

Mari Bastøe Bergåker
Anne Lene Lindrum

«Akkurat samme som andre har det»

En studie om tilhørighet og skoleavbrudd



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Mari Bastøe Bergåker og Anne Lene Lindrum

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker betydningen av tilhørighet innenfor tre ulike arenaer; familie, fritid og skole. Formålet med undersøkelsen er å finne ut hva ungdom som har avbrutt videregående opplæring forteller om tilhørighet i sine liv, for om mulig se om det finnes noen sammenheng mellom tilhørighet og frafall i videregående skole. Spørsmålet bevares på bakgrunn av problemstillingen: *Hva forteller ungdom som har avbrutt videregående opplæring om tilhørighet?*

Datautvalget består av narrative intervjuer av unge som deltar i prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» (Se vedlegg 1). Studien har et kvalitativt forskningsdesign utført med en etnografisk og fenomenologisk tilnærming. Analysen tok utgangspunkt i gjennomlesing av trettifem intervjuer med tilhørende erindringsnotater, som etter sortering og kategorisering la fokus på åtte historier fortalt av fire ungdommer som står som representanter for hele datautvalget. Alle de 17 i utvalget har avbrutt videregående opplæring.

Analysen viser at ungdommene forteller at nærvær og kvalitet på relasjonene synes å være av betydning for opplevelse av tilhørighet til familien. Vi finner ellers overfladisk tilhørighet knyttet til fritid, men at venner trekkes frem som viktige i et her-og-nå-perspektiv. Når det gjelder skole viser analysen en mangel på tilhørighet.

På bakgrunn av forskning om frafall i videregående opplæring og tilhørighet, samt teori om tilknytning, sosial kapital og symbolsk interaksjonisme, drøfter vi disse funnene. Drøftingen viser at funnene synes å være i tråd med den presenterte teorien.

Hovedfunnet i studien er at ungdommene som hadde avbrutt skolen uttrykker en generell mangel på tilhørighet til alle de tre nevnte arenaene. Ungdommene beskriver en rekke uroligheter knyttet til de ulike relasjonene de inngår i, blant annet samlivsbrudd hos foreldrene, flytting, sykdom, rus, konflikter og mobbing, noe som ser ut til å være i tråd med annen forskning. I tillegg synes tilhørighet til familien å ha en betydning for tilhørighet til andre arenaer. Samlet sett viser funnene til en kompleksitet av faktorer som kan virke inn på følelsen av tilhørighet. Mangel på tilhørighet ser samtidig ut til å være av betydning for ungdommenes avbrudd fra videregående opplæring.

The question is not, as for Hamlet, to be or not to be, but to belong or not belong

(Proust, i Albaret, Belmont, & Amadou, 1992)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord.....	8
1 Innledning.....	9
1.1 Ungdom i kunnskapssamfunnet	10
1.2 Skole og levekår	11
1.3 Fra tema til problemstilling	13
1.4 Oppbygging av oppgaven	14
2 Teori og forskning	16
2.1 Frafall i videregående opplæring	16
2.2 Tilhørighet.....	18
2.3 Symbolsk interaksjonisme	22
2.4 Tilknytning.....	24
2.5 Sosial kapital	28
2.6 Oppsummering.....	31
3 Metode	33
3.1 Forskningsdesign.....	33
3.1.1 Fenomenologi	33
3.1.2 Kvalitativt intervju	34
3.1.3 Narrativer.....	34
3.1.4 Etnografi	35
3.1.5 Langsgående tidsdesign	36
3.2 «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark»	37
3.3 Å skrive sammen	37
3.4 Datainnsamling	38
3.4.1 Forberedelser	38
3.4.2 Deltakende observasjon og intervju	39
3.4.3 Etterarbeid	41
3.5 Utvalg	42
3.6 Bearbeiding av data	43
3.6.1 Analyse	43
3.7 Kvalitet	45

3.7.1	Reliabilitet	46
3.7.2	Validitet	46
3.8	Etikk	48
3.8.1	Det formelle	49
3.8.2	Forholdet til informantene	50
3.8.3	Forholdet til dataene	51
4	Analyse.....	53
4.1	Presentasjon av informantene	53
4.1.1	Elin	53
4.1.2	Ingvild	53
4.1.3	Halvard.....	54
4.1.4	Roger	54
4.1.5	Grappa på 17	54
4.2	Hva forteller ungdommenes historier om tilhørighet til familien?	55
4.2.1	Elin	55
4.2.2	Ingvild	59
4.2.3	Halvard.....	61
4.2.4	Roger	63
4.2.5	Oppsummering	65
4.3	Hvordan beskriver ungdommenes fortellinger tilhørighet på fritiden?	66
4.3.1	Elin	66
4.3.2	Ingvild	68
4.3.3	Halvard.....	70
4.3.4	Roger	71
4.3.5	Oppsummering	72
4.4	Hvilken tilhørighet til skole fremtrer i ungdommenes fortellinger?	73
4.4.1	Elin	73
4.4.2	Ingvild	75
4.4.3	Halvard.....	77
4.4.4	Roger	80
4.4.5	Oppsummering	81
4.5	Oppsummering av analysen	81
5	Diskusjon	83
5.1	Tilhørighet som nærvær	83
5.2	Kvalitet i relasjonene	87
5.3	Overfladisk tilhørighet til fritidsarenaen	90
5.4	Manglende tilhørighet til skole	93

6 Konklusjon	98
Referanser/litteraturliste	100
Vedlegg	105

Forord

Dannelsesreisen vi som studenter hadde på Kreta ble utgangspunktet for vårt valg om å skrive denne oppgaven i fellesskap. Vi ble bedre kjent og oppdaget at vi i stor grad delte verdigrunnlag knyttet til barn og unges oppvekstsvilkår. Med begreper hentet fra omsorg for små barn gikk vi inn i et annet felt for å se disse opp mot ungdoms erfaringer. Å få skrive oppgaven i tilknytning til prosjektet «Ungdom, gjennomføring og frafall i Telemark» har gitt oss erfaringer, perspektiver og muligheter vi anser som betydningsfulle. Vi er svært takknemlige for måten vi er blitt inkludert i prosjektet på.

Læringskurven har vært lang og bratt, og vi har lært så mye mer enn det vi kan få synliggjort i denne oppgaven. Å skrive sammen har vært en læringsprosess som har løpt parallelt med det direkte arbeidet med oppgaven. Det har tatt tid kontinuerlig å bygge en felles forståelse, og vi har i samarbeidet både lært om hverandre og oss selv. Dette innblikket har imidlertid gitt oss nye muligheter til å dra veksler på hverandres styrker i arbeidet, og på denne måten utvikle teksten i en dynamikk mellom forlengelse av hverandres arbeider og i tett samarbeid, rundt skaping av tekst. Det gir en følelse av å være privilegert å få arbeide så tett med et annet menneske som deler entusiasmen over fag og tematikk, og erfaringene tar vi med oss videre.

Vår veileder Mette Bunting har stått engasjert og tålmodig ved vår side gjennom hele prosessen, og har veiledet oss med kyndighet, klokskap og glimt i øyet. Tusen takk for din tilgjengelighet og alt du har delt med oss! Biblioteket ved høghskolen har dannet basen for vårt arbeid, og vi vil takke de ansatte for fenomenalt engasjement og hjelp gjennom hele perioden. Til tider har nok de sett mer til oss enn familiene våre har. Vi vil rette en varm takk til familiene våre som har gitt oss rom til denne fordypningen og som allikevel har husket hvem vi er når vi har vært hjemom. Sist men ikke minst vil vi takke ungdommene hvis historier danner grunnlaget for denne oppgaven. Vi er ydmyke og takknemlige over deres vilje til å dele deres perspektiver med oss.

15.05.16

Mari Bastøe Bergåker og Anne Lene Lindrum

1 Innledning

Ensomhet er like farlig som å røyke, hevder helseminister Bent Høie i et oppslag i VG 02.04.2015 (Amundsen, 2015). Han slår fast at antallet ensomme i Norge er så høyt at ensomhet kan ansees som et folkehelseproblem, som på linje med røyking, kan føre til tapt livskvalitet og fremskyndet død. Håkon Avseth fra ungdomsbedriften «Generasjon prestasjon» beskriver hva ungdom i dag står overfor: *Vi har blitt en generasjon som skal se bra ut, ha de beste karakterene, den kuleste jobben og peneste kjæresten. Samtidig skal vi leve opp til kravene til lærere, venner og ikke minst, foreldre* (Avseth, 2015). Psykologene Øverland og Sinding (2016) opplever at mange unge strever, og at det er grunn til bekymring. De påpeker imidlertid at det ikke er ungdommene selv det er noe galt med, men samfunnet. Videre hevder de at velstanden vi lever i dreier fokuset over på at selvrealisering og selvopptatthet er veien til lykke, en lykke som tidligere var knyttet opp mot mer grunnleggende aspekter som sosial tilhørighet, kjærlighet, kompetanse, selvtillit og å akseptere den man er.

