorigrunnlaget og sentrale aspekter i teorigrunnlaget, der spørsmålene er utformet for å kunne verifisere teoriene anvendt på problemstillingen.

4.4.1 Intervjuguide og prøveintervjuer

Det blir naturlig å tenke på masteroppgaven og mine forskningsspørsmål i samtaler jeg har med elever i definert målgruppe. Jeg gjennomførte i oktober to planlagte prøveintervjuer etter avtale med jenter på Vg2 Studiespesialiserende utdanningsprogram. Hensikten var å teste ut planlagt

intervjuguide. Jeg opplevde imidlertid de planlagte spørsmålene som begrensende i samtalen. Friheten til å belyse andre temaer enn planlagt ble redusert, og jeg opplevde også å bli mer «bundet» eller formell i møte med eleven/informanten. Jeg erfarte videre at spørsmålene mine ble for mange, slik at det ikke ble nok rom for refleksjon. For mye av samtalen dreide seg også om fortiden, og ikke nåsituasjonen i videregående skole. Mitt fokus må i større grad være nåtid og elevens situasjon og ønsker for en bedre skolehverdag. Dette er også mest hensiktsmessig for mitt formål med oppgaven. Jeg ønsket derfor i mitt neste prøveintervju med annen elev i definert målgruppe å fokusere mer på temaer framfor planlagte spørsmål, noe som også fungerte bedre og åpnet for en friere kommunikasjon. Revidert intervjuguide ligger vedlagt (Vedlegg 3).

Etter disse to prøveintervjuene kom jeg til å tenke på «Flytsonemodellen». En modell som i Norge benyttes både innen spillerutvikling i idretten og innen ledelsesutvikling. Er den enkeltes utfordringer i overensstemmelse med egne ferdigheter, er man i flytsonen. Hvis en person får for store utfordringer, kan hun utvikle prestasjonsangst, stress og manglende mestring. Hvis personen derimot får for lite utfordringer, vil hun begynne å kjede seg. Denne modellen kunne på en god måte illustrere og hjelpe eleven til å sette ord på balansen mellom utfordringer og ferdigheter. Det sentrale i samtalen er jo nettopp å kartlegge utfordringer i skolehverdagen og finne gode løsninger eller tiltak som kan bidra til å gjøre hverdagen bedre. Hva skal til for at elever i risikogruppen for å droppe ut klarer å finne en balanse og dermed befinne seg i «flytsonen» eller «mestringssonen»? I min første forskningssamtale med Milena valgte jeg å benytte *Flytsonemodellen* som et redskap til refleksjon.

4.4.2 Bearbeiding og analyse

Jeg erfarte at *Flytsonemodellen* kombinert med de planlagte spørsmålene i intervjuguide fungerte godt. Informantene var enkle å få i tale og de hadde mange gode refleksjoner rundt egen situasjon, både i fortid og nåtid. Felles for mine informanter er at de er faglig ressurssterke og flinke til å formulere egne tanker i ord. Samtalene tok derfor tid, og vi valgte å dele samtalene opp i flere økter. Ingen av informantene ønsket lydopptak av samtalene, da dette følte «utrygt». Jeg skrev derfor mye underveis i samtalene og leste opp notater og sitater etter hvert for å kvalitetssikre. Dette var også tidkrevende, men jeg valgte denne strategien av etiske hensyn og for å sikre best mulig kvalitet på forskningsarbeidet. Jentene var heller ikke avvisende til å bruke ekstra tid på nye samtaler, så lenge disse kunne avtales på tidspunkt som ikke berørte undervisningsøkter.

Milena har vært hos meg til fire samtaler, de andre informantene har vært inne til tre samtaler. Samtalene foregikk på mitt kontor, var avtalt på forhånd og hadde en varighet på ca. en klokke time. De avtalte tidspunktene skulle ikke berøre viktige fag, og flere samtaler foregikk derfor i «friøkter» før eller etter ordinære undervisningsøkter. En av informantene mine valgte å slutte på skolen i høst, slik at samtaler ble avtalt når det passet henne i forhold til hennes jobbsituasjon. Hun har for øvrig søkt omvalg i videregående neste skoleår.

Både informantene og jeg selv fikk anledning til å bearbeide tanker og refleksjoner mellom samtaleøktene. Jeg startet ny samtale med å lese opp referat fra forrige økt, for å kvalitetssikre at min forståelse var riktig. Informantene fikk anledning til å tenke gjennom temaene og korrigere svar. De ga uttrykk for at dette var positivt, da samtaleøktene ble krevende og slitsomme hvis de varte for lenge. Spørsmålene krevde selvrefleksjon, og noen temaer kunne også være sårbare å berøre. Spesielt gjaldt dette spørsmål som berørte sosial identitet og forhold til jevnaldergruppen.

Selve analysearbeidet har vært tidkrevende og har medført mange forsøk på «kategorisering». Hvordan framstille resultatet av samtalene på en måte som gir mening? Analysen ble derfor tredelt og starter med en kort presentasjon av de fire informantene. Deretter følger en skjematisk framstilling av noen felles variabler (Figur 5.2), før kapitlet avsluttes med mer utfyllende presentasjon av samtalene forankret i teori og forskningsspørsmål. Hver presentasjonen er inndelt i fire underpunkter:

- Opplevelsen av faglig identitet
- Opplevelsen av sosial identitet
- Opplevelsen av livsmestring
- Refleksjoner i samtalene

4.5 Reliabilitet og validitet

Ofte benyttes de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet. I kvalitativ forskning benyttes også begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som tilsvarende tre indikatorer (Tjora 2010:175). Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger, og god validitet i studien kan

sikres gjennom en kontinuerlig refleksjon rundt målene for å sikre gode beslutninger omkring datainnsamling og dataanalyse.

Grønmo (2011) skiller mellom tre former for validitet i kvalitative studier;

- Kompetansevaliditet
- Kommunikativ validitet
- Pragmatisk validitet

4.5.1 Kompetansevaliditet

Kompetansevaliditet refererer til forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner på området det forskes på. I kvalitative studier har forskeren en viktig rolle også i selve datainnsamlingen. Hvordan datainnsamlingen gjennomføres og etterfølgende analyser og tolkninger av data forutsetter kompetanse hos forskeren. Grønmo påpeker imidlertid at kompetanse er en nødvendig, men ingen tilstrekkelig forutsetning for høy kvalitet. Det kan oppstå problemer under datainnsamlingen slik at validiteten svekkes. (Grønmo 2011:234)

4.5.2 Kommunikativ validitet

Denne formen for validitet dreier seg om dialog og diskusjon mellom forskeren og andre personer som kjenner fagområdet det forskes på. Dette kan være nyttig for å avdekke svakheter ved datamaterialet og i hvilken grad datamaterialet er relevant for problemstillingene i studien. Hvis det gjennom aktørvalidering eller kollegavalidering avdekkes svakheter med studien, får forskeren mulighet til å rette opp disse. Kollegavalidering kan noen ganger være problematisk og medføre konflikter. Dette kan skyldes ulike faglige perspektiver i kollegiet og rivalisering (Grønmo 2011: 235).

4.5.3 Pragmatisk validitet

Pragmatisk validitet dreier seg om i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for senere handlinger eller hendelser. Et mulig problem ved pragmatisk validitet er motstridende interesser når man skal avgjøre hvilke handlinger som er best relatert til resultatene fra studien. Spesielt gjelder dette i oppdragsforskning, der ressurssterke og mektige oppdragsgivere ønsker å bruke studien til å fremme egne særinteresser (Grønmo 2011: 236).

4.5.4 Drøfting av validiteten i studien

Som tidligere nevnt har jeg lang erfaring som lærer og rådgiver, både fra grunnskole og videregående skole. Kompetansevaliditeten kan både styrkes og svekkes av dette faktum. I kraft av min jobb som rådgiver ved en stor videregående skole er jeg tilknyttet et fagmiljø med andre rådgivere, psykologer, helsesøstre og miljøarbeidere. Samtlige av disse har høy kompetanse på fagområdet for studien og er samtalepartnere jeg daglig har dialog med. Dette kan styrke den kommunikative validiteten i studiet mitt, men samtidig er det viktig å ikke få «skylapper» i et miljø der mange mener og tenker det samme. Det er sunt å diskutere med andre fagmiljøer på skolen for å få andre innspill og refleksjoner.

Når det gjelder oppgavens pragmatiske validitet, håper jeg at skolens ledelse tar seg tid til å lese oppgaven og reflektere rundt innholdet. Kanskje kan resultater fra denne studien resultere i nye tiltak til beste for den elevgruppen som omtales i oppgaven. I så fall må den pragmatiske validiteten vurderes i forhold til de hendelser studien resulterer i. Jeg ser det for øvrig som en fordel at jeg forsker på egen arbeidsplass, da jeg får mulighet til å utvikle virkelighetsnær forståelse og samle inn data i det felt som studeres. Hammersley og Atkinson (2004) vektlegger betydningen av en refleksiv holdning. Vi er en del av den sosiale verden vi studerer. I dette perspektivet er det viktig å se sin egen person og egne handlinger som objekter. En utfordring ved å forske i eget miljø kan være overidentifisering og/eller underidentifisering. Vi må se egen person og egne handlinger i et metaperspektiv og reflektere over og være kritisk til hvordan forskningsresultatene påvirkes av dette.

En annen utfordring ved å forske i eget miljø er at det ikke alltid er mulig å innta en nybegynnerrolle. Man kan lett plasseres i en ekspert- eller kritikerrolle. Man må forsøke å fortrenge den forhåndskunnskap man har til miljøet og ikke være forutinntatt. I følge Dalen (2011) handler forforståelse om de meninger og oppfatninger vi har på forhånd til det fenomenet vi skal studere. En slik forforståelse er ofte ubevisst og taus, slik at forskning aldri kan bli helt objektiv eller fri for holdninger (Dalen 2011).

På den annen side muliggjør forskning i eget miljø en form for kommunikativ validitet i den forstand at relevante problemstillinger kan diskuteres i eget fagmiljø, på rådgiverkonferanser og andre fora der forskere foreleser om aktuelle temaer. Jeg har i flere år hatt en bevisst holdning til temaet for denne oppgaven og deltatt på kurs og konferanser der funn fra forskning blir debattert. Mine funn kan således sammenstilles med funn fra andres funn innenfor samme område. En innvending mot validiteten kan være at forskningen da blir smal eller *konservativ*.

Tjora (2010) hevder at høy kvalitet nettopp opprettholdes gjennom konservativ forskning, siden *kunnskap utvikles i små skritt* (Tjora 2010:179).

Det er viktig å samle inn tilstrekkelig og relevant informasjon, slik at dataene gir et tilnærmet korrekt bilde av virkeligheten. En av de store utfordringene i forskning er å kunne veksle mellom nærhet og distanse (Hammersley og Atkinson 2004). Validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses (Grønmo 2011). Som rådgiver (og forsker) må jeg bestrebe meg på å skape en trygg, uformell og fleksibel dialog for å kartlegge elevens situasjon på best mulig måte. Grønmo (2011) påpeker at kritisk distanse og analytisk perspektiv også er viktig for å se helheter eller teoretiske mønstre. Målet mitt må uansett rolle alltid være å finne en best mulig løsning for den enkelte elev. Trygghet og fleksibilitet er viktig for å oppnå det jeg ønsker i samtalene; ny kunnskap om jenter i målgruppen.

Den relasjon som oppstår mellom meg og informanten kan få betydning for påliteligheten eller reliabiliteten til resultatene. Konteksten for samtalene og relasjonen til meg er imidlertid en forutsetning for at informanten blir trygg nok til å åpne seg og sette ord på vanskelige og personlige temaer, noe som igjen påvirker validiteten av undersøkelsen. Dette blir et slags paradoks jeg er meg bevisst i samtalene. Jeg tør påstå at relasjonen mellom meg og mine informanter styrker påliteligheten i undersøkelsen. De kjente noe til meg fra tidligere etter rådgiverbesøk i klassene, de sa seg villige til å delta i samtaler de visste ville bli personlige fordi temaene var presentert på forhånd og de hadde flere dagers betenkningstid både før de sa seg villige til å delta og mellom hver samtale i undersøkelsen. Dette forutsetter, slik jeg tolker det, at de har tillitt til meg som «forsker» og at den informasjon de kom med i samtalene var gjennomtenkt og riktig slik de opplevde egen situasjon.

Nødvendigheten av generalisering, og hvordan dette i så fall skal gjøres, har vært diskutert lenge, og noen mener begrepet overførbarhet er mer aktuelt innenfor kvalitativ forskning enn generalisering. Tjora (2010:182) mener dette er uheldig, da generaliserbarhet er godt etablert som kvalitetsindikator for all forskning. Tjora understreker at *målet med all forskning er å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, og hvor denne innsikten kan testes ved en form for konsept- eller teoriutvikling* (Tjora 2010:181).

4.6 Etiske vurderinger

Mye av etikken i forbindelse med intervjuer generelt og for denne oppgaven er knyttet til anonymisering. For å sikre anonymisering har jeg utelatt informasjon som kan identifisere informantene mine. Jeg er klar over ansvaret jeg sitter med hvis konkrete opplysninger svekker anonymiteten og stiller informanten i et dårlig lys eller i en vanskelig situasjon. Den ferdig utfylte *Flytsonemodellen* har jeg redigert for å anonymisere. Informantens håndskrift er byttet ut med dataskrift, slik at håndskriften ikke kan gjenkjennes. *De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt* (Dalen:101).

Når det gjelder selve gjennomføringen av intervjuet eller samtalen, er forskningsetikken opptatt av at informanten ikke skal belastes unødvendig uten at hun blir fulgt opp i etterkant. Dette kan være aktuelt når følsomme og personlige temaer tas opp i samtalen. *I kvalitative intervjustudier er dette kravet særlig viktig fordi forsker og informant møtes ansikt til ansikt. Informanten må føle seg trygg på at de opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet, blir behandlet fortrolig, og at de ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende* (Dalen:102).

I samtalene mine har jeg vært bevisst på at det kan være vanskelig å snakke om angstproblematikk, lav sosial mestring og om vennerelasjoner eller mangel på slike. Jeg har forsøkt å være klar på at de kan unnlate å besvare spørsmål hvis dette føles vanskelig eller støtende på noen måte. Jeg har videre lest opp notatene mine og bedt informanten godkjenne sitater jeg har skrevet ned. Slik kan også eventuelle misforståelser avklares. Det har også vært viktig for meg å formidle anerkjennelse for den enkelte som deltar samt øke bevisstheten om mulige årsaker til deres psykiske vansker. Større innsikt i egne styrker og svakheter kan hjelpe den enkelte å finne egen «flytzone» på lenger sikt.

Eleven er for øvrig forelagt et samtykkeskjema (vedlegg 2). Forut for samtalene forsikret jeg også informantene om at navn og annen informasjon som kunne knytte informanten til oppgaven skulle redigeres. Vi ble også enige om at jeg skrev referat og sitater fra samtalene i stedet for lydopptak. Informantene følte dette tryggere, og de kunne også godkjenne referat og sitatbruk i etterkant av samtalen. En del av de etiske vurderingene jeg har gjort, er også at jeg muligens ikke publiserer oppgaven. Dette har jeg diskutert med veileder, og vi er enige om å gjøre denne vurderingen når oppgaven er ferdigstilt.

5.0 EMPIRI

5.1. Presentasjon av informantene

Tre av mine informanter er etnisk norske, én kommer fra et annet nordisk land. De har fylt 18 år og går alle fire på studiespesialiserende utdanningsprogram, tre på Vg2 og en på Vg1 etter omvalg forrige skoleår. Felles for de fire informantene er at de er ambisiøse og faglig sterke, såkalt «flinke piker». De jobber hardt og har store ambisjoner på egne vegne når det gjelder skole og akademisk karriere etter fullført videregående opplæring. Imidlertid sliter alle fire med psykiske helseplager, som angst og depresjon.

5.1.1 Milena

Milena er elev ved et studiespesialiserende utdanningsprogram på Vg1, etter omvalg fra et yrkesfaglig program forrige skoleår. Hun forsøker å fullføre skoleåret med alle fag, til tross for alvorlig angstproblematikk og depresjon gjennom flere år. Hun tar angstdempende medisiner i perioder og går til ukentlige samtaler hos psykolog. Hun ønsker å studere etter fullført studiekompetanse. Milena er faglig sterk og oppnår gode resultater når opplevd stress reduseres gjennom ulike tilretteleggingstiltak. Hun strever med å passe inn sosialt, noe hun selv tror er årsaken til hennes angstproblematikk.

Jeg har alltid hatt problemer med å sosialisere meg. Følte meg annerledes allerede i barnehagen.

5.1.2 Marthe

Marthe er elev ved et studiespesialiserende utdanningsprogram på Vg2. Hun har et økende fravær fra skolen begrunnet i prestasjonsangst. Hun har høye ambisjoner og jobber hardt med skolearbeid og lekser. Hun er plikttoppfyllende og faglig sterk, men er utrygg sosialt.

Jeg tør ikke helt å være meg selv. Jeg verdsetter feil ting for å være populær.

5.1.3 Nina

Nina stiller høye krav til seg selv. Hun leser og skriver mye på fritiden og har lite tid til å være sosial med andre på grunn av skolearbeid og lekser. Hun går nå på Vg2 og ønsker å studere etter videregående skole. Hun har de to siste årene vært mye «sliten» og går til samtaler hos psykolog for depresjon.

Klassemiljøet endret seg i ungdomsskolen. Det ble mindre fokus på å være flink. Nå er det stor fokus på prestasjoner. Merker at endringer trigger følelsene mine.

5.1.4 Marie

Marie valgte å «droppe ut» i høst, men ønsket å likevel bidra i oppgaven min. Hun ønsker omvalg til annet utdanningsprogram neste skoleår og vil starte med «blanke ark» ved en annen skole i en naboby. Hun følte allerede ved oppstart i videregående skole ekstremt høyt press. Dette til tross for at hun alltid har prestert godt på skolen. Hun får nå behandling hos psykolog for angst og depresjon.

Jeg er ikke en sosial person. Hadde en bestevenninne på barneskolen som heller ikke var sosial. Jeg har egentlig ikke noe ønske om å være sosial heller.

På neste side har jeg presentert en oppsummering av noen variabler for de fire informantene. Dette for å få en bedre oversikt over hva som er felles og hva som er forskjellig med hensyn til familiebakgrunn, sosiokulturelle forhold, interesser og tidligere erfaringer. Det som står skrevet i kursiv er sitater fra samtalen med informantene. Mer utfyllende presentasjoner av samtalen kommer senere, etter den skjematiske oversikten.

5.2 Skjematisk oversikt

	Milena	Marthe	Nina	Marie
Familiebakgrunn	Bor med mor. Foreldre skilt da hun var liten.	Bor med begge foreldre.	Bor med begge foreldre.	Bor med begge foreldre.
Søsken	Tre eldre søsken som har flyttet ut.	Eldre bror som har flyttet ut.	Eldre søster som har flyttet.	To eldre brødre har flyttet ut.
Utdanningsnivå hos foreldre/ forsatte	Far er faglært. Mor har utdanning på høyskolenivå. Begge har helseproblemer. Mor er uføretrygdet nå.	Begge mine foreldre har utdanning på høyskolenivå og er i jobb.	Ingen av foreldrene mine har høyere utdanning. Begge har fagbrev og er i praktiske yrker.	Far jobber mye og er lite hjemme. Mor er hjemmевærende. Ingen av dem har høyere utdanning.
Når opplever du at problemene startet? Gjengitt som sitat.	<i>De startet i 10. klasse, men ble forverret i videregående skole.</i>	<i>Det startet med prestasjonsangst i 9. klasse, men jeg ble verre her.</i>	<i>Depresjon startet i 8. klasse og ble forverret gjennom ungdomsskolen.</i>	<i>Problemene startet i ungdomsskolen – hadde mye fravær der. Litt bedre nå.</i>
Bolig/økonomi	Leilighet i en Vestfoldby. Stram økonomi.	Enebolig i en Vestfoldby. God økonomi.	Enebolig i en Vestfoldby. God økonomi.	Enebolig i en Vestfoldby. God økonomi.
Interesser	Trener på helsestudio.	Ingen nå.	Skriver og leser mye.	Ingen nå.
Fritid	Bruker mye tid på lekser og skolearbeid.	Bruker mye tid på lekser og skolearbeid.	Bruker mye tid på lekser og skolearbeid.	Bruker mye tid på lekser og skolearbeid.
Venner? Gjengitt som sitat.	<i>Har en god venninne, men ser henne bare i ferier. Har noen venner på skolen, men vi er ikke sammen på fritiden.</i>	<i>Velger bort venner på fritiden for å gjøre det bra på skolen. Har noen venner i klassen jeg snakker med.</i>	<i>Har noen få venner, men har ikke behov for å være så sosial. Har noen venner på skolen, men er lite med venner på fritida.</i>	<i>Jeg er ikke en sosial person. Jeg har ikke noe problem med å være alene.</i>
Sosiale medier?	<i>Legger aldri ut noe om meg selv på Facebook eller Instagram, men følger med på andre. Følger politiske nettdebatter.</i>	<i>Bruker lite tid på sosiale medier. Følger litt med på andre bare. Har ikke behov for å vise andre hva jeg driver med.</i>	<i>Chatter med andre som liker å skrive tekster. Legger ikke ut bilder på Instagram eller Facebook.</i>	<i>Sosiale medier har ingen effekt på hva jeg tenker og mener. Legger aldri ut noe om meg selv, men følger med på andre jeg kjenner.</i>

5.3 Presentasjon av samtalen med Milena

Jeg bruker følgende logikk for den videre presentasjonen av de fire informantene, som begrunnet tidligere i 4.4.2:

- Opplevelsen av faglig identitet
- Opplevelsen av sosial identitet
- Opplevelsen av livsmestring
- Refleksjoner i samtalen

Milena kom flyttende til Vestfold med familien sin fra et av våre naboland, da hun var elev i barneskolen. Hun er ei vakker og ressurssterk jente, noe hun opplevde som mulig årsak til «utfrysning» fra jentene i ny skoleklasse.

Det var vanskelig å bli inkludert i jentemiljøet på skolen. Tror de så på meg som en inntrenger, en trussel.

På skolen i hjemlandet hadde hun vært blant de flinkeste i klassen. Nå ble hun en såkalt «underlyter». Hun ser dette som en konsekvens av at hun ville passe inn i jentemiljøet, ikke skille seg ut og skape misunnelse. Dette fortsatte videre i ungdomsskolen, men i 10. klasse opplevde hun en endring. Det ble mer «press» på resultater og karakterer, og hun ble mer bevisst utdanningsvalg og videre muligheter.

Skolen ble alvor! Jeg tror det var da prestasjonsangsten startet å utvikle seg. Jeg hadde jo så mye å ta igjen og ville gjøre det bra.

Hun forteller at angsten ble en stadig større del av livet hennes, og behandling ved BUPA har nå pågått i to år. Forrige skoleår droppet hun ut av et yrkesfaglig Vg1 ved en annen videregående skole i fylket. Hun forsøker seg nå på et studiespesialiserende utdanningsprogram i nytt miljø på ny skole. Hun har for øvrig klare mål for høyere utdanning etter Vg3. Jeg ble kjent med Milena i september, etter bekymringsmelding fra kontaktlærer på grunn av økende fravær. Hun har nå faste samtaler med helsesøster og går fortsatt til behandling ved BUPA ukentlig, begrunnet i angstlidelser som medfører panikkangst i stressede situasjoner. Som rådgiver har jeg i samarbeid med kontaktlærer og faglærere forsøkt å tilrettelegge skolehverdagen hennes. Stikkord: Trygghet og forutsigbarhet.

5.3.1 Opplevelsen av faglig identitet

Milena gikk de første årene av grunnskolen i et annet nordisk land. Der fikk de karakterer og hun var en av de flinkeste i klassen.

Jeg var ikke så sosial i barneskolen. Det har alltid vært viktig for meg å hevde meg på skolen.

Hun forteller at hun alltid har likt å lese og jobbe individuelt med skolearbeid.

Jeg har høye forventninger til meg selv og ønsker å utdanne med videre innen språk og litteratur etter videregående skole. Jeg synes det er overveldende med alle mulighetene og forventningene i samfunnet.

5.3.2 Opplevelsen av sosial identitet

Milena trives best når hun jobber alene med oppgaver. Hun holder seg alltid tilbake i gruppearbeid, da hun ønsker å ha kontrollen selv.

Har aldri likt å samarbeide – ikke med folk jeg er venn med en gang.

Jeg har alltid hatt problemer med å sosialisere meg og ble en del mobbet i barneskolen.

Da jeg flyttet til Norge, ble det også vanskelig. Jeg kom ikke inn i jentemiljøet på den nye skolen, selv om jeg forsøkte å ikke skille meg ut ved å være så flink.

Milena forteller om verbal mobbing og sosial utestengelse på ungdomsskolen. Etter ungdomsskolen ønsket hun å starte med «blanke ark» på ny skole i en annen by. Hun startet på en yrkesfaglig linje og trivdes ganske godt fordi miljøet var mindre med 15 elever i klassen. Yrkesfag var imidlertid et feilvalg. Hun har derfor tatt et omvalg til Vg1 Studiespesialiserende dette skoleåret, også på ny skole i en annen by enn fjoråret.

Jeg har lite forhold til lærerne. De kan være informert om vanskene mine, men jeg føler meg fortsatt litt glemt eller gjemt i mengden.

5.3.3 Opplevelsen av livsmestring

Milena opplever at de største kravene kommer fra henne selv. Hun forteller om foreldre som støtter henne og som ikke legger press på henne i forhold til lekser og skoleprestasjoner.

Jeg er nok en person som ønsker mye av livet. Vet ikke hvorfor det er sånn ... Kanskje fordi mamma har høy utdanning ... Det er liksom en usagt regel at jeg også skal studere etter videregående ... Det ble jo kjedelig på ungdomsskolen når jeg ikke gjorde mitt beste ... Angrer på det nå. Sikkert derfor jeg har fått angst også fordi det ble så mye

press i 10. klasse med prøver og masse snakk om valg i videregående og hva vi skulle bli og sånn.... Ble redd for å ikke komme inn på det jeg helst ville.

I følge Milena er lærerne flinkere til å ta hensyn nå enn i oppstart av skoleåret. Da var det stadig noen som glemte seg og ikke tok hensyn. Det tok litt tid før alle var informert om hennes angstproblematikk. Det tar tid for lærerne å bli kjent med elevene og deres behov for tilrettelegging. Fravær fra timer er et stort problem. Hun går til samtaler ved BUPA i den byen hun er bosatt. Dette tar en halv skoledag. Hun er til faste samtaler hos helsesøster for å håndtere angsten sin, og dette utløser mer angst for ikke å henge med faglig.

På Steinerskolen har jeg hørt at de har refleksjonstimer hver uke. Det hadde vært flott å reflektere mer over livet sammen med de andre i klassen. Jeg synes det er vanskelig å bli kjent med de andre og får ofte angst for å møte klassen og lærerne hvis jeg har vært borte fra timer. Noen lærere sender meg oppgitte blikk når jeg leverer fraværslapp fra BUPA eller helsesøster. Det gjør jo bare at jeg får mer angst.

I min neste samtale med Milena presenterer jeg henne for Flytsonemodellen og ber henne reflektere rundt de to aksene og *flytsonen* eller *mestringssonen*. Milena forstår hensikten med modellen og skriver egne stikkord på de to aksene. Deler av samtalen vår visualiseres og gjør det enklere å sette ord på mestringsstrategier. Neste samtale ble avtalt noen dager senere, og Milena tar da med ferdig utfylt flytsonemodell. Vi tar utgangspunkt i hennes kommentarer på modellen og utvalgte spørsmål fra intervjuguiden som kan utdype hennes tanker og kommentarer i modellen.

Egentlig så mestrer jeg det meste ... hvis bare ikke angsten hadde ødelagt alt. Gruer meg for å komme inn i klasserommet ... gruer meg for å svare på spørsmål fra andre i klassen om hvorfor jeg har vært borte fra skolen ... gruer meg for å møte vikarer som ikke vet om angsten min ... gruer meg for å være sosial ... Har egentlig mest lyst til å bare være hjemme der det er trygt ... helst på rommet mitt der ingen stiller spørsmål.