Politisk redaktør i VG, Skartveit, skriver at dagens ungdomsopprør ikke retter raseriet utover slik som tidligere, men i stedet fremstår som en taus individuell protest der ungdom sulter seg syke, skader seg selv eller dropper ut av skolen (Skartveit, 2014). Det er hver og en for seg selv. Skartveit fremholder at ungdommer blir veid og målt i alle sammenhenger, og at samfunnet ikke bare krever at de skal utmerke seg på en arena, men på alle. Bare de jobber hardt nok, kan de få til det de vil. Denne oppskriften produserer utslitte flinkiser og tapere, noe som er katastrofalt, ikke bare for ungdommene selv, men for oss alle, hevder Skartveit (2014). Også Kommunenes Sentralforbund og Kunnskapsdepartementet påpeker at i takt med at forskjellene stadig blir større, øker også konsekvensene for de mange som i dag står utenfor fellesskapet. Dette medfører store individuelle og samfunnsmessige omkostninger (Meld.st. nr 16 (2015-2016)). Det er en hovedutfordring globalt å skape samfunn preget av likhet og likeverd. *Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskenes muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter* (Meld.st. nr 16, 2006-2007). Også NOU «Å høre til» (NOU, 2015) peker på at perspektivene på inkludering bør utvides, slik at alle kan få oppfylt retten til å oppleve tilhørighet.

1.1 Ungdom i kunnskapssamfunnet

Et samfunns framtid er langt på vei basert på den kommende generasjonens utvikling. Samfunnet er imidlertid ikke statisk, og oppvekst- og levekår for barn og unge har det siste århundret vært i stor forandring. Fra å være et fattig lite land i utkanten av Europa, har Norge inntatt posisjonen som ett av verdens rikeste land (Meld. St. nr. 39, 2002). Teknologi og vitenskap har bidratt til store endringer både innenfor jordbruk, industri, forsvar, handelsvirksomhet og helsesektor. I dagens samfunn er de konstante endringene ikke bare store, de skjer også i raskere tempo enn før (Kvello, 2008). De markante endringene innenfor arbeids- og yrkesliv har medført tilsvarende endringer i utdanningssystemet, med en dynamisk vekselvirkning mellom de ulike elementene; det at yrkene har endret seg, har også gjort at mennesker har fått bedre økonomi. Folkeliggjøringen av skolene har gjort at flere og flere tar høyere utdanning (Frønes, 2011).

For ungdom som skal ta et yrkesvalg, har situasjonen derfor endret seg svært mye fra 1960-tallet og fram til i dag (Dale, 2008; Frønes, Heggen, & Myklebust, 1997). Blant annet kunne industri, landbruk og sjøfart tidligere gi jobber til de som kom ut av folkeskolen i og med at disse yrkene ikke krevde skolegang på et høyere nivå. Utviklingen i arbeidsmarkedet har imidlertid gått i retning av stadig mer effektivitet og økonomisk lønnsomhet. Dette har bidratt til å svekke behovet for menneskelig arbeidskraft i disse bransjene. Innføring av ny mekanikk og teknologi har ført til et økt behov for arbeidstakere med utdanning og spesialkunnskap (Dale, 2008; Frønes et al., 1997; Hernes, 2010). Det har stor betydning for videre sysselsetting om man har fullført videregående opplæring eller ikke; *Sannsynligheten for å være verken i jobb eller i utdanning på høsten det året man fyller 22 år reduseres med 12-15 prosentpoeng når videregående opplæring fullføres innen 5 år etter avsluttet grunnskole* (Falch & Nyhus, 2011, p. 5). For de aller fleste finnes det altså i dag ikke reelle alternativer til å fullføre videregående skole.

Arbeidsmarkedet trenger i stadig større grad personer med høy utdanning. Det har de siste årene vært stort fokus på at flest mulig skal kvalifisere seg til universitet og høyskole. Antall personer med høyskole- og universitetsutdanning har dermed steget de siste årene (Dale, 2008). Samtidig har representanter for arbeidslivet og offentlige myndigheter gått ut og advart mot et entydig fokus på høyere utdanning, da trenden i dag er at markedet mangler faglært arbeidskraft (Falch & Nyhus, 2011; Hernes, 2010; Martinsen, 2016; *Utdanningslinja*, 2009). I Laagendalsposten i februar i år sier for eksempel 40 prosent av bedriftene i Buskerud at

mangel på kompetanse gir alvorlige konsekvenser, som tap av markedsandeler og at utvidelse av virksomhet må utsettes eller skrinlegges (Martinsen, 2016). Dette viser viktigheten av å rekruttere ungdom via yrkesfaglig studieretninger og ut i arbeidslivet, slik at markedsøkonomien sikres og opprettholdes. Uttalelsen støttes også opp i en rapport om Norsk sysselsetting; *Andelen som fullfører videregående opplæring er faktisk svakt fallende. Det kan gjøre det vanskelig å opprettholde høy økonomisk vekst og relativt små lønnsforskjeller* (Falch & Nyhus, 2011, p. 1). Det er i dag bred politisk enighet om at man ønsker at flest mulig skal fullføre videregående opplæring. Utdanning betraktes som stadig viktigere for å sikre arbeidsplasser (Lillejord, 2015). For unge i dag kan dette være utfordrende. Tallene viser at opptil tretti prosent av ungdommene starter på videregående opplæring uten å fullføre (Lillejord, 2015).

1.2 Skole og levekår

Frafallsproblematikken i Norge er ifølge Reegård & Rogstad (2016) ikke et nytt fenomen, men etter innføringen av Reform 94, da retten til videregående utdanning ble lovfestet, har fokuset på dette blitt større. Reformen ble innført som en følge av høy arbeidsledighet blant ungdom, noe som i seg selv anses som et stort samfunnsproblem, og utdanning ble da vurdert som et egnet virkemiddel for å utjevne sosial ulikhet (Reegård & Rogstad, 2016). Skolens hovedmålsetting handler om individets utvikling, til fellesskapets beste:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2011, p. 1).

For å klare dette målet, spiller mange elementer inn. En av utfordringene kan være at elever kommer fra ulike hjem og samfunnslag og at de kommer til skolen med ulik sosial kapital (Bourdieu & Passeron, 1977; Frønes & Strømme, 2014). Dette betyr at noen barn kommer fra en kultur der de sosiale kodene ligner på de i skolen og lettere kan tilegne seg skolens innhold (Bourdieu & Passeron, 1977; Frønes & Strømme, 2014). I tillegg til faglig undervisning blir en av skolens oppgaver dermed å sørge for at alle barn blir ivaretatt, og føler seg inkludert, da en av de viktigste grunnene til at ungdom har tanker om å avslutte skolen, er følelse av

ensomhet (Per Frostad & Per Egil Mjaavatn, 2014). Det blir viktig for skolen å opprettholde sitt mål om å ruste barn til å møte livets oppgaver slik at de står forberedt til å starte et utdanningsløp.

Skolens oppgave besto før 1960-tallet i å motivere dem som var kvalifiserte for høyere utdanning (Dale, 2008). I dag finnes en forventning om at alle tar videregående opplæring som et laveste utdanningsnivå (Dale, 2008; Frønes, 2011; Frønes et al., 1997). Med reform-94, fikk alle rett til videregående opplæring, men samtidig ble det stilt strengere krav til teoriinnhold i yrkesfagene, slik at et yrkesfaglig utdanningsløp med påbygg kunne gi grunnlag for innsøking til høyere utdanning og elevene skulle bli bedre rustet til den høye fleksibiliteten i markedet (Hernes, 2010). Dette skjerpede kravet kan se ut til by på utfordringer for de ungdommene som av ulike grunner lærer best via praktisk arbeid.