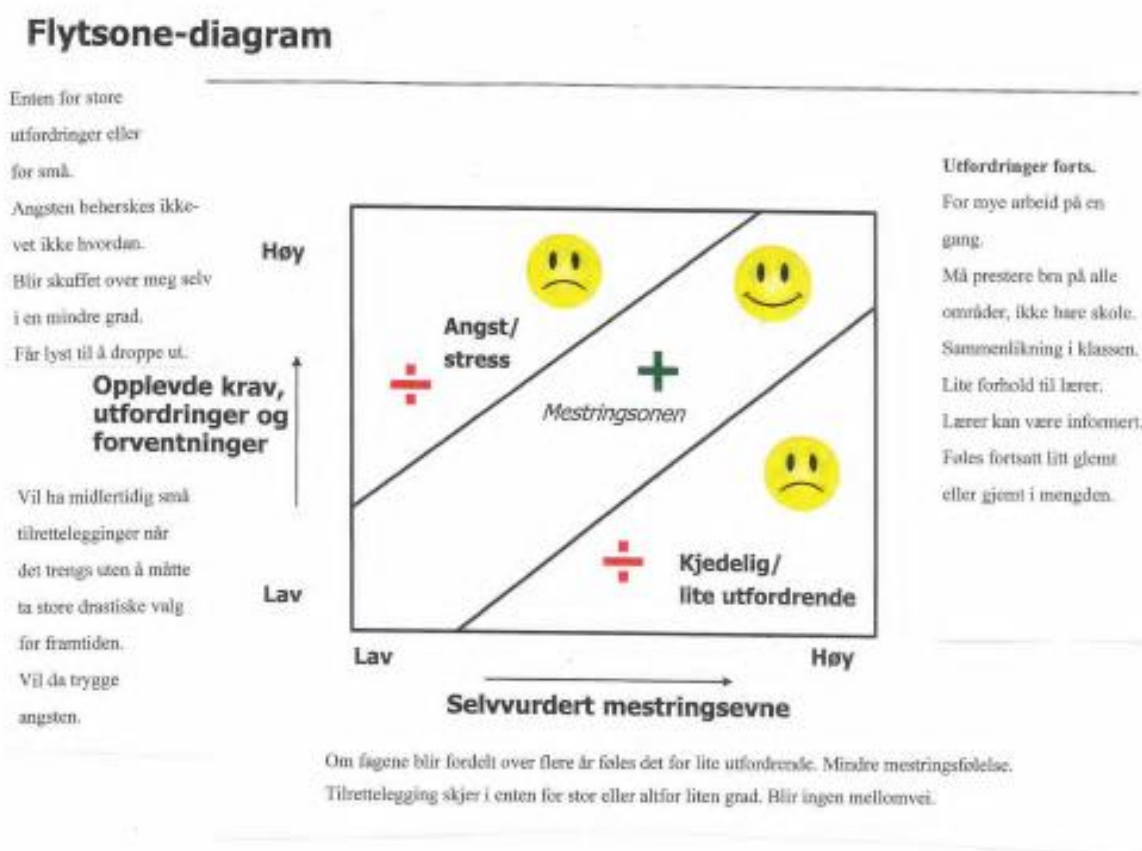
Hva skal til for at du er i «flytsonen» eller mestringssonen, tror du?

Hmmm... For min del tror jeg det handler mye om trygghet.. Det er mange små ting som gjør meg utrygg ... Jeg trives best i små grupper da, og det er jo ikke så lett her på skolen med grupper på over 30. Jeg følte meg tryggere i klassen på yrkesfag med bare 15 elever i klassen. Nå er vi 31. Læreren i fjor forberedte meg på at det ville bli helt annerledes på studiespesialiserende program, men dette valget er mer riktig fordi jeg

skal studere språk og litteratur etterpå. Det er også mange forskjellige lærere i de ulike fagene hver dag. Tror de glemmer at jeg har angst. De har så mange elever og noe er det jo med flere i klassen ... De er jo mest opptatt av undervisningen også ...

Vikarer er også ille. Da bare snur jeg i døra. Tenk om de spør meg om noe og jeg må svare høyt i klasserommet ... Tror jeg ville klart meg i en liten gruppe med noen få lærere jeg er trygg på ... Og så måtte jeg hatt en person til på skolen å snakke med hvis jeg fikk panikkangst i timen. Helsesøster er mye opptatt og det er jo rådgiver også ... Måtte vært en fast person ... Vil helst ikke på SMI-skolen heller. Vil jo være som de andre.

Figur 6: Flytsonegrammet til Milena



5.3.4 Refleksjoner i samtalene

Gjennom samtalene har jeg blitt godt kjent med Milena. Hun stikker nå innom kontoret mitt, også uten forhåndsavtale, for å spørre om råd eller hjelp til ulike tilretteleggingstiltak. Det kan gjelde utsettelse av en prøve hun ikke fikk møtt til, eller hjelp til å snakke med en lærer hun er

utrygg på. Trygge relasjoner til lærer og rådgiver er viktig for Milena i forhold til hennes angstproblematikk. Jeg opplever henne som reflektert og åpen, noe som har hjulpet henne til å finne en slags balanse i skolehverdagen. Dette hjelper henne til å gjennomføre skoleåret med bestått i alle fag ser det ut til nå.

5.4 Presentasjon av samtalen med Marthe

Marthe, min neste informant, oppleves som mer lukket i forhold til egne utfordringer. Hun er nok også mer usikker på seg selv i sosiale settinger. Marthe forteller at prestasjonsangsten startet i 9. klasse. Angsten forverret seg da hun startet i videregående skole grunnet økt press. Hun trives sosialt i klassen, men er mye «sliten» og strever med å leve opp til egne forventninger.

5.4.1 Opplevelsen av faglig identitet

Marthe forteller at begge foreldrene er høyskoleutdannet. Hun føler ikke at de legger noe press på henne i forhold til skolearbeid og lekser. Marthes identitet er forbundet med det å være flink på skolen.

Skole har alltid vært det jeg er flink til. Forventningene er fra meg selv, først og fremst. Ingen hjemme krever at jeg får topp karakterer, men jeg ønsker selvfølgelig at de skal bli stolte av meg.

5.4.2 Opplevelsen av sosial identitet

Marthe jobbet mye med skolearbeid allerede i barneskolen. Hun karakteriserer seg selv som snill, ordentlig og pliktoppfyllende. Hun hadde mange venner og var aktiv på fritida i barneskolen. Da hun startet i 9. klasse endret miljøet seg. Vennene begynte å feste og drikke i helgene, noe hun selv ikke ønsket.

De jeg hang med begynte å feste i helgene. Jeg ønsket ikke dette og ble derfor alene. Det gjorde noe med selvbildet mitt at jeg ble utenfor gjengen, selv om jeg valgte dette selv. Det var nok da jeg utviklet angst.

Marthe har det bedre sosialt nå. Hun har noen venner i klassen, men har lite tid til å være sosial på fritiden.

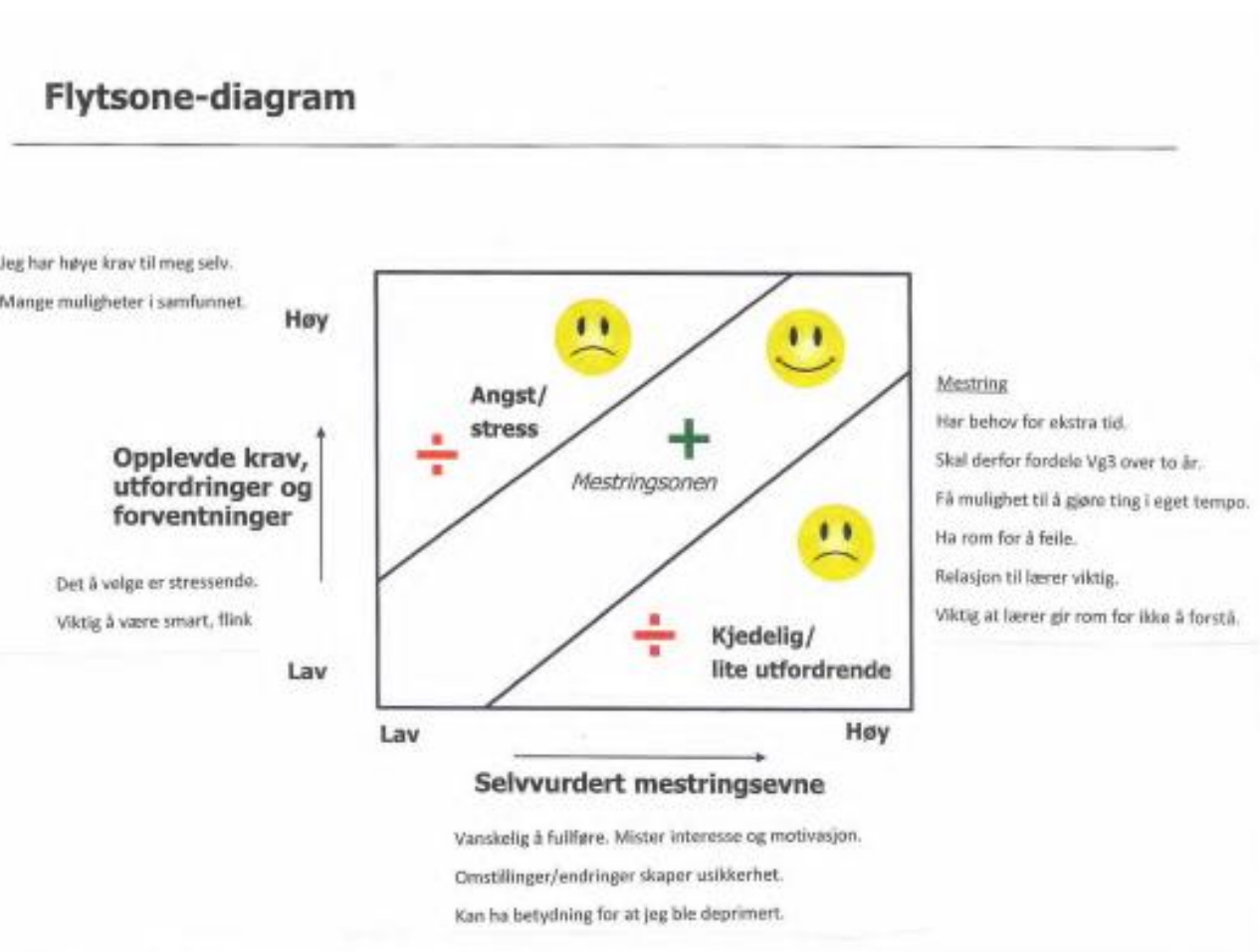
Det tar tid å bli kjent i nytt miljø. Tør ikke være helt meg selv, men har venner i klassen nå som er mer lik meg selv. Jeg velger bort venner på fritiden for å gjøre det bra på skolen. Mulig dette er litt ubevisst også – for å få tid til lekser.

5.4.3 Opplevelsen av livsmestring

Marthe forteller at hun jobber med eget selvbilde i samtalene med psykologen. Hun må lære å bli mer fornøyd med seg selv.

Jeg må jobbe mindre for ikke å bli syk av stresset. Klassemiljøet er heldigvis bedre nå og det hjelper meg. God relasjon til lærerne er viktig for meg. Viktig å bli mer bevisst på egne grenser og hvor disse går.

Figur 7: Flytsonediagrammet til Marthe



5.4.4 Refleksjoner i samtalene

Jeg opplever Marthe som svært pliktoppfyllende og fornuftig. Dette stenger nok til en viss grad for sosialisering med jevnaldrende. For å bruke Aagres begrep, er hun nok den av mine informanter som i sterkest grad tilhører gruppe 2 (Figur 3), med sterk grad av allmennkulturell orientering og svakere grad av ungdomskulturell orientering. Sosial identitet og tilhørighet er imidlertid viktig for henne, noe hun bekrefter i samtalene våre. Hun kjenner seg mer inkludert i klassemiljøet nå og har det bedre psykisk, selv om hun fortsatt prioriterer bort det sosiale til fordel for lekser og skolearbeid. Overganger og endringer er også utfordrende for Marthe, og hun forteller at flytting og bytte av skole i grunnskolen var angstskapende.

5.5 Presentasjon av samtalen med Nina

Nina har alltid likt skolen og betegner seg selv som skoleflink og seriøs. Hun startet allerede i barneskolen med å skrive tekster og er medlem av flere bokklubber. Hun stiller høye krav til seg selv, og mener forventninger fra foreldre eller andre ikke har betydning for de vanskene hun nå strever med. Nina ønsket ikke å fylle ut *Flytsoneskjemaet* slik de andre tre har gjort. Hun syntes det var vanskelig å omsette følelser til ord på dette skjemaet. Hun syntes imidlertid skjemaet var greit som utgangspunkt for samtalen, hvis jeg noterte ned hennes tanker og refleksjoner rundt dette med å finne «flytsonen» i livet sitt. Dette fungerte greit for oss begge. Jeg leste opp de kommentarene jeg skrev ned, og hun korrigerste eller samtykket.

5.5.1 Opplevelsen av faglig identitet

Nina går nå i en Vg2 klasse med mange faglig sterke elever. Hun forteller at overgangen fra ungdomsskolen til videregående var vanskelig. I ungdomsskolen var det mindre fokus på å være flink. Dette gjorde henne usikker. Hun hadde sin identitet knyttet til det å være flink faglig. Overgangen ble likevel tøff for henne.

Alle er jo så flinke. På barne- og ungdomsskolen var jeg blant de beste – nå er jo alle like flinke. Føler meg ikke så flink lenger og blir usikker på meg selv.

5.5.2 Opplevelsen av sosial identitet

Nina forteller om få venner i ungdomsskolen, og hun følte seg mer og mer usikker sosialt. Hun ønsket derfor å starte med «blanke ark» da hun begynte i videregående. Ny skole og nye klassekamerater.

Trives bedre i klassemiljøet nå. Derfor er det viktigere hva de andre tenker om meg. Mange jeg ikke likte i ungdomsskolen. Egentlig er jeg lite opptatt av det sosiale. Holder med noen få venner.

5.5.3 Opplevelsen av livsmestring

Det er viktig for Nina at lærer tar hensyn til at hun trenger mer tid enn andre noen ganger for å fullføre oppgaver. Hun har derfor valgt å bruke et ekstra år på videregående skole, blitt deltidselev og redusert med noen fag dette skoleåret.

Viktig at lærer tar hensyn og at jeg får rom for ikke å skjønne vanskelig stoff. Relasjon til lærer viktig for meg. Trives best i mindre grupper og det har vi i enkelte fag.

Når jeg spør hva rådgiver kan gjøre får jeg dette svaret:

Det kan være vanskelig å oppsøke rådgiver. Terskelen er for høy til å be om hjelp. Rådgiver er også alltid opptatt – det samme gjelder jo helsesøster. Det blir enklere å komme tilbake for å be om hjelp nå som jeg kjenner deg.

5.5.4 Refleksjoner i samtalene

Nina er som Marthe svært opptatt av prestasjoner på skolen. Hun er orientert mot det allmennkulturelle, der hun føler mestring og trygghet. Utryggheten og angsten er sterkere nå enn tidligere i et miljø der hun ikke lenger er den «flinkeste». Hun har på en måte «flyktet» fra det miljøet hun vokste opp for å starte i nytt miljø med «blanke ark», som hun selv beskriver det. Dette har hun til felles med min neste informant, Marie.

5.6 Presentasjon av samtalen med Marie

Marie bor i en nabokommune, men valgte vår skole for å starte med litt «blanke ark», som hun uttrykker det. Hun kjente seg lite inkludert i jentefellesskapet på ungdomsskolen, noe som var en medvirkende årsak til dette valget.

Jentene var så annerledes enn meg. De hadde helt andre interesser. Tror de tenkte at jeg var for kjedelig og ordentlig. Jeg ble i hvert fall aldri invitert på fester i helgene.