Det er ikke bare i Norge, men i hele OECD-området (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, 34 av verdens rikeste land er medlemmer) ansett som et stort samfunnsproblem at mange faller fra videregående opplæring (Lillejord, 2015). Det regnes som frafall etter norske kriterier dersom man ikke har gjennomført og bestått videregående opplæring innen fem år etter at man startet. I Norge har, ifølge Utdanningsdirektoratet (2015), 70,8 prosent av de som gikk på studieforberevende retning fra 2009-kullet, gjennomført skolen. For yrkesfaglige studieretninger var tilsvarende tall 57,9 prosent. Dette er gjennomsnittstall for hele landet som altså viser at det er en vesentlig større andel fra yrkesfag enn fra studieforberevende som ikke gjennomfører. Imidlertid er det til dels store lokale variasjoner. Det er også store forskjeller på gjennomføring mellom de forskjellige linjene. For eksempel er gjennomføringstallet for Medier og kommunikasjon 80,5 prosent, mens tilsvarende prosent for Restaurant- og matfag er 45,5 prosent. For Teknikk og industriell produksjon (TIP) og helse- og omsorgsfag, to fag som er svært aktuelle for informantene i denne avhandlingen, er tallene for gjennomføring henholdsvis 55,0 og 59,2 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Regjeringen har slått fast at skole og utdanning er gode folkehelseiltak og har gjennom Meld. St. 34 (2012-2013) gjort det klart at det å gjennomføre videregående skole både er viktig for samfunn og enkeltindivider for at flest mulig kan delta i arbeidslivet: *Det er godt folkehelsearbeid å forebygge at store grupper faller utenfor utdanning og arbeidsliv* (Meld. St. 34, 2012-2013, p. 9). Dette er med på å utjevne forskjeller og bidra til god helse. Store ressurser har de senere årene blitt satset på tiltak for å øke gjennomføringen av videregående

skole. Felles for de tiltakene som er satt i gang er at de behandler frafall som et komplekst problem. Det gjelder tiltak rettet mot oppmøte og atferd, tiltak i form av veiledning, samt tiltak i form av kurs som forberedelse til neste utdanningsnivå (Lillejord, 2015). Noen tiltak gir oftere dokumentert effekt enn andre. Dette dreier seg om *tiltak som tar sikte på å etablere omsorgsfulle relasjoner preget av balanse mellom krav og støtte rundt eleven* (Lillejord, 2015, p. 6). Imidlertid har undersøkelser også vist at mange tiltak i videregående har relativ liten effekt fordi frafallet kan være resultat av prosesser som starter lenge før eleven begynner i videregående skole. Derfor bør innsatsen settes inn tidlig i barnas liv (Hernes, 2010; Meld.st. nr 16, 2006-2007; Wollscheid, 2010). Det påpekes at tidlig innsats må forstås både som tidlig innsats i barnets liv og tidlig innsats dersom et problem oppstår (Meld.st. nr 16, 2006-2007). I utredningen «å høre til» (NOU, 2015), pekes det blant annet på viktigheten av å forhindre mobbing og trakassering og det å ha fokus på et godt psykososialt miljø.

Vi vil i denne oppgaven se nærmere på tilhørighet og undersøke muligheten for om dette kan være en faktor som kan bidra til å redusere frafall i videregående skole. Behovet for kunnskap på området er tilstede: *Det er behov for ny forskning på kunnskapssvake områder, noe som kan bidra til å redusere omfanget av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering og bedre elevenes psykososiale skolemiljø ("Tid og tilhørighet: Opplevelsen av god psykisk helse og dens implikasjoner for godt psykisk helsearbeid," 2011, p. 21)*. Ut fra dette velger vi i denne avhandlingen å fokusere på hvordan ungdom opplever tilhørighet.

1.3 Fra tema til problemstilling

Baumeister og Leary (1995) beskriver tilhørighet som et medfødt, grunnleggende behov, et behov som driver oss til å knytte og vedlikeholde relasjoner. Mens Drugli (2012) hevder at opplevelsen av tilhørighet bygger på positive relasjoner, legger Schiefloe (2015) vekt på at det handler om deltakelse i et fellesskap. Vi tar i denne oppgaven utgangspunkt i *tilhørighet* som en opplevelse over et visst tidsperspektiv knyttet til følelsen av å høre til, på en slik måte at tilhørigheten gjør noe med en som menneske i større eller mindre grad, og slik kan påvirke handlinger, valg og identitet. Tilhørighet synes å være et egnet begrep fordi det kan beskrive ungdoms egen opplevelse, i motsetning til begreper som «relasjoner», «sosiale nettverk», «sosiale ferdigheter» eller «sosial kompetanse», som i større grad kan observeres og måles.

Når det gjelder frafall som begrep, finnes det ulike varianter av dette. Begreper som bortvalg, bortfall og drop-out blir ofte brukt (Wollscheid, 2010). Denne oppgaven forholder seg til frafall eller avbrudd som begrep, da vi oppfatter det som mere objektivt og nøytralt beskrivende uten at man tillegger verken den som opplever frafall eller skolesystemet noen intensjon for at frafall skjer.

Som tidligere nevnt anser skolen det som sin overordnede målsetting å bidra til barn og unges danning til samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ut fra dette kan følgende spørsmål stilles: Kan det stemme at vi ved å stille krav til individuell prestisje fremdyrker kompetente deltakere til samfunnet? Hva skjer da med dem som ikke fullfører skolen? Med bakgrunn i dette ønsker vi å se nærmere på ungdoms følelse av tilhørighet til arenaene de deltar på, og menneskene der. Problemstillingen blir dermed:

Hva forteller ungdom som har avbrutt videregående opplæring om tilhørighet?

Dette vil vi belyse nærmere via forskningsspørsmålene:

- Hva forteller ungdommenes historier om tilhørighet til familie?
- Hvordan beskriver ungdommenes fortellinger tilhørighet på fritiden?
- Hvilken tilhørighet til skole fremtrer i ungdommenes fortellinger?

Oppgaven er skrevet i tilknytning til et tiårig forskningsprosjekt som ser nærmere på ungdoms egne fortellinger om frafall og gjennomføring av videregående opplæring. Den bygger på en kvalitativ, fenomenologisk studie der en etnografisk tilnærming anvendes via narrative intervjuer og supplerende observasjoner (se kapittel 3.1).

1.4 Oppbygging av oppgaven

I kapittel to vil vi presentere aktuell teori og forskning. Først tar vi for oss forskning knyttet til frafall i videregående opplæring og tilhørighet, før vi ser nærmere på teori om symbolsk interaksjonisme, tilknytning og sosial kapital. I kapittel tre presenterer vi metoden som er anvendt, mens kapittel fire tar for seg analyse av de innhentede dataene, kategorisert etter

forskningsspørsmålene. Diskusjon av funn i lys av forskning og teori presenteres i kapittel fem, før oppgaven avsluttes med en konklusjon i kapittel seks.

2 Teori og forskning

Å ha suksess er et sosialt fenomen: Det avhenger av våre relasjoner til andre (Baker, 2000:9 i Schiefloe, 2015). I dette kapitlet er fokuset rettet mot informantenes samspill med menneskene rundt seg. Hensikten med kapitlet er å gjøre rede for relevant forskning og teori med tanke på å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet skisserer perspektiver fra forskning knyttet til frafall i videregående opplæring og fenomenet tilhørighet, samt teori om symbolsk interaksjonisme, tilknytning og sosial bakgrunn. Disse ulike perspektivene som er valgt, har det til felles at det er de sosiale aspektene ved ungdommenes opplevelser og erfaringer som står sentralt.

2.1 Frafall i videregående opplæring

Frafall representerer en stor utfordring for samfunnet både i et økonomisk perspektiv, og med tanke på de individuelle konsekvensene både i et kortere og lengre tidsperspektiv (Lillejord, 2015). Hernes (2010) fremhever at frafall i videregående opplæring er et omfattende problem, som gjelder om lag en tredjedel av hvert elevkull. Gjennom særlig kvantitative analyser har man fått innsikt i utsatte grupper og de komplekse årsakene til frafall, men det er fortsatt rom for mer forskning på hvilke tiltak det er verdt å investere i og implementere for å redusere frafallet. Hovedbudskapet i forskningen så langt er at noe bør gjøres og at metoden er vesentlig for effekten av tiltakene. Natland og Rasmussen (2012) viser til frafall som et produkt av en manglende følelse av å bli sett og anerkjent hjemme og på skolen. Lillejord m.fl. (2015) slår fast at tiltak som omfatter etablering av omsorgsfulle relasjoner rundt eleven preget av krav og støtte ser ut til å være de som hyppigst er dokumentert med positiv effekt. Jevnaldersrelasjonene spiller også en viktig rolle for trivsel på skolen. Tiltak må tilpasses de aktuelle utfordringene, slik at når problemene er omfattende kreves det stor bredde i tiltakene (Hernes, 2010).

95 prosent av norske ungdommer starter videregående opplæring det året de avslutter grunnskolen. 55 prosent av 2002-kullet fullførte på normert tid, mens 67 prosent hadde fullført etter fem år (Hernes, 2010). Det er de som tilhører de gjenstående 33 prosentene som omfattes i frafallgruppen når disse fem årene er gått. Det er geografiske ulikheter knyttet til frafall, samtidig som skifte av utdanningsprogram og ikke beståtte fag medfører økt risiko for

frafall. I tillegg er risikoen for frafall større for gutter enn jenter, større på yrkesfag enn på studieforberedende og høyere for elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn, samt elever med minoritetsbakgrunn. Høyt fravær og svake grunnskolepoeng, erfaringer og vaner fra grunnskolen er også av betydning. Tiltak mot frafall må derfor iverksettes i grunnskolen (Hernes, 2010). Wollscheid (2010) fremhever i sin kunnskapsoversikt over tidlig innsats og tiltak at frafall må sees i et livsløpsperspektiv fordi det i mange tilfeller er resultatet av en prosess som starter lenge før en begynner i videregående opplæring. Denne innsikten krever at tiltak settes i kraft alt fra førskolealder. Tiltak som så langt har vist positiv effekt er tiltak rettet mot styrking av kognitive ferdigheter og sosial utjevning. Markussen har (ifølge Lillejord, 2015) formulert fire sentrale områder med tanke på årsaker til frafall. Det handler om skoleprestasjoner fra grunnskolen, elevenes bakgrunn, identifikasjon og engasjement for skolen, samt opplæringens kontekst. På denne bakgrunn hevder Markussen at mer kvalitativ forskning kan gi en dypere forståelse av problematikken rundt frafall (Lillejord, 2015).

Det er en politisk målsetting at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring (Falch & Nyhus, 2011; Lillejord, 2015; Meld.st. nr 16, 2006-2007; Utdanningsdirektoratet, 2015).

Endringer i arbeidsmarkedet medfører at en i dag stiller svakt uten fullført videregående skole (Hernes, 2010). I takt med samfunnsutviklingen stiller arbeidslivet stadig høyere krav til yrkesutøvernes kompetanse, noe som med tiden kan medføre at også de som har fullført videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå, kan bli sårbare på arbeidsmarkedet (Dale, 2008). Målet bør derfor være at flest mulig skal nå lengst mulig i utdanningssystemet (Markussen, 2014). Det er stor ulikhet når det gjelder bruk av trygde- og stønadsordninger mellom dem som fullfører og dem som avbryter videregående opplæring, så godt som alle mottakere av offentlig stønad har avbrutt eller ikke bestått videregående. Frafall øker også faren for kriminalitet, selvdestruktivitet og helseskadelig livsførsel (Markussen, 2014).

Markussen hevder også at forskjeller på grunnlag av sosial bakgrunn overlever gjennom skolesystemet slik at vinnerne i barneskolen fortsatt er vinnere også i høyere utdanning ved 25-års alder. Basert på de siste 40-50 års forskning trekkes sosial bakgrunn frem, via sine indirekte konsekvenser, som den faktoren av størst betydning for hvordan det går i skolen.

Markussen (2014) finner at syv prosent av 25-åringene i deres undersøkelse har fullført vg2 som sin høyeste yrkeskompetanse. Denne gruppen beskrives som sammensatt, men det påpekes at målrettede tiltak kunne bidratt til at flere i denne gruppen kunne fullført sin yrkeskompetanse. Det pekes også spesielt på at gruppen ungdommer som ikke bodde sammen med noen av foreldrene da de var 15 år, er de som ti år senere står svakest i arbeidsmarkedet.

Dette handler trolig om mer komplekse forhold enn kun bosted. Markussen (2014) stiller spørsmålstegn ved om dette er tegn på at systemet ikke i tilstrekkelig grad makter å ivareta ungdommer i så utsatte posisjoner. En rekke studier har kunnet påvise dårligere skoleprestasjoner og lavere utdanningsnivå blant barn som lever med bare en av foreldrene sammenlignet med barn som lever med samboende foreldre (Lyngstad & Kitterød, 2008). Den negative effekten av å leve med bare en forelder kan imidlertid dempes ved god kvalitet på samværet med den fraværende forelderen og at en autoritativ oppdragerstil er viktigere enn mengden av samvær. Autorativ oppdragerstil innebærer for eksempel at man kjenner til og interesserer seg for barnas fritidsinteresser og er vennlig og innlevende, samtidig som man setter klare grenser for barnet (Lyngstad & Kitterød, 2008).

Det har i det foregående vært pekt på ulike faktorer av betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Frostad og Mjaavatn (2014) har sett nærmere på utfallet av et godt sosialt miljø ved skolen og trekker frem opplevelse av ensomhet som den mest sentrale forklaringsfaktoren for ungdommers tanker om å slutte på videregående. Et støttende nettverk, anerkjennelse fra jevnaldrende og opplevelse av inkludering i fellesskapet kan gi en følelse av tilhørighet som kan være av betydning for at ungdommer fullfører skolen. Også Skilbred og Iversen (2014) påpeker betydningen av tilhørighet som en av to sentrale faktorer til at fosterbarn lykkes på skolen. Her dreier det seg om tilhørighet til fosterhjemmet.

2.2 Tilhørighet

Baumeister and Leary (1995) viser til funn som peker på at mennesker har et medfødt, grunnleggende behov for tilhørighet. I tillegg beskriver de behovet som et ønske og en drivkraft til å danne og opprettholde et lite antall nære og varige relasjoner. Følelsen av tilhørighet involverer to kriterier; for det første kreves det jevnlig og følelsesmessig positive samhandlinger med noen få personer. For det andre må samhandlingen skje innenfor varige og stabile kontekster. De viser til Bowlbys teori (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009) om at tilhørighet skapes på grunnlag av hvordan tilknytningen til den nærmeste omsorgspersonen, ofte mor, var i spedbarnsalder. Denne første tilknytningen danner mønster for senere tilknytning til andre mennesker. Baumeister and Leary (1995) trekker også linjer til Maslow (i Kenrick, Giskevicius, Neuberg, & Schaller, 2010) og hans teori om menneskers basale behov, der behov for tilhørighet følger på grunnleggende behov som trygghet, mat og søvn,

men kommer før behovet for selvaktelse og selvrealisering. Man må således ha hatt en trygg tilknytning til omsorgspersonene, og ha fått de grunnleggende behovene dekket, for å kunne oppnå en følelse av tilhørighet. Deretter kan man arbeide mot behovet for selvaktelse og selvrealisering.

Baumeister and Leary (1995) har også funnet at mennesker som mangler tilhørighet har en høyere grad av psykiske lidelser og et bredere spekter enn andre av atferdsproblemer. På den kognitive siden har de funnet at personer som har tette relasjoner til hverandre har tendenser til å tenke på relasjonen som en enhet og dermed handle og organisere tenkingen utfra dette, slik at måten de tenker på endres. Mennesker legger ned mye energi i å skaffe seg tilhørighet eller reparere brutte relasjoner. Dette bidrar også til konsentrasjonsvansker og nedsatt kognitiv kapasitet. I tillegg har man i stor grad også tendens til å bruke mye krefter på å forbli i relasjoner selv der relasjonen er uheldig eller skadelig. *The fact that people resist breaking off an attachment that causes pain, attests to how deeply rooted and powerful the need to belong is* (Baumeister & Leary, 1995, p. 503). De slår altså fast at behovet for tilhørighet er grunnleggende for oss og svært kraftfullt.

Senere forskning har styrket disse funnene. Gere and MacDonald (2010) har laget en oppdatering over utført forskning om hvordan trusselen mot tilhørigheten påvirker mennesker. På bakgrunn av Baumeister og Leary sine funn om at tilhørighet er et behov, fremsatte de en hypotese om at mangel på tilhørighet måtte gi seg utslag i endrede menneskelige funksjoner, slik sult og tørst gir utslag på tenking, følelser og oppførsel. Dette kan synes å være tilfelle. Undersøkelser viser at trussel om avvising eller ensomhet gir nedsatt evne til å løse matematiske oppgaver og kompliserte intelligens tester. Dessuten kan en slik trussel føre til at mennesker viser mindre empati, mer truende og aggressiv adferd, samt hevnløst. Forskningen viser også at mennesker som har opplevd å bli avvist, fortsetter å søke tilbake til den eller de de har blitt avvist av, snarere enn å søke nye sosiale relasjoner (Gere & MacDonald, 2010).