Marie hadde gode karakterer fra ungdomsskolen, til tross for et relativt høyt fravær i 10. klasse.

Jeg begynte å grue meg veldig til prøver og særlig framføringer i 10. klasse. Visste jo at jeg var flink nok, men fikk klump i magen og søvnproblemer allikevel. Forstod ikke at dette var angst. Det har jeg forstått senere etter samtaler med psykolog i BUPA.

Marie kom til den første samtalen hos meg i oktober, sammen med sin mor. Jeg ble oppmerksom på Marie etter en bekymringsmelding fra kontaktlærer om høyt fravær. Marie hadde vært til samtale med både lege og psykolog før samtalen hos meg, og hadde allerede bestemt seg for å avslutte skoleåret begrunnet i sykdomsbildet. Både lege, psykolog og foresatte støttet denne avgjørelsen, da de mente Marie hadde behov for ro og tid til å bli frisk. Oppfølgingstjenesten (OT) deltok på neste samtale, og det ble lagt en plan for resten av skoleåret samt gjort avtale om innsøking til nytt skoleår. Marie sa seg imidlertid villig til å delta i mitt forskningsprosjekt, noe jeg ser som en styrke. Hun har tid og mulighet til å reflektere over hvilke mulige tilrettelegginger som kunne medført at hun ikke hadde valgt å avslutte skoleåret. Min rolle blir også objektiv, da jeg ikke fikk mulighet til å påvirke beslutningen om å avslutte skoleåret. Den var allerede tatt av andre fagpersoner før samtalen hos meg.

5.6.1 Opplevelsen av faglig identitet

Marie forteller at ingen andre i familien har tatt høyere utdanning. Foreldrene sier at de ikke har høye forventninger, at de ikke vil legge press på henne. Hun føler likevel et press – mest fra seg selv, men også fra moren sin.

Jeg er liksom den skoleflinke i familien. Å være flink på skolen ble min identitet.

Jeg er skoleflink og jeg er flink på struktur. Må ha det ryddig og strukturert. Opplevde en del surr på ungdomsskolen når det ble satt inn vikarer som ikke hadde utdanning i faget de underviste i. Da ble det mye surr og det frustrerte meg veldig.

Jeg er ganske flink teknisk også – vurderer å bli ingeniør – hvis jeg slipper å samarbeide så mye med andre.

5.6.2 Opplevelsen av sosial identitet

Marie trives ikke så godt med samarbeid. Hun liker å ha styringen selv og liker ikke å måtte stole på andre. Hun forteller at hun aldri har fungert i ballspill eller lagspill.

Jeg er ikke en sosial person. Har ikke noe ønske om å være sosial. Hadde en bestevenninne på barneskolen som heller ikke var sosial. Vi var sammen på skolen, men lite på fritiden. Ble mer og mer passiv sosialt og tok ikke kontakt med noen etter skolen.

5.6.3 Opplevelsen av livsmestring

Marie hadde mye fravær i ungdomsskolen. Hun fortalte ingen om problemene sine og skyldte på hodepine når hun ikke orket å være på skolen.

Ingen forstod at jeg hadde psykiske problemer – heller ikke hjemme. Jeg skjulte det for alle. Jeg gjorde meg selv så redd at jeg ble syk. Da var det bedre å bare bli hjemme. Ble uvel av tanken om å gå på skolen.

Etter hvert ble fraværet så stort at skolen vurderte å melde Barnevernet, forteller Marie. Hun fikk time hos fastlegen for å utrede årsaken til hodepinen og ble henvist videre til psykolog, der hun fortsatt går til behandling.

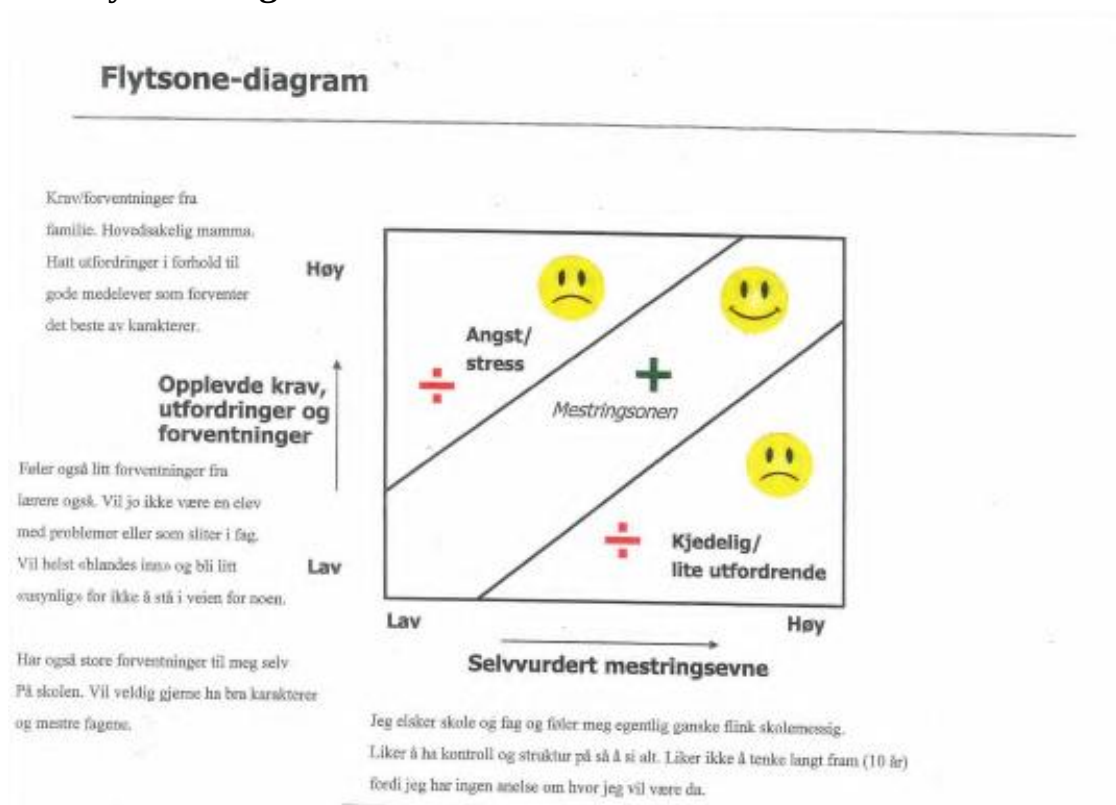
Jeg blir livredd av å tenke på framtiden. Liker å vite hva jeg skal – usikkerhet gjør meg redd. Kan jo ikke ha kontroll over framtiden, selv om jeg skulle ønske dette.

Jeg har høye krav til meg selv, men er egentlig litt lat.

Marie valgte å droppe ut av skolen i oktober. Hun følte for stort press i forhold til nivået i klassen sin.

Nivået var ekstremt høyt. Noen var på gråten hvis de ikke fikk 5 eller 6 på prøver. Jeg følte at jeg bare kunne gi opp.

Figur 8: Flytsonediagrammet til Nina



5.6.4 Refleksjoner i samtalene

Marie var elev i en svært ressurssterk klasse. Det faglige nivået og konkurransen om de beste prestasjonene trigget angsten hennes, og førte til at hun sluttet og tok et «pauseår» fra skolen av helsemessige årsaker. Hun har søkt seg inn ved en annen videregående skole neste skoleår for å ta skoleåret på nytt. Hun velger kanskje en ny «flukt», tenker jeg. Da hun startet ved vår skole høsten 2014 fikk vi ingen informasjon om hennes vansker. Hun har holdt problemene for seg selv, slik hun også lenge gjorde i ungdomsskolen og på Vg1 ved annen skole. Helt til problemene ble for store til å takle selv. Dette ser vi ofte i skolen. Vi har en utfordring knyttet til å identifisere hvilke elever som har behov for støtte og veiledning før vanskene er så store at eleven velger å droppe ut.

Denne utfordringen kan møtes organisatorisk, gjennom gode systemer som bidrar til at bekymringer fanges opp tidlig og kommuniseres videre. Ved vår skole er det nylig nedsatt en arbeidsgruppe med mandat å planlegge et relasjonsprosjekt. Målet er bedre relasjoner mellom elever og lærere. Prosjektet skal etter planen prøves ut ved en av skolens avdelinger neste skoleår, før hele skolen involveres i prosjektet skoleåret 2017/2018.

En annen refleksjon jeg gjorde meg i samtalene med Marie er konflikten noen kjenner på når de skal ta et selvstendig valg i konflikt med foreldrenes ønsker eller meninger. I en av samtalene med Marie kom det frem at hun egentlig hadde ønsket at skolen *nektet* henne å slutte, selv om både lege, psykolog og mor mente dette var best. Hun klarte ikke selv å ta dette valget, og tenker nå at det beste hadde vært å fortsette skoleåret under «tvang». Interessant utsagn, som har fått meg til å tenke gjennom rutinene ved avklaringsamtaler. Da Marie og mor kom til den første samtalen var hun ukjent for meg. Hun kom fra en annen skole, hadde ikke tidligere tatt kontakt og var bare en av 400 andre jeg hadde rådgiveransvar for. De hadde allerede vært hos lege og psykolog og kom for å skrive seg ut. I ettertid har jeg tenkt at alle slike samtaler alltid bør tas med eleven alene, før foresatte får uttale seg. Motstridende interesser kan da avdekkes og hensynstas.

6.0 ANALYSE

Hvordan oppleves hverdagen i videregående skole av «flinke piker» med utfordringer knyttet til identitet og psykisk helse?

6.1 Mestring og anerkjennelse

Honneth (2005) drøfter begrepet *anerkjennelse* og hevder ulike former for anerkjennelse er en forutsetning for individets selvrealisering. Det store fokuset på selvrealisering er imidlertid også et problem for mange, hevder han. Utallige valgmuligheter i dagens samfunn kan også medføre ufrihet, og individualisering kan føre til selvopptatthet og mindre sosial, forpliktende samhandling med andre. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysen.

Den første formen for anerkjennelse Honneth viser til er *anerkjennelse gjennom kjærlighet*. Mine informanter forteller alle om en relativt lykkelig barndom og oppvekst. De har opplevd anerkjennelse i nære primærrelasjoner, noe Honneth mener er viktig for individets utvikling av selvtillit. Begrepet *rettslig anerkjennelse* medfører at individet utvikler selvaktelse, en respekt for seg selv. Mine informanter fremstår som selvstendige og sterke jenter, med klare mål for egne liv. De har god kjennskap til vårt politiske system og hvilke rettigheter og plikter de har som samfunnsborgere. Jeg opplever at informantene har utviklet en slik selvaktelse og respekt som Honneth omtaler, slik at de kan bidra i samfunnet på en konstruktiv måte gjennom utdanning og yrkesliv, om bare deres psykiske helse bedres og muliggjør dette.

Den tredje formen for anerkjennelse, *anerkjennelse gjennom sosial verdsetting*, medfører at individet utvikler en positiv opplevelse av seg selv og egne evner. De utvikler det Honneth kaller *selvverdsettelse*. Felles for mine informanter er opplevelsen av skolefaglig mestring som viktig for deres identitet. De har tidligere fått anerkjennelse fra lærere og medelever som en konsekvens av dette. Milena forteller at egen usikkerhet i forhold til sosial anerkjennelse startet da hun kom til Norge og startet i ny klasse midtveis i barneskolen. Hun fant seg ikke til rette sosialt og mistet den anerkjennelsen hun tidligere hadde opplevd fra jevnaldrende. Heller ikke nå opplever hun anerkjennelse fra de andre i klassen sin.

Jeg føler meg ikke akseptert i klassen. Halve klassen kjenner meg ikke, og de bryr seg heller ikke. Den andre halvdelene virker kritiske til meg. Jeg føler at de ikke liker meg, og jeg tør ikke ta kontakt eller spørre hvorfor. Det blir vanskelig når vi skal samarbeide eller ha gruppearbeid. Jeg gruer meg for å gå til timene. I går fikk jeg et angstanfall og måtte gå på do for å gråte. Etterpå gikk jeg hjem fra skolen.

Hun forteller at angstlidelsen startet å utvikle seg allerede i 6.-7. klasse, som en mulig konsekvens av dette «bruddet» i sosial verdsetting fra andre. Hun snakker mye med psykologen sin om dette.

De andre tre informantene opplevde barneskolen som relativt problemfri. Det var viktig å være skoleflink, noe de var alle tre, og de fikk anerkjennelse for dette fra både medelever og voksne. For disse tre startet usikkerheten og angsten å melde seg først i ungdomsskolen, da anerkjennelse ikke lenger var knyttet til faglig mestring i samme grad som tidligere. Det ble også innført karakterer og faglige krav som medførte at de valgte bort sosiale arenaer de tidligere hadde mestret for å gjøre lekser. De ble mer og mer allmennkulturelt orientert (Aagre 2014) og fjernet seg gradvis fra ungdomsmiljøet, der de nå følte seg usikre. Den allmennkulturelle orienteringen var i skolemessig forstand. De ble ensidig og trangt orientert, da de etter hvert fjernet seg fra den organiserte delen av ungdomsmiljøet. Det var greit å bruke lekser som argument for å trekke seg unna, da deres identitet allerede var knyttet til skolefaglig mestring. Mestringen og avslappetheten de tidligere hadde opplevd ble forlatt for å konsentrere seg om skolen.

Hegel og senere Honneth var begge opptatt av individets rett til *subjektiv frihet*, en rett til å skille seg ut og være særegen. Subjektiv frihet måtte slik Hegel så det ikke komme i motsetning til sosialt fellesskap. Hegel skiller mellom de tre dimensjonene *negativ frihet*, *refleksiv frihet* og *kommunikativ frihet*. I min empiri tolker jeg begrepet *negativ frihet* til et undertrykt ønske hos informantene om å være en del av det sosiale fellesskapet, samtidig som dette kommer i konflikt med *plikten* om å være flink. Vi har en *refleksiv frihet* til å velge mellom ulike handlingsalternativer, og vi har en *kommunikativ frihet* til å velge eller velge bort relasjoner med andre. Friheten til å velge mellom utallige valgmuligheter kan bli for stor og oppleves belastende for mange i dagens samfunn, slik det ble for Marie.

Har ingen fritidsinteresser nå. Danset tidligere, men sluttet. Har ikke noe ønske om å være sosial. Liker å være alene.

6.2 Subjektivitet og intersubjektivitet

Honneth er som Hegel opptatt av frihetsbegrepet. Individets frihet til å ta egne valg kan knyttes til begrepet individualisering. Individets rett til å bestemme over eget liv oppleves som en *frihetsgevinst* i vårt moderne samfunn. En frihet få var forunt i tidligere generasjoner. Honneth problematiserer denne frihetsgevinsten, da ikke alle makter å leve opp til økte krav om vellykkethet i en tid med utallige valgmuligheter. *Den romantiske individualismen* kan være ødeleggende for vår mentale helse, hevder Honneth. Min empiri styrker denne antakelsen.