I den senere tid har forskning på dette området sett på den direkte sammenhengen mellom mangel på tilhørighet og fysiske reaksjoner (Gere & MacDonald, 2010). Både endringer i hjerterytme og forhøyet kortisolnivå er kroppens respons på denne tilstanden. Noen undersøkelser viser også en klar sammenheng mellom trussel om ensomhet og nummenhet i både det fysiske og det emosjonelle smertesystemet, slik at smertetoleranse og smerteterskel øker. En av følgene er at personene også føler mindre empati overfor andre som er sosialt avvist og at de kan utvikle antisosial adferd. De som føler tilhørigheten truet har også en

høyere tendens enn andre til å tillegge kjæledyr menneskelige relasjonelle egenskaper, muligens for å få utløp for et sosialt behov. Langtidseffektene av mangel på tilhørighet har vist seg å være dårligere helse enn de med god tilhørighet. Den manglende tilhørigheten har tendens til å være stabil over tid. Imidlertid viser den nyeste forskningen at det finnes store individuelle forskjeller både av medfødt, genetisk karakter og i hvilken situasjon mennesker allerede er i når de utsettes for en trussel mot sin tilhørighet (Gere & MacDonald, 2010). Det kan altså synes viktig for alle å skape tilhørighet via relasjoner til andre mennesker og miljøet rundt seg.

Schiefloe (2015) betegner de relativt varige, uformelle sosiale relasjonene i nærmiljøet som avgjørende for enkeltindividets livssituasjon, og sosial kapital som ressursene som genereres på bakgrunn av dette nettverket. En sosial relasjon kjennetegnes av at to individer interagerer over tid og at begge har forventninger til den andre. Relasjonen bygger på sosial motivasjon og sosial kompetanse. De ulike relasjonenes styrke varierer med graden av interaksjon og emosjoner og er kontinuerlig i endring. Forutsetningene for etablering av en relasjon er at to mennesker befinner seg på samme arena og at de har noe med hverandre å gjøre. Voksne mennesker har som regel kun et lite antall nære relasjoner der familie utgjør en stor andel. Forskjeller knyttet til nettverk, samvær og sosialt liv ser ut til å henge sammen med sosioøkonomiske ulikheter. Folk med lavt utdanningsnivå baserer seg i større grad på familie og naboer, mens høyere utdannede omgis av et mer åpent, større og i høyere grad selvvalgt nettverk der relasjoner også kan være hentet fra arenaer som arbeid og fritid. Sosial integrasjon kan bidra til styrket selvfølelse på bakgrunn av respekt og positiv respons, samtidig som hjelp og støtte kan gjøre en mer robust for påkjenninger og stress. Men relasjoner kan også være negative, særlig om de preges av uløste konflikter eller trekker mennesker inn i kriminell virksomhet. Det kan argumenteres for at relasjoner og effektene av disse i høy grad virker inn på hva mennesker gjør og blir til (Christiakis og Fowler i Schiefloe, 2015). Også på samfunnsnivå får dette konsekvenser ved at det påvirker den individuelle sosiale kapitalen. Dette er fordi det påvirker sosial integrasjon og samfunnsmessig tilhørighet og får direkte og indirekte effekter for holdninger og vaner. Nettverk ser i mange tilfeller ut til å bestå av andre mennesker som likner oss selv både når det gjelder sosiale og kulturelle dimensjoner. En kartlegging av et individs sosiale kapital kan innebære å se nærmere på relasjoner og nærhet, egenskapene hos relasjonspartnerne og en vurdering av nettverkets struktur (Schiefloe, 2015).

Når det gjelder tilhørighet i skolesammenheng, påpeker Drugli (2012) betydningen av positive relasjoner til lærer og andre elever. Når elever føler tilhørighet til skolen vil de føle trygghet til utforskning og læring (Drugli, 2012). Utviklingen av relasjoner mellom elev og lærer påvirkes av verdier og holdninger, ferdigheter, forventninger og mer, hos både elev og lærer (Nordahl i Drugli, 2012). For elever som er i risikozonen for å utvikle faglige og sosiale eller atferdsmessige vansker, er gode relasjoner spesielt viktig, og kan ha effekt både på kort og lang sikt (Burchinal med flere i Drugli, 2012). I tillegg til gode relasjoner til lærere, er venner viktige og ettersom man blir eldre får jevnaldrende stadig større betydning. Å ha venner er et signal om sosial aksept og kan utløse emosjonell, sosial og praktisk støtte etter behov (Schieffloe, 2015). Å være akseptert av venner ser også ut til å korrelere med skoleprestasjoner, selvbilde og sosial kompetanse samtidig som mangel på gjensidige vennskapsbånd i løpet av de fem første leveårene øker risikoen for psykiske og sosiale vansker (Schieffloe, 2015).

Med tanke på familie, kan det se ut til at den viktigste faktoren for tilfredshet henger sammen med følelsesmessig støtte og praktisk bistand. Graden av kontakt og støtte på tvers av generasjoner synes å ha økt etter andre verdenskrig. Samtidig har det vært en økning i antallet oppløste familier. Rundt 40 prosent av alle barn vokser i dag opp med skilte foreldre. I tillegg kommer de som har gått fra hverandre uten å være gift. Majoriteten av disse barna bor med mor, mens delt bosted er vanligst i familier med høyere utdanning og inntekt. Kontakten med far er minst der far bor langt unna, foreldrene aldri har bodd sammen og der foreldrene har et konfliktfylt forhold (Kitterød m.fl. i Schieffloe, 2015). Forskning som Nergård har gjort (i Schieffloe, 2015) tyder som nevnt på at barn som bor med en av foreldrene gjør det dårligere på skolen enn andre barn. I tillegg nevnes flytting som en faktor som kan svekke relasjoner, og øke sårbarhet hos enslige foreldre både når det gjelder økonomi og støtte. Annen forskning viser også at flyttinger i barndommen kan påvirke frafall i videregående opplæring (Tønnessen, Telle, & Syse, 2013). Endringer knyttet til relasjoner og nettverk kan gjøre en utsatt for å havne i uheldige miljøer, samtidig som usikkerhet knyttet til informasjon og tilegnelse av nye normer kan føre til angst og ensomhet og negativ utvikling i et lengre perspektiv (Tønnessen et al., 2013). Graden av påvirkning henger sammen med antall flyttinger og barnet/ungdommens alder på flyttetidspunktet – de mest uheldige tidspunktene ser ut til å være rundt 4-7 år og 12-15 år (Tønnessen, Telle, & Syse, 2013).

Teorien sier altså mye om betydningen av tilhørighet. Tilhørighet og relasjoner med andre ser også ut til å virke inn på for hvordan man oppfatter seg selv (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009; Mead, Vaage, & Thorbjørnsen, 1998). Når man har en relasjon til andre mennesker innebærer det at man interagerer med andre og på denne måten danner et bilde av seg selv som person (Mead et al., 1998).

2.3 Symbolsk interaksjonisme

Begrepet symbolsk interaksjonisme viser til den prosessen som oppstår når mennesker interagerer med hverandre, altså samhandler, henvender seg til hverandre eller gir respons tilbake (Bø, 2012; Mead et al., 1998). Goffman beskriver sosialt liv som en teaterscene der man opptre i roller som man spiller for hverandre og publikum. Gjennom handlinger viser vi hvordan vi ønsker å framstå (Schieffloe, 2015). Symbolsk interaksjonisme kan også forstås som en speilingsteori ved at man kan se for seg at man speiler seg i andres reaksjoner på en selv. Mead er ofte tatt til inntekt for speilingsteorien (Bø, 2012), men selv forklarte han prosessen med symbolsk interaksjonisme (Johan Fredrik, 2013; Mead et al., 1998). Teori om speiling kan imidlertid være en supplerende innfallsvinkel til fenomenet, derfor brukes en kombinasjon i denne oppgaven.

I følge Bø (2012) og Mead et al. (1998) dannes det bevisste selvet gjennom en samhandling med andre. Når et individ handler registreres dette av en eller flere i omgivelsene. Disse andre tolker og vurderer det som blir sagt eller gjort, hvorpå de gir en respons tilbake som persiperes av individet som først handlet. Denne responsen, eller tilbakemeldingen fra andre, kan komme i flere former som mimikk, kroppsspråk, av og til diffuse kroppslige signaler eller som verbale tilbakemeldinger (Bø, 2012; Mead et al., 1998). For å kunne tolke andres reaksjoner på egne handlinger må individet kunne tre inn i den andres rolle og ta dennes perspektiv. I denne innlevelsen i den andre, ligger grunnlaget for å kunne vurdere egne handlinger (Bø, 2012; Mead et al., 1998). Selvbildet dannes således ved at vi ser oss selv i den andre.

Mead skiller mellom «jeg» og «meg» når han forklarer identiteten slik individene selv oppfatter den (Bø, 2012; Mead et al., 1998). Jeg'et representerer den dypeste delen av oss, den som er vedvarende og ubevisst og som er meg sånn som jeg handler, mens meg'et trer fram når man kommer i situasjoner som krever refleksjon over hva andre tenker om en, hva

man egentlig føler og mener, altså det man kaller selvbildet (Bø, 2012). Ved at meg'et trer fram og vurderer seg selv, objektiveres man, og gjør seg selv til et objekt for vurdering (Bø, 2012).

På denne måten tar individer opp samfunnets holdninger og pålegger seg selv plikter og ansvar. Dette er med på å konstituere selvet. *Samfunnsstrukturen ligger i disse sosiale vanene, og bare i den grad vi kan ta disse sosiale vanene opp i oss, kan vi bli selv* (Mead et al., 1998, p. 53). Mennesker trenger altså andre mennesker for å bli seg selv i samfunnet, og man trenger andre å speile seg i for å kunne ta opp i seg den kulturen som er rundt en (Bø, 2012; Mead et al., 1998). Dannelsen av selvbildet starter allerede med det tidlige samspillet med nære omsorgspersoner. Stern (i Hart & Schwartz, 2009) sier at fornemmelsen av et kjerneselv starter allerede ved 2-3 måneders alder når barnet klarer å skille seg som person fra omgivelsene (Hart & Schwartz, 2009). Fra 3-6 måneders alder begynner barnet å delta i triadisk intersubjektivitet mellom for eksempel mor, far og barn. Hvis barnet for eksempel samspiller med far og i dette samspillet opplever en følelsesreaksjon, vil det sannsynligvis snu hodet mot mor for å «spørre» etter hennes reaksjon, som barnet leser utfra ansiktsuttrykk, kroppsspråk og stemmeleie (Hart & Schwartz, 2009). I løpet av det andre leveåret blir barnet i stand til å forholde seg til flere aspekter ved sin egen person og barnet kan føre indre dialoger med seg selv. *Det observerende jeg'et er vitne til det opplevende jeg'et* (Hart & Schwartz, 2009, p. 131). Barnet kan nå være vitne til ikke bare andres handlinger, men også sine egne (Hart & Schwartz, 2009).

Sosial atferd er den atferden som formidles av stimulering fra andre individer i samme gruppe og som fører til respons, som igjen virker inn på disse andre individene (Mead, Vaage, & Thorbjørnsen, 1998). Et menneske skiller seg fra et fysisk objekt gjennom å konstituere seg som sosialt objekt eller selv, relatert til denne særegne sosiale atferden gjennom språk og gester. Meg'et er en overføring av sosiale objekter til indre erfaring. Denne erfaringen organiseres i individet i form av selv-bevissthet. Jeget er ikke bevisst. I sosial reform, eller når det gjelder bruk av intelligens for kontroll av sosiale vilkår, må vi basere den på en tro på den grunnleggende sosiale karakter ved menneskets impulser og bestrebelser. Gjennom språket henvender individet seg til seg selv i rollen til de andre i gruppa, og blir gjennom dette oppmerksom på de andre gjennom sin egen atferd. Hvert individ har en verden som i noen utstrekning skiller seg fra de andre samfunnsmedlemmenes verden, slik at han ser verden fra en litt annen vinkel enn de andre. Hver enkelt stratifiserer den felles tilværelse på sin særegne måte der livet i fellesskapet er summen av disse stratifikasjonene (Mead et al., 1998).

Mead bruker en rekke begreper som viser til hvordan aktørens selvutvikling skjer i samspill med andre aktører. Det aller mest sentrale av disse begrepene er «den generaliserte andre», som viser til totaliteten i aktørens sosiale miljø: de generelle, abstraherte rollene og normative holdninger (Bø, 2012). Siden barnet speiler seg i andres reaksjoner og på den måten tar den andres perspektiv, kan man si at synet andre har på barnet i stor grad blir det samme som barnet danner av seg selv som person, barnets selvbylde. Generaliserte andre kan forstås som tverrsummen av alle tilbakemeldinger barnet har mottatt (Bø, 2012). Respons og tilbakemeldinger betyr mer for barnet når de kommer fra viktige, eller signifikante andre, som foreldre og venner, enn respons fra tilfeldig forbigående (Bø, 2012).

For kunne danne seg et bilde av seg selv, trenger man altså andre menneskers reaksjoner på egne handlinger og adferd. Allerede i den første interaksjonen med omsorgspersonene starter denne prosessen, gjennom omsorgspersonenes reaksjon på barnets tilknytningsadferd. Den tidlige tilknytningen kan derfor ha store innvirkninger på utviklingen av barnets selvbylde (Hart & Schwartz, 2009).

2.4 Tilknytning

Familien er viktig for barns sosialisering inn i samfunnet fordi barnet gjennom denne arenaen kan tilegne seg samfunnets verdier, normer, regler og tankemåter (Frønes, 2011, p. 18). Tilknytning blir, ifølge Bowlby (1994), beskrevet som en medfødt atferdsdisposisjon der den voksne med sin mer modne, integrerte struktur stabiliserer og beskytter barnet. På denne måten bedrer barnets sjanse til overlevelse. Tilknytningen opererer gjennom nære emosjonelle bånd til bestemte individer, gjerne foreldrene, der barnets atferd har til hensikt å sikre tilknytningspersonenes tilgjengelighet. Bowlby hevder, i tråd med Mead (1998), at barnets personlighetsdannelse og videre samspill med omverdenen bestemmes på grunnlag av denne relasjonen (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009).

Utvikling av menneskets personlighet omtales, ifølge biologen Waddington (Bowlby, 1994) som en kontinuerlig vandring langs en av flere mulige, atskilte stier. Ved livets begynnelse ligger alle stiene tett på hverandre slik at man har adgang til et stort utvalg stier. Hvilken sti som velges er en konsekvens av samspillet mellom individets utvikling og miljøet rundt. Ettersom utviklingen pågår begrenses antallet åpne stier. Foreldrenes behandling av barnet

gjennom oppveksten får avgjørende betydning for stivalg knyttet til organiseringen av tilknytning. Slik dannes barnets personlighet gjennom en fortolkning av verden og en forventning til tilknytningspersonenes atferd. Mønstrene som utvikles er tilbøyelige til å opptre forholdsvis stabilt og ubevisst. Omsorg basert på følsomhet og kjærlighet gir barnet tillit til at andre vil hjelpe, selvtillit, frimodighet til utforskning, samarbeidsvillighet, medfølelse og hjelpsomhet overfor andre i nød. Gjentakende trusler om å bli forlatt kan være like eller kanskje til og med mer skadelig enn faktiske atskillelser. Et barn som er mishandlet kan være påfallende aktpågivende eller vise en usedvanlig følsomhet overfor hva foreldrene trenger. Når det gjelder barn utsatt for vold, kan de reagere påfallende særegent på andres tilnærmelser (Bowlby, 1994). Forskning viser at noen barn kan utvikle seg bortimot normalt om omsorgsbetingelsene deres forbedres, mens andre ikke gjør det (Lynch og Roberts, 1982, i Bowlby, 1994).

De fleste mennesker, skriver Bowlby (1994), ønsker at barna skal vokse opp til sunne, selvstendige og lykkelige individer. Foreldreoppgaven krever imidlertid mye tid og oppmerksomhet om man skal lykkes. Foreldreatferd er, på samme måte som tilknytningsatferd, delvis forhåndsprogrammert, samtidig som den krever en viss andel erfaringer og observasjoner. For mens spedbarnet følger sin egne rytme i samspillet, er foreldrenes oppgave å tone seg inn på barnet og tilpasse sin atferd til barnet. Følsomme foreldre er kontinuerlig innstilt på barnet, gode til å tolke, og reagerer raskt og hensiktsmessig. Ufølsomme foreldre preges derimot av uoppmerksomhet, feiltolking, samt trege, manglende eller lite hensiktsmessige reaksjoner. Angst og depresjon er av faktorer som kan øke risikoen for ufølsomhet. Foreldrenes atferd i tilknytningen bidrar til dannelsen av mønstre når det kommer til barnets tilknytning til andre mennesker – hvordan de nærmer seg fremmede og hvordan de griper an nye oppgaver (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009).