Venner? Velger bort venner for å gjøre det bra på skolen. Jeg verdsetter feil ting for å være populær (Marthe).

Jeg ønsket å starte på nytt uten vennene fra ungdomsskolen, men er fortsatt usikker på meg selv. Viktig å være smart. Alle er jo så flinke (Nina).

Jeg har høye forventninger til meg selv. Sikkert derfor jeg har utviklet angst (Milena).

Opplevde krav og forventninger om å lykkes har for mine informanter medført stress og angst for ikke å være «gode nok». De har valgt å perfektionere seg faglig, der de opplever størst grad av mestring, men har mistet de gode relasjonene med jevnaldrende på veien. Intersubjektiv anerkjennelse er viktig og formes gjennom relasjoner med andre, hevder Honneth. Det ensidige fokuset på skole og faglig mestring kan føre til at ungdom blir for snevre og selvopptatte. Individet må settes fri fra egen selvopptatthet og inngå forpliktende relasjoner med andre; *en paradoksalt frigjøring til plikten*. Selvverdsettelse hos individet forutsetter en opplevelse av å bety noe, ha en funksjon, i fellesskapet. Filosofen Hegel uttrykte allerede på 1800-tallet at jeg'et skapes via andres anerkjennelse.

Hvis en person snakker nedsettende om seg selv – sier hun er tykk selv om hun er tynn. Hva er galt med meg da? (Marie)

Biesta er også opptatt av individets plass i det sosiale rom, *det intersubjektive rom*. Vi er avhengig av andre for å være oss selv. Det er viktig å skape rammer for elevens subjektivitet. Han reflekterer rundt det å være menneske, og at det er en klar sammenheng mellom dette og begrepet undervisning (Biesta 2009:15). Han snakker om utdanning *til* demokrati og utdanning *gjennom* demokrati. Utdanning *til* demokrati innebærer at eleven får kompetanse, ferdigheter

og verdier til å møte et demokratisk samfunn. Utdannelse *gjennom* demokrati skjer ved at eleven deltar aktivt i demokratiske prosesser. Skolens språk er, slik Biesta ser det, sentrert for mye rundt læringsbegrepet (Biesta 2009:23). Dette er det flere årsaker til, hevder Biesta videre. Fremveksten av velferdsstaten har medført at eleven sees på som en forbruker av velferdsstatens tjenester som skole og utdanning. Utdanning har blitt en vare og læreren skal oppfylle elevens (eller forbrukerens) særlige behov. «..... forbrukeren kjenner sine behov og ved hva han vil ha» (Biesta 2009:32).

Det er viktig at det blir lagt til rette for at jeg kan gjøre ting i eget tempo. Trives best i mindre grupper, og det er det jo ikke på studiespesialiserende. Viktig at lærer tar hensyn til at jeg får rom for ikke å skjønne vanskelig stoff (Nina).

Forskere ved NTNU (Frostad, Mjaavatn 2014) har forsket på selve prosessen som leder fram til at eleven slutter, og de fant at elevenes sosiale opplevelse av skolehverdagen var utslagsgivende for om de valgte å slutte eller ikke. Bakgrunnsfaktorer som kjønn, karakterer fra ungdomsskolen og foreldrenes utdanningsnivå forklarer ifølge forskerne 8,7% av intensjonen om å slutte på skolen. Opplevelsen av motivasjon og mestring forklarer 9,5% av intensjonen, mens faktoren «sosial opplevelse» forklarte ytterligere 25,4%. Faktoren «sosial opplevelse» inkluderer opplevelsen av ensomhet, mangel på venner og mangel på sosial relasjon til læreren. Det oppfordres til å jobbe mer og bedre med sosiale relasjoner elevene mellom, da den sosiale relasjonen til jevnaldrende blir mer og mer viktig jo eldre man blir. I følge forskerne kan det få alvorlige konsekvenser hvis du ikke føler deg hjemme sammen med jevnaldrende i videregående skole (Frostad, Mjaavatn 2014).

Mine informanter har forlatt det allmennkulturelle utenfor skolen og blitt smalt orientert mot det allmennkulturelle innenfor det skolerelaterte. Med henvisning til Figur 3 (Aagre), kan man si at de har blitt 2ere på en spesiell måte. De har valgt en for trang eller smal måte å være allmennkulturelt orientert på. Dette har gjort dem mer ufrie og er muligens en medvirkende årsak til de psykiske utfordringene de har utviklet, tenker jeg ut fra empirien i samtalene.

Føler meg ikke så flink lenger og blir usikker på meg selv (Nina).

Det gjorde noe med selvbildet mitt at jeg ble utenfor gjengen, selv om jeg valgte dette selv fordi jeg ikke ville feste og drikke (Marthe).

Det kunne vært interessant å forske videre på muligere sammenhenger mellom utmelding fra allmennkulturelt orienterte aktiviteter og utmelding fra digitale ungdomskulturelle rom, der de bare observerer andre uten å være aktive selv. Jeg tenker at det er en viktig oppgave for skolen å bidra til at eleven opplever trygge relasjoner og bygger egen mestringsfølelse ved å ta mer ansvar for egne valg. Utfordringer og overganger er en del av livet de må lære seg å mestre. De må utfordres til å finne mestringssonen eller «flytsonen» i livet sitt. Dette krever imidlertid at skolen er «tett-på» eleven og veileder elever som har behov for dette i prosessen.

Mine informanter kan i varierende grad sette ord på sine behov i skolehverdagen. Jeg opplever også at deres kommuniserte behov i varierende grad blir hensyntatt av lærere. Det er personavhengig og forutsetter god kommunikasjon mellom lærer og elev/informant om utfordringene. Ofte blir jeg bedt om å være «budbringer» og overbringe informasjon og spørsmål mellom rådsøker (her informant) og lærer. Det er viktig at eleven *selv* blir mer aktiv i denne prosessen og tar et ansvar for egen utdanning *gjennom* demokratiet. *På den måde har både uddannelse til demokrati og uddannelse gjennom demokrati instrumentalistiske og individualistiske tendenser i deres tilgang til demokratisk dannelse* (Biesta 2009:118).

Det er viktig at ungdom tar større ansvar for eget liv, slik at de kan bli det Hanne Arendt kaller *handlende subjekter*. Det er sammen med andre man blir til i verden, sier Arendt. Mine handlinger som subjekt avhenger av andre menneskers reaksjoner. Subjektivitet skjer i interaksjon med andre. Hun argumenterer for at man ikke kan være et subjekt i isolasjon (Biesta 2009). Elevmedvirkning kan være en måte å realisere seg selv og sin subjektive frihet på. Denne retten, som Hegel også kaller *retten til subjektiv frihet*, er en rett til å realisere seg selv som individ, og ikke bare utfylle en predestinert rolle i et bestemt samfunnsfellesskap (Jacobsen 2009). På den ene siden utvikler denne retten seg til positive fremskritt for frihet og fornuft i samfunn, filosofi og politikk, men den utvikler seg også til negative fremskritt (patologiske former) hvis intersubjektive forutsetninger ignoreres.

Jeg er dårlig til å sosialisere meg. Er ikke så flink til å ta initiativ. Har lyst til å flytte til en annen by der ingen kjenner meg – for å kunne puste (Milena).

6.3 Allmennkulturell- og ungdomskulturell orientering

I sin forskning om ungdomskultur setter Aagre (2014) søkelyset på de ulike arenaene ungdom ferdes i og betydningen av disse. Hans teorier bekrefter hvor viktig det er å kunne kombinere de ulike arenaene og ikke være for «smalt» orientert mot det ungdomskulturelle eller allmennkulturelle. De unge som er orientert mot begge arenaer, og samtidig klarer å kombinere disse på nye måter, kan ifølge Aagre bidra positivt i skolesamfunnet og ellers i samfunnet. Mine informanter er alle smalt orientert mot det allmennkulturelle. De har ikke klart å finne en balanse mellom skolearbeid og sosialt samvær med andre ungdommer. De er alle fire sterkt orientert mot det allmennkulturelle og svakt orientert mot det ungdomskulturelle. De opplever ikke anerkjennelse gjennom sosial verdsetting (Honneth) og utvikler derfor heller ikke en positiv opplevelse av seg selv og egne evner. Det er først og fremst de ungdommene som ikke er spesielt godt tilpasset på skole- familie- og fritidsarenaene, som i størst grad rammes av dårlig psykisk helse viser forskning (NOVA 2015:4).

Hvordan andre oppfatter meg? Snill, ordentlig og pliktoppfyllende (Marthe).

Andres mening om meg er viktig. Angsten forverres nå på grunn av jentedramaet i klassen (Milena).

6.4 Sosiale medier

Unge bruk av sosiale medier kan for noen erstatte ekte mellommenneskelig kontakt med nye og overfladiske kontakter. Slike kontakter kan imidlertid også være knyttet til spesifikke interesseområder, slik det er for en av mine informanter. For Nina er kommunikasjon med andre ungdommer som deler hennes interesse for å skrive og dele tekster digitalt viktig og utviklende for hennes identitet og mestringsfølelse. Sosiale medier kan således bidra til høyere sosial og kulturell kapital, slik Løvlie (2007) påpeker. Kommunikasjon på sosiale medier kan bidra til å vedlikeholde og styrke sosiale forbindelser som ellers ikke hadde vært opprettholdt. Samtidig kan slik kommunikasjon bli en unnskyldning og erstatning for kontakt med jevnaldrende i skole og fritid.

Det er viktig med kunnskap om de potensielt negative sidene ved sosiale medier, som digital mobbing og det sterke fokuset på kropp og utseende. Noen opplever negative bekreftelser på eget selvbilde daglig, i form av manglende eller nedsettende kommentarer. Før sammenliknet ungdom seg med noen få i klassen eller vennegjengen. Nå sammenligner mange seg med

retusjerte fotomodeller. De sammenligner seg med det *uoppnåelige*, uten at de egentlig reflekterer over hva dette gjør med eget selvbilde. Seksualisering er også vanskelig å unngå, da sosiale medier, reklame og musikkvideoer renner over av seksualisert innhold. Det er ikke vanskelig å forstå at dette påvirker ungdom i stor grad, og skolen har et medansvar for å lære ungdom hvordan de skal håndtere det nye mediesamfunnet.

Mine informanter sier alle at de «følger med» på Facebook og Instagram. De betrakter ungdomskulturen fra *utsiden*, uten selv å delta aktivt. De sier også at det ikke berører dem eller plager dem å se hva andre gjør på fester i helgene eller hvem som er populære. De legger heller aldri ut bilder eller informasjon om seg selv, de bare betrakter og «liker» andres liv. Kanskje er det egen usikkerhet og redsel for kommentarer og manglende «likes» som er årsak til dette? Jeg gikk ikke i dybden på dette spørsmålet under samtalene. Følte det ble for personlig, og at jeg kanskje ville tråkke over en grense og såre informanten. Disse tankene får derfor stå for egen regning, men det er trist og tankevekkende å lese at hver tredje jente (15-16 år) er lite fornøyd med seg selv. Flere studier tyder på en økning i depressive symptomer blant jenter, og forskning viser sammenheng mellom negativt selvbilde og problemer som spiseforstyrrelse, angst og depresjon (NOVA 2015:72, 76).

Det finnes ikke et indre uten det ytre. Vårt indre, evnen til å tolke oss selv, er avhengig av en omvei via verden (Skårderud 2014).

På hvilken måte kan rådgiver/karriereveileder bidra til å redusere «fracfall» for denne elevgruppen?

6.5 Rådgiverrollen

Rådgiverrollen er kompleks og har de siste tiårene endret innhold i takt med samfunnsutviklingen for øvrig. Tidsressursen til rådgivning i skolen har imidlertid ikke endret seg stort siden 60-tallet, til tross for et økende omfang av oppgaver og kompleksiteten i disse. Den nylig publiserte NOU-rapporten (2016:7) *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* viser til store endringer og utfordringer i samfunnet vårt i årene som kommer. *Norske forskere anslår at innen 20 år er en av fire jobber erstattet med teknologi* (NOU 2016:7 s. 9). Det understrekes derfor at behovet for god karriereveiledning er stort, da de fleste vil oppleve

at utdannings- og karrierevalg må tas flere ganger gjennom livsløpet. Mange vil ha behov for informasjon og veiledning for å håndtere omstillinger. Andelen unge som sliter psykisk og høye frafallstall er derfor en ekstra stor utfordring for framtidens samfunn, som har behov for høyt kvalifisert arbeidskraft med god psykisk helse og evne til omstillinger.

Skulle ønske noen hadde fortalt meg om presset i videregående. Jeg blir livredd av å tenke på framtiden (Marie).

Det er overveldende med alle forventningene og mulighetene (Milena).

6.5.1 Faglig kompetanse

Hvordan kan skolen og rådgiver/karriereveileder bidra til å styrke elevens selvoppfatning og livsmestring? Faglig kompetanse og dyktighet er selvsagt svært viktig, men personlig egnethet er også avgjørende for å skape trygge og fruktbare relasjoner i veiledningsarbeidet. Ved flere av landets høyskoler og universitet tilbys i dag masterstudier innen rådgivning og karriereveiledning, og allerede i dag har de rådgivere/karriereveiledere jeg kjenner til i mitt nettverk høy faglig kompetanse og relevant utdanning. Jeg tør imidlertid påstå at tilbudet ikke nødvendigvis bedres i videregående skole selv om tjenesten i større grad profesjonaliseres. Den største utfordringen, slik jeg ser det, er *tid* til veiledning. Tidsressursen til rådgivning/karriereveiledning er den samme som for flere tiår tilbake, til tross for økte utfordringer i elevmassen og et mylder av nye studievalg i inn- og utland.

Det kan være vanskelig å oppsøke rådgiver. Terskelen er for høy til å be om hjelp. Enklere nå som jeg kjenner deg å komme tilbake (Nina).

Økte krav til dokumentasjon er også svært tidkrevende, når et stort antall elever har rettigheter til og behov for sosialpedagogisk rådgivning og individuelle tilpasninger av skoleløpet sitt. Elever med psykiske vansker har ofte behov for å søke ulike tilretteleggingstiltak. Dette er saksbehandling rådgiveren bruker mye tid på, da møtevirksomhet og dokumentasjon fra spesialisthelsetjenesten og andre må vedlegges søknadene.

Mine informanter kan dokumentere behov for tilrettelegging i skolehverdagen fra lege og psykolog og har derfor en lovfestet rettighet definert i Opplæringsloven, i likhet med flere

hundre andre elever ved skolen vår. Dette stiller store krav til organisering, kommunikasjon og ulike former for dokumentasjon internt i skolen og eksternt til fylkeskommunen. Diverse søknader skal på plass for å oppfylle elevens rettigheter og dokumenteres i digitale databaser. Den sosialpedagogiske rådgivningen for mindretallet spiser opp tiden til karriereveiledning for flertallet elever, slik jeg opplever det. Elevene i min målgruppe for oppgaven og ellers et flertall av elevene har behov for veiledning om videre studie- og karrieremuligheter i inn- og utland. De gir uttrykk for at det er vanskelig å orientere seg i mylderet av muligheter.