Tilknytningsatferd ledsages av emosjoner (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009), og det er forholdet mellom den tilknyttede og tilknytningsfiguren som bestemmer type emosjoner. Er forholdet godt vil følelsene preges av glede og sikkerhet, mens et dårlig forhold vil gi sjalusi, angst og sinne, og et ødelagt forhold – sorg og depresjon. Tilknytningsatferd er alle typer atferd som benyttes for å oppnå eller vedlikeholde den ønskede nærheten. De fleste barn viser et tydelig preferansehierarki i forhold til hvem de søker mot. En stabil tilknytning utvikles kun i forhold til få personer. Et barn som ikke skiller mellom hvem det foretrekker, har sannsynligvis utviklet denne likegyldigheten som et forsvar. Det opplever ikke å bli møtt i sine behov og vil dermed ikke søke mot tilknytningspersonene for trøst. Familiemessige

opplevelser har betydning på utvikling av følelseslivet. Flere ulykkelige opplevelser vil påvirke hverandre slik at risikoen for påfølgende psykologiske forstyrrelser mangedobles (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009).

Ainsworth identifiserte tre ulike samspillsmønstre mellom mødre og små barn (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Hart & Schwartz, 2009). I trygg tilknytning bruker barnet foreldrene som en trygg base og barnet utviser tilpasningsdyktighet, følsomhet og robusthet ved stress og tap. Ved utrygg, ambivalent tilknytning er barnet anspent, usikkert og engstelig for atskillelse. Det søker nærhet uten at dette skaper trygghet. Barnet overveldes lett av følelser, spesielt sinne. Foreldrene preges av ustabilitet i sin tilnærming til barnet. Ved den utrygge, unnvikende tilknytningen unngår barnet nærhet i et forsvar mot å bli avvist. Det har liten tilgang til følelser, og er sårbart for stress. Foreldrene opptrer avvisende, noe som kan skyldes psykisk sykdom, emosjonelle vansker eller annet. Senere har man også funnet frem til en desorganisert type tilknytning der barnet mangler mønster og utviser uforståelig atferd. Foreldrene feiltolker og reagerer skremmende og uforståelig, for eksempel som et uttrykk for psykisk sykdom, eller tidligere mishandling (Ainsworth et al., 1978; Hart & Schwartz, 2009)

Trygg tilknytning kjennetegnes av at tilknytningspersonen fungerer som en trygg base for barnet, som det kan forlate og vende tilbake til etter behov, med en trygghet om at det er velkomment og får fysisk og emosjonell støtte, bli trøstet og beroliget ved behov (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009). Tilknytningspersonens rolle er å stå til rådighet, tilpasse støtten til barnet og gripe aktivt inn bare når barnet har behov for det. Etersom barnet blir eldre beveger det seg stadig lengre unna basen og over stadig lengre tid. Jo større tillit det har til at basen er trygg og parat, jo mer tar barnet den for gitt. Om en eller begge foreldrene blir syke eller dør kan barnets emosjonelle likevekt trues. Foreldre som alltid oppmuntrer barnets autonomi samtidig som de er tilgjengelige og klare til å handle når det er behov, får de mest emosjonelt stabile barna, som utnytter sine muligheter best (Bowlby, 1994). Trygg tilknytning gir høy selvtillit, mindre hjelpeløshet, bedre tilpasning, bedre utnytting av evner og økt forutsetning til å inngå i tilfredsstillende relasjoner med andre. Tilknytningspersonene vil gjennom hele livet fungere som en trygg base som man kan utforske verden fra og søke tilbake til om man blir urolig, engstelig eller trøtt. Tilknytningsmønsteret som dannes avgjør barnets forventninger til verden og gir barnet verktøy til å planlegge egne handlinger. Mønsteret er ubevisst og relativt stabilt, eventuelle modifiseringer skjer langsomt. Slik bærer individet med seg sin egen oppfatning av verden og tenderer til å trekke mot mennesker og miljøer som er gjenkjennelige og som det innehar en kompetanse på (Hart & Schwartz, 2009).

Den epigenetiske forståelsen beskriver utviklingsprosesser som et produkt av interaksjon mellom en unik arvemasse og et bestemt miljø (Hart & Schwartz, 2009). Schore mener at det tidlige samspillet mellom foreldre og barn er essensielt for utvikling av nervesystemet og dermed modning av barnets evne til å inngå i senere emosjonelle relasjoner. Schore har latt seg inspirere av Vygotskijs utviklingsprinsipp, der modning først utvikles i relasjonen mellom foreldre og barn, for så senere å integreres i indre psykiske prosesser hos barnet selv (Hart & Schwartz, 2009). Internaliseringen skjer innenfor den proksimale utviklingssonen, det vil si de funksjonene som er under utvikling, men ennå ikke er ferdig utviklet. Schore mener at også barnets regulering av følelser utvikles i et gjensidig samspill mellom foreldrenes regulering og barnets nevrofysiologiske utvikling. Dette vil si at tilknytningsrelasjonen påvirker barnets evne til stresshåndtering og selvregulering. Samspillet mellom foreldre og barn får på denne måten konsekvenser for barnets biokjemiske vekstprosesser og utvikling av nevralt strukturer, særlig i hjernens følelsessentre (Hart & Schwartz, 2009). Nest etter barnets to første leveår er puberteten den vekstperioden da de største nevralt endringene skjer, noe som vil prege den unge både psykologisk og sosialt. Om den unge har vært kronisk påvirket av stress som spedbarn, blir nervesystemet sårbart for den vekst og spesialisering som pågår i puberteten. Tidlige relasjonelle traumer vil få både umiddelbare og mere langvarige konsekvenser, som gjennom hele livet kan innebære risiko for forstyrrelser på det psykiske planet (Hart & Schwartz, 2009).

Bartholomew og Horowitz (1991) har sett videre på hvordan man som voksen, ved hjelp av disse indre arbeidsmodellene, responderer på omverdenen. De foreslår fire teoretiske kategorier for voksnes tilknytningsstil, basert på eget selvbilde og bildet man har av andre. Trygg tilknytning er basert på et positivt syn på både seg selv og andre. Mennesker i denne gruppen er komfortable med intimitet og selvstendighet (Bartholomew og Horowitz, 1991). Avvisende tilknytning er basert på et positivt syn på seg selv, men et negativt i forhold til andre mennesker. Her befinner de menneskene seg som har en høy grad av selvstendighet, men som viser lite følelser og unngår intimitet. I gruppa for pre-okkupert tilknytning er synet på andre positivt, mens synet på seg selv er negativt. Individene i denne gruppa er overfokuset på forhold og har behov for andres anerkjennelse for eget velvære. I den siste gruppa tilhører de som har et negativt syn både på seg selv og på andre. Dette kaller forskerne fryktsom tilknytning. Her finner man mennesker som opptrer sosialt tilbaketrukket og unngår intimitet i frykt for avvisning. Bartholomew og Horowitz mener kategoriene for tilknytning for voksne

henger sammen med dem for barn, uten å være direkte påfølgende (Bartholomew og Horowitz, 1991).

Som vist tidligere, er følelsen av tilhørighet i stor grad avhengig av hvordan den tidlige tilknytningen til omsorgspersonene har vært (Baumeister & Leary, 1995). Et annet element av betydning for følelsen av tilhørighet kan være den sosiale bakgrunnen man vokser opp i og den sosiale kapitalen denne genererer (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, Østerberg, Prieur, & Barth, 1995).

2.5 Sosial kapital

Markussen (2014) hevder at dersom skolen ønsker å utnytte handlingsrommet til å påvirke og endre den forsterkning av sosial bakgrunn som pågår innenfor skolesystemet i dag, er det å akseptere at det sosiale utgangspunktet for barn er svært ulikt, sentralt. For å kunne bidra til en utjevning av disse ulikhetene må elevene behandles ulikt, basert på tilpasset innsats i forhold til deres sosiale bakgrunn (Markussen, 2014). Den franske sosiologen og antropologen Bourdieu tar utgangspunkt i en fenomenologisk og strukturell tilnærming når han beskriver de sosiale forhold mennesker befinner seg i innenfor samfunnsfellesskapet. Han ser på innlærte, eller kroppsliggjorte handlinger, holdninger og meninger, av Bourdieu kalt habitus, som nedarvet fra den kultur og det samfunnslag man er oppvokst i. Dette betyr imidlertid ikke at man kan kategorisere og sortere mennesker utfra hvor og i hvilken kultur og samfunnslag de er oppvokst, for derved å fastslå det substansielle og uforanderlige ved personer. Man må heller forstå strukturene for å kunne forandre samfunnsforholdene. Gjennom teorien kan man få bevissthet rundt hvordan vår virksomhet, våre mest umiddelbare atferdsmønstre, er strukturasjoner av en tilgrunnleggende samfunnsstruktur. Gjennom denne bevisstheten kan det bli mulig for oss å forandre atferdsmønstrene (Bourdieu, Østerberg, Prieur, & Barth, 1995, p. 23). Han ønsket altså å overskride klasseskiller ved å forhindre sosial reproduksjon.