Jeg har ingen klare forventninger til fremtiden. Vet ikke helt hva jeg vil – har ingen planer. Føler at jeg stanger hodet mot veggen. Ser på ulike nettsteder, men det er så mye å velge i at jeg gir opp (Nina).

Liker å vite hva jeg skal – usikkerhet gjør meg redd. Kan ikke ha kontroll på fremtiden, selv om jeg skulle ønske dette (Marie).

Tatt i betraktning de store endringene samfunnet står overfor, bør dette feltet prioriteres i større grad. Rapporten fra NOU (NOU 2016:7) peker på dette faktum og foreslår egne stillinger for karriereveiledere i skolen. Det foreslås også kompetansekrav for denne stillingen, helst på mastergradsnivå på sikt.

En fulltidsansatt karriereveileder vil kunne ha mye større grad av kontinuitet i sitt arbeid, mindre fragmenterte oppgaver og potensielt økt tilgang til og kontakt med elevene (NOU 2016:7, s. 146).

På sikt skal karriereveiledere i grunnopplæringen ha karrierefaglig utdanning på mastergradsnivå (NOU 2016:7, s. 147).

Det finnes per i dag ingen formell, oppdatert stillingsinstruks for rådgiver/karriereveileder fra myndighetene, som skiller mellom karriereveiledning, sosialpedagogisk veiledning og pedagogiskpsykologisk veiledning. Ofte har rådgiver flere «hatter» på samtidig, noe som er krevende i en hektisk hverdag. Med tanke på målgruppen for oppgaven, de «flinke pikene», er dette en relativt ny gruppe elever i videregående opplæring. Det kan være en utfordring for personalet og fullt ut forstå og akseptere at deres utfordringer må tas på alvor. Her har rådgiver et informasjonsansvar. Elever med utfordringer knyttet til psykisk helse har større behov enn

andre for forutsigbare og trygge rammer. En ny lærer, en tilfeldig vikar eller nye regler, som den mye omtalte 10%-regelen for fravær, kan skape ytterligere angst hos elever i denne gruppen. Allerede nå har mine informanter begynt å bekymre seg for hvordan neste skoleår kan gjennomføres med bestått i fagene. Dette skoleåret har de langt over 10% fravær, men får likevel vurdering i fagene, med unntak av Marie som sluttet i høst. Mye av fraværet som oppstår spontant i skolehverdagen er vanskelig å dokumentere, så lærerens holdninger og kunnskap om eleven kan medføre svært ulike tolkninger av omdiskuterte fraværsregelen. Det er for øvrig nå bestemt politisk at det blir innført en fraværsgrense, og det er sikkert lurt, men den blir ikke på 10% som først varslet.

Det kan skilles mellom tre typer veiledningsinnsatser (NOU 2016:7 s. 23).

- Preventiv innsats – før problemet oppstår.
- Intervenerende innsats- avdekke og ta tak i utfordringer underveis.
- Kompenserende tiltak - tilby tilrettelagte opplegg for fullføring.

I europeiske land brukes mange ressurser på kompenserende innsatser, færre på intervensjoner og færrest på preventive innsatser (NOU 2016:7 s. 23). Ved å flytte innsatsen fra kompenserende tiltak til preventive tiltak, kan skolen bedre tilpasse seg de behov ungdommen har og redusere frafallet i videregående skole. I kapittel 7 vil jeg begrunne dette nærmere og oppsummere hvilke preventive tiltak jeg ser som hensiktsmessige ut fra empirien i oppgaven. Tatt i betraktning at psykiske problemer er den største enkeltårsak til frafall i Vestfold, og at jenter i økende grad utvikler slike vansker, ser jeg empirien i denne oppgaven som relevant og som et utgangspunkt for diskusjon og videre forskning på feltet.

7.0 KONKLUDERENDE DISKUSJON

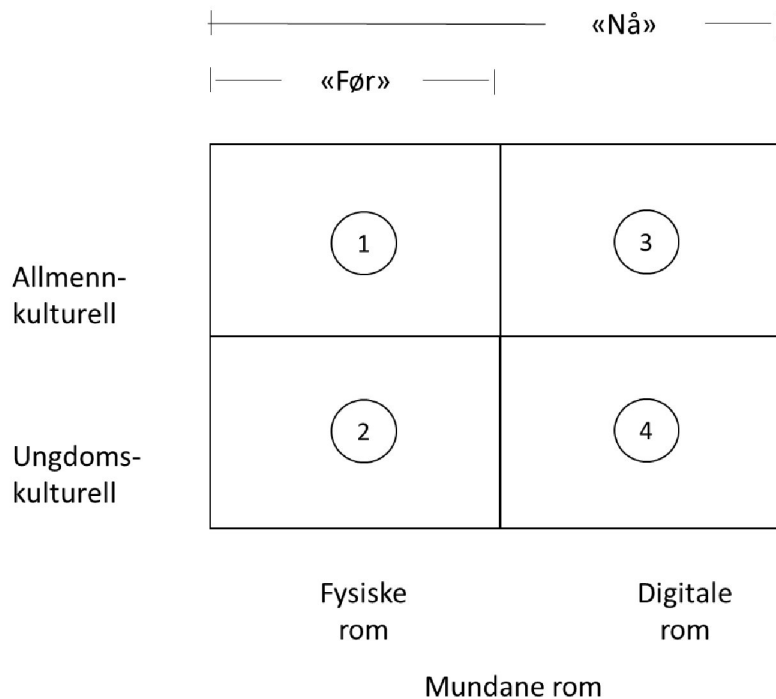
Jeg har forsøkt å fremstille refleksjoner fra empiri og teori ved hjelp av en modell, Figur 9. Modellen bygger på teoriene til Aagre om ungdommens allmennkulturelle- og ungdomskulturelle orientering, Biestas teori om danning gjennom det «mundane rum» samt Løvlies teori om teknokulturell danning. Honneths teorier om intersubjektivitet, sosial anerkjennelse og selvverdsettelse er også med i tankesettet bak modellen, som for øvrig konsentrerer seg om skolen som arena. Hjemmet og fritiden er ikke hensyntatt i modellen i særlig grad. Hvert av «rommene» i modellen innebærer utfordringer og muligheter som mine informanter, skolesamfunnet og samfunnet for øvrig må forholde seg til. Modellen kan benyttes til systematisk analyse og legge grunnlag for ny innsikt og forbedringer for målgruppen i denne oppgaven.

Hvordan utøve rådgiverrollen i disse ulike «rommene»? Som vist til i kapittel 2 (2.4.2) var Egan (2010) i sin rådgivningsmodell «The skilled helper» opptatt av å ha en problematisk *situasjon*, ikke å ha et problem. En viktig oppgave for rådgiver blir ifølge Egan å hjelpe rådsøker til å mestre sine problemer ved å leve mer effektivt og utvikle ubrukte ressurser og muligheter bedre. Både rådgiver og rådsøker har såkalte «blinde flekker» eller uidentifiserte faktorer det er viktig å avdekke, da disse påvirker både prosessen og resultatet av rådgivningen. Hvordan kan rådgiver hjelpe rådsøker til å få fokus vekk fra problemet og over på løsning? Hvordan hjelpe rådsøker til å mobilisere energi og finne en egnet strategi for å lykkes med å nå målet? (Egan 2010:282-307).

Modellen under kan bidra til økt bevissthet om de ulike arenaer eller «rom» der ungdom oppholder seg og samhandler. Økt bevissthet og refleksjon kan kanskje bidra til en innsikt som gjør det enklere for mine informanter og andre å sette ord på de utfordringer og muligheter som kan bedre deres livsmestring eller «flyt» i skolehverdagen.

Jeg forsøker å belyse forskningsspørsmålene i lys av modellen. Hvilke utfordringer og muligheter møter «flinke piker» og elever for øvrig i modellens fire «rom», der to av «rommene» er digitale rom. Aagres modell (Figur 3) om ungdoms orientering mot det ungdomskulturelle og det allmennkulturelle er utgangspunktet for min modell.

Figur 9: Fire samhandlingsrom i skolesamfunnet



7.1 Presentasjon av modellen

Noen tiår tilbake, før digitaliseringen av samfunnet, eksisterte bare rom 1 og rom 2 i modellen. De digitale rommene for informasjon og kommunikasjon, rom 3 og 4, preget ikke skolen, samfunnet og den oppvoksende generasjon slik disse rommene gjør i dag.

Ungdom beveger seg daglig mellom de ulike rommene og påvirkes positivt og negativt av innholdet der. I en helt vanlig skoletime, kanskje i løpet av noen minutter bare, beveger ungdom seg mellom de fire ulike «rommene». Undervisningen foregår også i rom 3, på ulike læringsplattformer og på internett. Samtidig er ungdom innom rom 4 for å holde seg oppdatert på sosiale medier. Nåværende sted eller «rom» påvirkes hele tiden av andre «rom» der læreren har begrenset innsikt. Før var «rommene» adskilt i tid og sted. Nå beveger ungdom seg kontinuerlig mellom de ulike «rommene» i modellen. Først og fremst er vel dette nye digitale livet en berikelse, men vi må lære oss å håndtere det på en god måte. Både ungdom og voksne trenger digital kunnskap. Det er et felles ansvar å ha det bra sammen i de ulike «rommene» i en ny digital tid. Danning i det intersubjektive rom på nye kreative måter er ifølge Biesta (2009:72) en forutsetning for utvikling.

Utfordringer og muligheter i de ulike rommene, og hvordan disse håndteres av de voksne og ungdommen selv, er trolig avgjørende for at ungdom i min målgruppe for oppgaven skal føle livsmestring og finne en flytsone som gjør skolehverdagen enklere å håndtere. Jeg minner igjen om at jeg her konsentrerer meg om skolen som arena, selv om Aagre i sin modell også inkluderer hjemmet og fritiden i analysen av ungdoms orientering mot det allmennkulturelle og ungdomskulturelle.

Rom 1 viser til ungdom på en tradisjonell læringsarena, som for eksempel klasserommet. Her møtes ungdom fysisk, og kommunikasjon kan skje med umiddelbar respons. I dette rommet innehar læreren en sentral rolle og samhandling skjer med en viss sosial kontroll. Samtidig foregår det mye usynlig kommunikasjon mellom ungdom, i form av blick og kroppsspråk generelt. Blick fra medelever kan vanskelig kontrolleres, men virkningen kan være avgjørende for enkelte sårbare elever.

Noe som skjedde på barneskolen i 5. klasse gjorde at jeg mistet litt troen på meg selv. Jeg mistet evnen til å få gode karakterer (Marie).

Rom 2 illustrerer møteplasser for ungdomskulturelle aktiviteter og samhandling. På skolen kan dette være en kantine, men også klasserom når ungdom oppholder seg der uten voksne til stede. Voksne innehar en mer perifer og tilretteleggende rolle i dette rommet. De er ikke direkte aktører slik de er i rom 1. Også i rom 2 foregår mye kommunikasjon som er skjult for oss voksne. Mystiske meldinger overføres ved hjelp av blick og kroppsspråk. Signaler om popularitet og inkludering eller ekskludering kan for eksempel vises gjennom hvordan de plasserer seg i dette rommet og hvem de omgås. Graden av gjennomskuelighet i de ulike «rommene» for oss voksne vil i stor grad avhenge av vår kunnskap om ungdomskulturen og de ulike artefaktene som kjennetegner kulturen.

De som sitter på langbordet øverst i kantina er de kule, de populære (Marthe).

Rom 3 illustrerer digitale møteplasser eller rom der allmennkulturell orientert ungdom kan møtes i ulike nettsamfunn. De deler kanskje samme interesse og kommenterer og deler informasjon uten å være i fysisk kontakt med hverandre. Man kan opptre anonymt under fiktive navn, og responsen er ikke nødvendigvis umiddelbar. Det må nevnes at også andre enn allmennkulturell orientert ungdom deltar i dette rommet, men ofte har de en felles interesse, en lidenskap for noe utenfor ren sosial samhandling. De konkurrerer kanskje i ulike nettspill, eller deltar i nettsamfunn der de lærer og utvikler seg innenfor et spesifikt område. Det må også

nevnes at det i dagens skole foregår mye allmennkulturell aktivitet i dette rommet, som en følge av digitale læringsplattformer og andre digitale hjelpemidler brukt i undervisningen.

Jeg deltar i flere nettsamfunn. Bruker 2-3 timer hver dag på nettsamfunn med andre fra hele landet som liker å skrive. Deltar også i nettspill som har fokus på å lage historier. Chatter med andre i Norge og noen fra andre land. Alle klager og sutrer over mye press, men de fortsetter på skolen (Nina).

Rom 4 illustrerer digitale møteplasser for kommunikasjon og samhandling. Typisk for dette rommet er direkte interaksjon, uten voksen deltakelse, i dialogen mellom ungdom. Dette rommet har de siste årene fått en stadig større plass i livet til ungdom. Det er naturlig å nevne Facebook, Instagram, Twitter og Snapchat. Nye møtesteder oppstår stadig, og ungdom forflytter seg til nye digitale møtesteder, der de får opptre uten innblanding fra voksne. Når de voksne inntar deres arenaer, som Facebook og Instagram, forflytter ungdom seg til nye digitale møteplasser, der de voksne foreløpig ikke har samme tilgang eller «kontroll».

For flere av de digitale møteplassene er det også ungdommen selv som kontrollerer hvem som får tilgang ved å tillate adgang. De voksne har derfor ingen reell kontroll over det som skjer på disse møteplassene. Som tidligere påpekt er ingen av de fire informantene aktive på sosiale medier i rom 4 med aktiviteter som er orientert mot det ungdomskulturelle. De bare observerer andre. Derimot er de aktive i rom 3, der de har et interessefelleskap med andre i forhold til litteratur eller politikk.

Jeg legger aldri ut noe om meg selv på sosiale medier. Er bare inne på Facebook og Instagram for å se hva andre driver med av ren nysgjerrighet (Marthe).

Bruker ikke sosiale medier aktivt. Legger aldri ut noe på Facebook om meg selv, men leser litt om andre. Sosiale medier har ingen effekt på hva jeg tenker og føler (Marie).

Figur 10: Fire «rom» med ulik grad av gjennomskuelighet og samhandling

Allmenn- kulturell	«Tradisjonell læringsarena»	«Rasjonell digital informasjons- utveksling»
Ungdoms- kulturell	«Ungdommelig samhandling – med sosial kontroll og lavere grad av voksenkontroll»	«Ukontrollert sosial interaksjon i digitale rom»
	Fysiske rom	Digitale rom
	Mundane rom	

7.2 utfordringer og muligheter i Rom 1

Dannelse og identitet skapes i relasjon med andre i det sosiale rom, hevder Honneth.

Intersubjektivitet i det «mundane rum» innebærer ifølge Biesta en demokratisk dannelse mellom mennesker som i utgangspunktet er ulike og ikke har et rasjonelt fellesskap, slik vi ser det i en skoleklasse. Skolen bør hjelpe den enkelte elev til å finne sin egen, unike stemme, sin subjektivitet, uten at dette går på bekostning av det demokratiske fellesskapet, påpeker Biesta. Han er opptatt av at pluraliteten, forskjelligheten, ikke defineres som et problem, men som en positiv utfordring og arena for læring.

Mine informanter opplever ekskludering i det sosiale miljøet som en årsak til sine psykiske vansker. Hvordan kunne være seg selv sammen med andre? Det er viktig å skape større aksept for ulikhet. Informasjon er sentralt, da økt kunnskap gir økt toleranse. Rådgiver blir et bindeledd mellom elev og lærer og har en faglig og koordinerende funksjon i forhold til å påvirke holdninger i det pedagogiske personalet, men læreren er den sentrale aktøren i dette rommet og lærerens kunnskap, holdninger og atferd blir sentral. Mine informanter understreker at relasjonen til lærer er viktig. En aksepterende holdning til deres psykiske utfordringer og god kommunikasjon om ulike behov for tilrettelegging er avgjørende for at de skal mestre skolehverdagen.

Ungdom må lære seg å mestre vonde følelser og «tåle» egne følelser og motgang som naturlig oppstår for de fleste. Personlig tror jeg hovedjobben må gjøres hver dag i møte med eleven. Det er ingen løsning å styrke spesialisthelsetjenesten for å motvirke frafall, selv om flere helsesøstre og styrket PP-tjeneste selvsagt er viktig og nødvendig for å hjelpe ungdom som allerede sliter med helserelevante lidelser. Fokus må i større grad settes inn på preventiv innsats - være «tett-på» elevene til daglig og skape et læringsmiljø som forbygger frafall.

Mine informanter ønsker forutsigbarhet og trygge rammer. De etterlyser lærere som forstår deres situasjon og er «tett-på» i skolehverdagen. De har imidlertid forståelse for at dette er krevende i grupper på over 30 elever. Elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling bør styrkes, hevder utvalget som har vurdert hvilken innretning skolen bør ha i framtiden. Utvalgets innstilling ble lagt frem i juni 2015: *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Behovet for en slik styrking synes å være til stede, tatt i betraktning de store utfordringer skolen og samfunnet ser i forhold til psykisk helse.

7.3 Utfordringer og muligheter i Rom 2

Aagre er opptatt av ungdom som aktive skapere av kultur. Ungdom gjennomgår en prosess for å skape sin egen identitet. *Sentralt i selvets refleksive prosjekt er meningsøking og meningsskapning i en sosial kontekst* (Aagre 2014:172). Skolen er integrerende i den forstand at den er en sosial møteplass der alle møtes. Samtidig er skolen marginaliserende, da faglige eller sosiale nederlag blir synliggjort (Aagre 2014).

Mine informanter påpeker at overgangen fra å være barn til å bli ungdom har vært vanskelig. De føler seg ikke innlemmet sosialt i det ungdomskulturelle og søker trygghet og identitet i det allmennkulturelle. De har ikke kapasitet til å orientere seg i begge kulturer samtidig og er passive tilskuere til det som rører seg i ungdomsmiljøet og på sosiale medier. Skolen har et viktig ansvar for å hjelpe disse elevene til å finne sin plass i skolen gjennom et utvidet læringsbegrep og forståelse for at læring skjer under gitte forutsetninger, der relasjoner og samspill spiller en vesentlig rolle. Skolen kan bevisst tilrettelegge for gode ungdomskulturelle rom på skolen, som kantine, skolegård og klasserom mellom undervisningsøktene. En av mine informanter påpekte nettopp at kantina var ekskluderende, men egne bord for de «kule» elevene. Bevisstgjøring er viktig, slik at ulike holdninger i personalet ved skolen ikke hindrer dette arbeidet. Det er et lederansvar å ha fokus på faktorer som kan forebygge frafall og styrke samhandlingen mellom de ulike aktørene. God ledelse blir derfor avgjørende for å skape en

kultur som verdsetter de rette tiltakene. Når ressursene ikke strekker til, blir holdninger i kulturen og skolens organisering desto viktigere.

7.4 utfordringer og muligheter i Rom 3

Mine informanter forteller at de bruker digitale medier mest til skolefaglige aktiviteter. De er passive tilskuere til Rom 4 og legger aldri ut bilder eller informasjon om seg selv på sosiale medier. Samtidig innehar de digital kompetanse som ikke blir verdsatt, fordi de ikke deler den med andre i særlig grad. Min informant Nina er aktiv på nettsteder der hun leser og deler tekster anonymt. Samtidig er hun redd for å eksponere seg i klassen. Aagre er opptatt av å skape en refleksiv skole. En skole som i større grad finner spennende møtepunkter mellom det allmenne kunnskapsstoffet og ungdomskulturen. *Den refleksive skolen ser ungdomskulturen og dens ytringsformer som en potensiell ressurs som kan brukes til å skape mer aktive elever* (Aagre 2014:173).

7.5 utfordringer og muligheter i Rom 4

En utfordring i dette rommet er at kommunikasjon kan foregå uten kontroll. Man kan opptre anonymt. Rykter kan spres og identiteter og selvbilder styrkes eller rases. De såkalt «vellykkede» får styrket selvbildet sitt gjennom positive tilbakemeldinger og utallige «likes», mens andre får sitt selvbilde rasert eller svekket av motsatt grunn. Det skapes et «klasseskille» der noen er vinnere, mens andre, som mine informanter, er passive tilskuere. Ethiske spørsmål og sosiale medier bør i større grad innlemmes i undervisningen. Elevene innehar kompetanse som i større grad bør benyttes når det gjelder sosiale medier og digitale medier generelt. Aagre (2014:164) hevder at ungdomskulturen blir et fremmedelement i skolen. Dette begrunnes i læreplanverket, der begrepet «ungdomskultur» ikke er nevnt en eneste gang. En refleksiv skole tar ungdomskulturen på alvor og finner spennende møtepunkter mellom ungdomskulturen og allmennkulturen i nært samarbeid med elevene, hevder Aagre (2014:173).

Gode fysiske rom blir enda viktigere når de digitale rom er «destruktive» og nedbrytende for noen ungdommer. Tiltak i de fysiske rommene (Rom 1 og 2) kan påvirke positivt, proaktivt og kompensere for problemstillinger eller sosiale interaksjonsutfordringer i de digitale rommene.

7.6 «Livsmestring» integrert i videregående opplæring og som nytt skolefag

I dag er det ofte et problem å nå ut til elevene med informasjon, da rådgiver og andre må «låne/stjele» tid fra andre undervisningsfag. Ikke alle lærere ser viktigheten av vår profesjon, de er «faglærere» i ordets snevre betydning og er ikke alltid imøtekommende til besøk i klassen. Elever oppfordres til selv å ta kontakt ved behov for veiledning, men den terskelen kan for mange være høy. Det blir viktig å utvikle et godt samarbeid med kollegaer og aktuelle samarbeidspartnere, med den hensikt å utvikle gode systemer for en mer helhetlig rådgivningstjeneste og karriereveiledning. Dette er også i tråd med anbefalingene fra OECD (2002, 2014) og utredningen fra Kunnskapsdepartementet; *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016:7), som påpekt i kapittel 2.

Karriereveiledningen i skolen må endre fokus og ta høyde for samfunnsmessige og globale aspekter. Overordnet har veiledning to politiske mål, formulert i EU's Resolusjon om livslang karriereveiledning (EU 2004 i NOU 2016:7 s.22):

- *Å styrke samfunnets konkurranseevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn.*
- *Å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap.*

Forskningen fra NOVA (2015) viser at mellom 20 og 25 prosent av dagens unge strever med psykiske helseutfordringer og risiko for frafall i videregående utdanning (omtalt i 2.1.1). Mine informanter etterlyser mer kunnskap om psykisk helse. To av mine informanter foreslo dette som nytt fag i videregående skole. De peker ikke på enkeltårsaker til problemene sine. Bildet er komplekst. De opplever en totalbelastning som er for stor, og de opplever «press» fra alle kanter. Det blir derfor viktig å forebygge, slik at vonde følelser ikke får utvikle seg til sykdom. Ungdom trenger trygge og tilgjengelige omsorgspersoner også i skolehverdagen.

Et nytt skolefag med fokus på identitet og livsmestring kan bidra til å styrke ungdommens forståelse av egen situasjon og hjelpe dem til å finne løsninger for egne utfordringer. I dag får ungdom tilbud om gruppeveiledning i regi av PPT og miljøarbeider ved skolen vår. Tilbudet gis til en marginal gruppe elever, som allerede har utviklet problemer. Flott tilbud for noen elever, men mange elever er redde for å skille seg ut fra fellesskapet, og de melder seg aldri på disse tilbudene eller søker profesjonell hjelp hos psykolog eller andre fagpersoner. Det store flertallet elever nås gjennom felles løsninger innbakt i den obligatoriske skoledagen, både som temaer integrert i ordinære fag og som eget fag.

Det nye faget bør derfor etter min mening omfatte alle elever og være et obligatorisk skolefag. Mange relevante temaer kan inngå i faget, som personlig økonomi, yrkes- og utdanningsvalg, sosiale medier, stressmestring og psykisk helse. Undervisningskompetansen finnes allerede i skolens personale, hvis kompetansen utnyttes på nye måter. Jevnaldrende og deres meninger er viktig i ungdomstiden, og et slikt fag ville kunne bidra til *hjelp til selvhjelp* for alle elever. Livsmestring blir da en sterk del av selve danningsbegrepet og naturlig integrert i videregående opplæring. Gjennom økt innsikt og kunnskap kan den enkelte ungdom erkjenne at hun har makt over eget liv og ved egne beslutninger og handlinger skape større mening og finne *flytsonen* i livet sitt.

7.7 Livsmestring og flytzone for «flinke piker»

De store endringene som har skjedd de senere år nasjonalt og globalt, og de varslede endringer samfunnet vårt står overfor de neste tiår, krever at ungdomsgenerasjonen har kompetanse til livsmestring og omstilling. Her har skolen en unik mulighet til preventiv innsats. Skolen og rådgiver/ karriereveileder kan bidra til at elever i min målgruppe for oppgaven i større grad finner sin egen «flytzone» i livene sine. Vi er tett på ungdom til daglig, har god kjennskap til det som rører seg i ungdomskulturen og kompetanse til å bidra. Slik jeg tolker signalene fra mine informanter, ønsker de voksne som er «tett-på». De ønsker å være «normale» i en fellesskole, og terskelen er høy for å søke hjelp hos fagpersoner de ikke har en relasjon til. De påpeker også at elevgruppene er for store, og at dette skaper avstand og utfordringer i forhold til kommunikasjon. Et preventivt tiltak kan være større fleksibilitet i sammensetningen av grupper også på de studiespesialiserende programmene, der det nesten uten unntak er 32 elever i klassene. For noen elever kan dette virke forebyggende for psykisk helse. Dette blir et spørsmål om prioriteringer, da elevene er stykkprisfinansiert og ut fra en isolert betraktning «billigere» å drifte i store grupper. Spesialisthelsetjenesten og førstelinjetjenesten må også samarbeide bedre og trekke i samme retning. Det hjelper lite at *Milena* går til samtaler ved BUPA en gang i uken, hvis hun får angst for at læreren skal bli sur på grunn av fravær etterpå.

Unge i dag har behov for kompetanse på nye områder, som en følge av de raske samfunnsendringene vi står overfor. De har behov for å mestre utfordringer og se nye muligheter i alle de fire «rommene» i Figur 10. Som rådgiver/karriereveileder kan jeg bidra til å løfte denne bevisstheten i lærerpersonalet og yte mitt bidrag til en mer fremtidsrettet rådgivningstjeneste ved skolen vår. Pluralitet og forskjellighet må dyrkes fram som et ideal i et intersubjektivt fellesskap i de fire «rommene». Ulikhet eller forskjellighet må ikke oppfattes

som et problem, men som en forutsetning for menneskelig samhandling og for pedagogikken, hevdet Biesta (2006). Målet må være å motvirke marginalisering og utenforskap, som mine informanter opplever som en viktig årsak til deres psykiske helseproblematikk. Honneth påpekte at intersubjektiv anerkjennelse bare kan utvikles gjennom relasjoner med andre. Selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse er nødvendig for selvrealisering. *Friheten til selv å definere sin egen identitet blir til en lidelse under det ubestemte, hvis symptom er depresjonen* (Jacobsen 2009:11). En refleksiv skole med dialogbasert undervisning kan forene det ungdomskulturelle og det allmennkulturelle i samarbeid med elevene, hevder Aagre (2014).

Livsmestring handler slik jeg ser det om fleksibilitet og toleranse for endringer i livet. Gjennom å påvirke mestringsferdigheter styrkes også individets selvoppfatning. Det blir viktig å lete etter muligheter og ressurser hos «flinke piker» og ungdom generelt for at den enkelte skal finne sin flytsone eller mestringszone i livet sitt.

I dagens prestasjonskultur innebærer det å være gjennomsnittlig å bli satt på sidelinja. Men for de fleste av oss er dette et statistisk uunngåelig faktum.
(David McCullough Jr.)

7.8 Oppsummering

Jeg avslutter denne oppgaven med å gjenta de to forskningsspørsmålene mine:

- *Hvordan oppleves hverdagen i videregående skole av «flinke piker» med utfordringer knyttet til identitet og psykisk helse?*
- *På hvilken måte kan rådgiver/karriereveileder bidra til å redusere frafall for denne elevgruppen?*

Gjennom analysen i kapittel 6 og diskusjonen rundt figur 10 i dette kapittelet har jeg forsøkt å besvare de to forskningsspørsmålene med utgangspunkt i teori og empiri. Som vi ser av empirien, har informantene mine mange fellestrekk. De er ambisiøse, stiller høye krav til seg selv og har sin identitet knyttet opp mot faglig mestring. Dette har gått på bekostning av sosial mestring over år, og de gir alle fire uttrykk for at sosial utrygghet er en medvirkende årsak til psykiske helseutfordringer, fraværproblematikk og tanker om å «droppe ut» av videregående skole. De har utviklet angst for ikke å leve opp til egne forventninger.

De påpeker alle et behov for forutsigbarhet og trygge relasjoner til medelever og voksne i skolemiljøet. Det er viktig for dem å «passe inn» i fellesskolen og fellesskapet der, men de har samtidig definert seg selv som litt «mer «usosiale» enn de andre elevene. For at de skal oppleve mestring på skolearenaen, blir det viktig å arbeide for en skolekultur som er inkluderende og aksepterende til ulikhet. De må oppleve mestring og anerkjennelse i det sosiale rom, det intersubjektive rom. Intersubjektivitet i det *mundane rum* innebærer ifølge Biesta en demokratisk dannelse mellom mennesker som i utgangspunktet er ulike og ikke har et rasjonelt fellesskap (Biesta 2009).

Et nytt obligatorisk skolefag «Livsmestring» kan være et av flere bidrag til å fremme dialog og refleksjon rundt aktuelle temaer som engasjerer ungdom. Målet må være å skape en mer *refleksiv skole* (Aagre 2014), som legger til rette for at ungdom kan orientere seg og forene det allmennkulturelle med det ungdomskulturelle i de fire «rommene» (Figur 10).

Ved å forebygge problematikk som oppstår til daglig i disse «rommene», kan fokus i større grad være på de mange mulighetene en slik skole kan skape til gode dannelsesprosesser for ungdom. Økt kunnskap hos medelever og voksne i skolesamfunnet om utfordringene rundt psykisk helseproblematikk kan også virke preventivt. Anerkjennelse og trygghet utvikles i forpliktende relasjoner med andre, og relasjoner utvikles på nye måter gjennom sosiale medier og nettsamfunn. Sosiale medier er en viktig dannelsesarena, og dette må skolen ta på alvor i større grad.

Skolen og rådgiver må utvikle gode systemer, som bidrar til å fange opp bekymringer rundt enkeltelever på et tidlig tidspunkt. God kommunikasjon mellom rådgiver og lærerkollegiet er viktig for å sikre tett oppfølging. Tverrfaglig samarbeid med aktører utenfor skolen er også nødvendig. Behovet for at de voksne er «tett-på» kom til uttrykk i samtalene med informantene mine. De uttrykker også behov for mer personlig veiledning om karrierevalg, da de mange mulighetene oppleves som overveldende. God karriereveiledning bør være et satsningsområde i fremtidens skole. Samfunnet endrer seg hurtig, og kompetanse på omstilling og overganger blir viktig i årene som kommer, for at den enkelte skal finne «flytsonen» i livet sitt og kjenne livsmestring. Rådgiver/karriereveileder kan gi sitt bidrag til dette gjennom god veiledning og en mer helhetlig og profesjonalisert rådgivningstjeneste som er forankret i skolens ledelse og i skolens planer. Det forutsettes at det blir lagt til rette for dette fra myndighetenes side.

LITTERATUR:

- Antonovsky, A. (1987): *Hälsans mysterium*. Finland: WS Bookwell.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid* (Vol. nr. 100). København: Unge Pædagoger.
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Gjøvik: Gjøvik trykkeri AS
- Borge, Anne I. H. (2010): *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Clench-Aas J, Rognerud M, Dalgard O.S (2009): *Psykisk helse I Norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. Rapport nr. 6. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. CA: Sage.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Egan, G. (2010). *The Skilled Helper. Problem-Management Approach to Helping*. Pacific Grove, Calif: Brooks/Cole Publishing
- EU (2004): *Resolution of the Council and the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*.
<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9286-2004-INIT/en/pdf>
- Falch, Johannesen og Strøm (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS

Forskningsetiske komiteer (u.å.): *Forskningsetikk; God forskningspraksis: Samtykke*. Hentet fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/God-forskningspraksis/Samtykke/>

Frostad P, Mjaavatt P.E (2014): *Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor?* Spesialpedagogikk, volum 79 (1)

Giddens, A. (2006). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag

Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Hammersley, M. og Atkinson, P. (2010). *Feltmetodikk; Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Honneth, A. (2009). Den Individuelle Frihetens Patologier. Hegels samtidsdiagnose og vår tid. I: *AGORA nr. 4:2009*

Jacobsen, J. (2009). Å lide av ubestemthet. *AGORA nr. 4*. Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose. *AGORA nr. 4:2009*

Kjærgård, R. (2013) *Karriereveiledningens genealogi*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Kokkersvold, E, Johannessen, E, Vedeler, L. (2010): *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lassen, L. M. (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe andre*. Otta: Universitetsforlaget.

Lindh, G. (1990): *Indføring i vejledning*. Forlaget studie og erverv

- Løkken, G. og Søbstad, F. (2011). *Danning*. I Glaser et al (red.) *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, L. (2007): *Teknokulturell danning*. I Slagstad, Korsgaard og Løvlie (red.) (2003) *Dannelsens Forvandlinger*. Oslo:Pax.
- Madsen, O.J. (2010): *Den terapeutiske kultur*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, E mfl. (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* NIFU STEP. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Markussen, E. (2014): *Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. NIFU Rapport 1/2014. Oslo: Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning.
- Mathisen K.S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007) *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. Rapport nr.5. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Mordal S, Buland T, Mathiesen I.H, (2015): *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. Trondheim og Stavanger: SINTEF, NTNU, IRIS
- Myklestad I, Rognerud M, Johansen R (2008): *Utsatte grupper og psykisk helse*. Rapport nr. 8. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Maxwell, Joseph A. (2013): *Qualitative Research Design, An Interactive Approach*. SAGE Publications , Inc.
- NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Nielsen, H. B. (2016): <http://kjonnsforskning.no/nb/2016/02/hvorfor-er-vi-sa-besatt-av-flinke-piker>

- Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU Norges offentlige utredninger 2015: 8: *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015.
- NOU Norges offentlige utredninger (2016): *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet 2016:7.
- NOVA (2015). Ungdata. Nasjonale resultater 2014. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA
- NOVA (2013). Ungdata. Nasjonale resultater 2010 – 2012. Rapport 10/13. Oslo: NOVA
- OECD (2002): *OECD Review of Career Guidance Policies – Norway- Country note*. Paris
- OECD (2014): *OECD Skills Strategi – Action report – Norway*. <http://www.oecd.org/skills/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold; Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. In B. M. Lester, A. Masten & M. Bruce (Eds.), *Resilience in Children* (pp. 1-12). Boston: Blackwell Publishing.
- Røkenes, O. H., Hanssen (2002). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. (2013) *Bedre skole* nr. 1 2013.
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. (2015) *Bedre skole* nr. 3 2015.
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf

Skårderud, F. (2014) *Hva skjedde med det sosiale?*

<http://www.aftenposten.no/meninger/Psykiater-Finn-Skarderud-Hva-skjedde-med-det-sosiale-7837767.html>

SSB (2013). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012* (publisert 28.mai 2013) <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>.

Stette, Ø. (2015). *Opplæringslova med forskrifter. Med forarbeid og kommentarer 2015-2016*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

St.meld. nr.30 (2004-2005). *Kultur for læring*, Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 9 (2006-2007). *Arbeidslinja. Arbeid, velferd og inkludering*
Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr.16 (2006-2007). *Og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*,
Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr.44 (2008-2009). *Utdanningslinja*, Oslo: Kunnskapsdepartementet

Thomsen, R. (2014) *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring* (Concept note). Oslo: NVL & ELGPN.

Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 44, nummer 8, 2007

Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk

Utdanningsdirektoratet (2012). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av grunnopplæringen i*

Vardheim, I. (2013): *Ung i Vestfold 2013*. Telemarksforskning, TF-rapport nr. 324 2013.

Vetlesen, A. J. (2011). *Nyliberalismen - en revolusjon for å konsolidere kapitalismen*.
AGORA nr. 4.

VOX (2012). Notat 6/2012: *Karriereveiledning i Norge 2011. Kjennskap, bruk, behov og interesse for karriereveiledning i den norske befolkningen*. Oslo: Vox.

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aagre, W. (2014): Ungdomskultur som lærings- og kunnskapsressurs, kapittel 6 i Høihilder, E. K. og Lingås, Lars Gunnar (red.); *Pedagogikk 8. – 13- trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk 2014.

Vedlegg 1

Søknad til rektor

Søknad om å få intervjuere elever på studiespesialiserende program

I forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk - fordypning utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud Vestfold ønsker jeg å intervjuere noen elever høsten 2015 og våren 2016. Min masteroppgave har tematikk rundt frafall i videregående opplæring, med problemstilling spisset mot de såkalt «flinke pikene» - ressurssterke jenter som vurderer å droppe ut begrunnet i «stress og slitenhet». Frafallet for jenter ser ut til å være økende både i videregående skole og ved høyskolene, noe som er omtalt i media som «flink-pike-syndromet». Spennende tema å forske i, synes jeg. Forhåpentligvis kan jeg som rådgiver bidra til å redusere «drop outs» i denne elevgruppen ved vår skole og få ny kunnskap om aktuelle tiltak i dette arbeidet.

Tematikk: «Flinke piker» og frafall i videregående skole

En kvalitativ studie av «flinke piker» med psykisk helseproblematikk og deres utfordringer i videregående skole.

Jeg vil gjennomføre samtaler/dybdeintervjuer med et utvalg jenter i definert målgruppe.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og eventuelle lydopptak fra samtaler slettes når oppgaven er fullført våren 2016.

Med hilsen

Grete Stige Sande

Sandefjord 12. juni 2015

Undertegnede samtykker i at Grete Stige Sande kan intervjuere elever som går ved Sandefjord videregående skole høsten 2015.

Dato

Underskrift

Vedlegg 2

Sandefjord, 20. august 2015

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

I forbindelse med min master i pedagogikk - fordypning utdanningsledelse ved Høyskolen i Buskerud Vestfold ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med elever i videregående skole høsten 2015 og våren 2016. Min masteroppgave har tematikk rundt frafall i videregående opplæring, og jeg ønsker mer kunnskap om tiltak som kan bidra til at elever gjennomfører videregående skole.

Tematikk: «Flinke piker» og frafall i videregående opplæring

En kvalitativ studie av hvordan «flinke piker» med psykisk helseproblematikk opplever skolehverdagen i videregående skole.

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan oppleves hverdagen i videregående skole av «flinke piker» med utfordringer knyttet til identitet og psykisk helse?*
- *På hvilken måte kan rådgiver/karriereveileder bidra til å redusere «dropouts» for denne elevgruppen?*

Jeg håper du er villig til å delta i et intervju/en samtale her på skolen. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra denne undersøkelsen uten å forklare eller begrunne dette nærmere. Jeg vil bruke mobilen min som lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet/samtalen vil ta ca. en time, og vi avtaler på forhånd et tidspunkt som passer for deg. Alle opplysninger blir behandlet strengt konfidensielt, og jeg er underlagt taushetsplikt. Ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og eventuelle lydopptak fra samtaler slettes når oppgaven er fullført våren 2016.

Prosjektet blir meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen under.

Med hilsen

Grete Stige Sande

Rådgiver i videregående skole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen og ønsker å stille til intervju.

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3

Intervjuguide

Åpne, innledende spørsmål:

1. Hva er hovedårsaken til at du vurderer å slutte på skolen/har valgt å slutte?
2. Hva opplever du at du er god til? – og hvorfor/hvordan?
3. Hva opplever du at du er dårlig til? - og hvorfor/hvordan?
4. Hvilke er de viktigste forventningene til deg – fra hvem – og hvorfor?
 - Fra samfunnet?
 - Fra venner?
 - Fra lærer/skolen?
 - Foreldre/familie?
 - Egne?

Tematiserte oppfølgingsspørsmål

OPPVEKST; HJEM OG FAMILIEFORHOLD

- Kan du beskrive oppveksten din; foreldre, søsken, familiesituasjon, økonomi, sosial status.
- Utdanningsnivå hos foreldre, søsken
- Relasjoner, kommunikasjon
- Andre forhold av betydning
- Viktige forhold – ved hjem, familie - for din utvikling og for det at du har sluttet /vurderer å slutte på skolen

SKOLE OG VENNER

Grunnskolen

- Faglig; prestasjoner – anerkjennelse?
- Sosialt; tilhørighet – anerkjennelse?
- Hvordan tror du andre ungdommer oppfattet deg?
(smak, humor, meninger, utseende...)

- På hvilken måte var andres meninger om deg viktig?
- Hva var viktig for å oppnå anerkjennelse, sosial aksept?
- Viktige forhold – ved grunnskolen og ungdomskolen spesielt - for din utvikling og for det at du nå har sluttet/vurderer å slutte på skolen?

Videregående skole

- Faglig; prestasjoner – anerkjennelse?
- Sosialt; tilhørighet – anerkjennelse?
- Hvordan tror du andre ungdommer oppfatter deg?
(smak, humor, meninger, utseende...)
- På hvilken måte er andres meninger om deg viktig?
- Hva er viktig for å oppnå anerkjennelse, sosial aksept?
- Hvilke tanker gjør du deg om overgangen fra grunnskolen til videregående skole?
Informasjon, tilrettelegging, lærere, klassemiljø, faglige krav, andre forhold?
- Viktige forhold – ved eller på videregående skole - for din utvikling og for det at du nå har sluttet/vurderer å slutte på skolen?

FRITID

- Hvordan tilbringer du fritiden din?
- Interesser, tilhørighet?
- Opptatt av politikk, religion? I hvilken grad?
- Sosiale medier – tidsbruk, fokus?
- Viktige forhold – ved fritiden, interesser, sosiale medier etc - for din utvikling og for det at du nå har sluttet/vurderer å slutte på skolen?

FORVENTNINGER

- Egne; tanker om fremtiden. utfordringer – hvilke?
- Foreldres; følt press?
- Samfunnets; utfordringer, muligheter?
- Viktige forhold – ved forventninger til deg - for din utvikling og for det at du nå har sluttet/vurderer å slutte på skolen?

MESTRING OG UTFORDRINGER (jfr. «Flytsonemodellen»)

- Hvordan vil du beskrive deg selv sett utenfra?
- Hva betyr utdanning for din identitet?
- Hvordan oppleves du av andre, tror du?
- «Konflikt» mellom egen opplevelse og andres opplevelse?
- Hva er du flink til?
- Hva ønsker du å være flink til?
- Under hvilke forhold presterer du best?
- Hvilke hindringer/utfordringer ser du i skolehverdagen?
- Hvilke hindringer ser du ellers (hjemme, i samfunnet utenfor skolen)?
- Hva kan du gjøre noe med og hvordan?
- Hva kan andre gjøre noe med og hvordan?
- Viktige forhold – ved din evne til å mestre utfordringer - for din utvikling og for det at du nå har sluttet/vurderer å slutte på skolen?
- Hvilke tanker gjør du deg om selvrealisering? Hva er «det gode liv» for deg?
- Hvilke hindringer ser du på veien til «det gode liv»?
- Er det noe rådgiver/karriereveileder kan bidra med for å legge et grunnlag for «det gode liv» for deg?
- Viktige forhold – ved hvordan rådgivningen er - for din utvikling og for det at du nå har sluttet/vurderer å slutte på skolen?