Ved hjelp av begrepene sosial kapital, samt kulturell og økonomisk kapital, kaster Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu et al., 1995) lys over denne forståelsen. Han viser hvordan individer er posisjonert i det sosiale rom, ved at de innehar ulike sosiale posisjoner. For å komme i en viss posisjon må personen ha en form for økonomisk og kulturell kapital

der den økonomiske kapitalen handler om inntekt, eiendom og andre økonomiske midler og den kulturelle består av hva personen har tilegnet seg av kulturelle midler. De kulturelle midlene kan dreie seg om erfaringer og tilegnelse av den dominerende kulturens koder for levesett og sosialt liv der utdanningssystemet står sentralt. Personer kan derved forflytte seg i det sosiale rommet eller feltet, ved å opparbeide seg kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu et al., 1995). Feltene innehar ulike sosiale koder beskrevet som relasjoner mellom system og person eller mellom personer, slik at man må opparbeide seg disse kodene dersom disse ikke allerede er en del av individet gjennom oppvekst og sosial arv (Broady, 1991).

Dette tydeliggjør derfor også skolesystemenes posisjon i samfunnet. Bourdieu and Passeron (1977) viser til at lærere har tendenser til å favorisere elever som kommer fra den dominerende samfunnsklassen. De viser til at skolesystemene overfører samfunnets kultur med en arbitrær makt og kaller dette for symbolsk voldelige handlinger. I dette legger de at man ikke er seg bevisst at man utøver denne symbolske volden, men at man i egenskap av en posisjon som lærer utøver yrket etter de sosiale forhold man selv er oppvokst i og utdannet under og på denne måten er gitt en makt fra den dominerende kulturen til å utføre disse handlingene i form av undervisning (Bourdieu & Passeron, 1977). Den symbolske volden består dermed i at de elevene som kommer fra akademiske hjem der det akademiske språket er velkjent for eleven, har fortrinn foran elever fra andre samfunnslag, der elevenes foreldre tradisjonelt har et lavere utdanningsnivå og derved ikke innehar samme forutsetninger til å integreres i skolesystemet. Vi får dermed en sosial reproduksjon som Bourdieu var opptatt av å forhindre (Bourdieu et al., 1995).

Fra å være et industri- og bondesamfunn, der ungdom kunne skaffe seg jobb innenfor industri eller næring er dette nå i svært liten grad mulig uten at man har en utdanning. Frønes (2011) sier at utdanning ikke lenger er et privilegium, men at det tvert imot kreves et tretten års utdanningsløp av alle i Norge. Utdanningssamfunnet legger vekt på premisene for de dominerende kulturelle mønstrene, for barns institusjonelle verden og for suksess og tap i utdanningsløpene (Frønes, 2011, p. 35). Dermed kan det synes enda viktigere enn før å ta hensyn til de sosiale kodene utdanningssystemene består av, slik at også de som ikke innehar disse sosiale kodene fra før kan gjennomføre et utdanningsløp.

Mens Bourdieu sier at sosial kapital arves, påpeker Frønes and Strømme (2014) at moderne sosialiseringsforståelse betrakter sosial kapital som noe som akkumuleres. De hevder også at sosial kapital anvendes som kjennetegn på egenskaper både ved personer og ved miljøer barna

vokser opp i. Dette medfører at ressurssterke foreldre flytter til områder med gode skoler, og effekten styrkes ved at disse ressurssterke foreldrene bidrar til lokalsamfunnet ved å investere tid og krefter der. Mengde og type av sosial og kulturell kapital vil derfor prege ulike steder og miljøer, og influere på barnas posisjon og utvikling i utdanningssystemene. Det er derfor en fare for marginalisering av de barna som ikke innehar de kulturelle ressursene, og dette vil kunne skje gradvis dersom ikke barna har egne ressurser som kan kompensere for økonomisk og kulturell kapitalfattigdom (Frønes & Strømme, 2014). Coleman (1988, i Schiefloe, 2015) peker på at i tillegg til at foreldres utdanning og økonomi spiller en rolle for barnas utdanning, har også den sosiale kapitalen betydning ved at den skaper human kapital for barna gjennom foreldrenes aktive rolle i barnas liv og utdanning.

Den sosiale kapitalens betydning kan altså se ut til å ha innvirkning på hvordan man oppfatter seg selv og sin posisjon i samfunnet. Ved interaksjon med samfunnet rundt dannes således også selvbildet (Hart & Schwartz, 2009; Mead et al., 1998). For å få en forståelse av grunnlaget for problemstillingen vil det også være hensiktsmessig å vise til at forskning har forsøkt å trekke linjer mellom tidlig tilknytning og gjennomføring av videregående skole.

Siden tilhørigheten ser ut til å påvirke den emosjonelle, sosiale og kognitive funksjonen og fundamentet for å knytte relasjoner til andre starter allerede med det nyfødte barnets samspill med omsorgspersonen, er det grunn til å vise til en viss sammenheng mellom tilknytning i spedbarnsalder og gjennomføring av videregående opplæring. Ramsdal, Bergvik, and Wynn (2015) har sett på denne sammenhengen ved å gjennomgå aktuell forskning og deretter se etter medierende faktorer som kan styrke fire hypoteser om den tidlige tilknytningens betydning for skoleprestasjoner i ungdomstida. De fire hypotesene de har undersøkt er: Tilknytning-undervisningshypotesen, tilknytning- utforskningshypotesen, sosialt nettverks-hypotesen og tilknytning-samarbeidshypotesen. I tilknytning-undervisningshypotesen fant man at barn med trygg tilknytning hadde omsorgsgivere som er bedre instruktører og skaper bedre læringsmiljø for barna sine enn foreldre til barn med utrygg tilknytning makter. Her trekkes mors egne erfaringer med tilknytning inn som en faktor som påvirker samspillet mellom henne og barnet. Når det gjelder tilknytning-utforskningshypotesen, har man sett at selvregulering er den faktoren som binder sammen tilknytning og skoleprestasjoner. Utrygt tilknyttede barn har lettere for å gi opp enkle oppgaver, mens trygt tilknyttede barn fokuserte mer på oppgaven, søkte adekvat hjelp og fulgte mors instruksjoner. Tilknytningen til far kan være en styrkende faktor i forhold til å stimulere utforskning, autonomi og handlekraft hos barna. Sosialt nettverks-hypotesen finner relasjoner til venner og lærere som medierende

faktorer. Via de indre arbeidsmodellene utviklet i det tidlige samspillet med omsorgsgiver, dannes vennsksapsrelasjoner. Trygge relasjoner til venner kan igjen bidra til økt læreevne ved at trygt tilknyttede barn synes å dra veksler på de positive mulighetene vennskap innebærer. Det kan dreie seg om kognitiv stimulering i skolesituasjoner, samt evnen til å lære av andre uten at fokus trekkes bort fra skolearenaen. Det samme vil være tilfellet i relasjon til lærer, og det vises til at gode relasjoner til førskolelærer sannsynliggjør gode relasjoner til lærere i skolen. Gode lærer-elev-relasjoner fungerer som buffere, spesielt for utrygt tilknyttede barn. Til slutt har de undersøkt tilknytning-samarbeidshypotesen, og funnet at trygge dyader genererer en base for utvikling av samarbeidsevner som kan hjelpe barna å lære: *Skills like complying with rules, communicating with adults and staying on task all seem to be important to master in test situations in the laboratory and at school* (Ramsdal et al., 2015, p. 533). Det synes sannsynlig at tidlig tilknytning har stor betydning på skoleprestasjoner, og at skoleprestasjonene kan være avhengig av gode relasjoner (Ramsdal et al., 2015).

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert aktuell teori og forskning som kan kaste lys over problemstilling og forskningsspørsmål. Først så vi på frafallsproblematikk, og viste til faktorer som har betydning for gjennomføring av videregående skole, som støttende nettverk, anerkjennelse fra jevnaldrende og opplevelse av inkludering i fellesskapet. Bowlby (1994; Hart & Schwartz, 2009) legger vekt på det tidlige samspillet mellom barn og foreldre. Han hevder at mønstre for senere relasjonell samhandling dannes gjennom tilknytning og trygghet til foreldre som toner seg inn på barnets behov. Mead (1998) er også opptatt av det relasjonelle, men knytter ikke dette spesifikt opp mot foreldrene. Han vektlegger i større grad enn Bowlby likeverdighet i interaksjonen, og at man først og fremst lærer om seg selv og danner sin identitet ut fra de andres reaksjoner i samspillet. De andre er i denne sammenhengen for det første de signifikante andre, altså dem som står deg nærmest og for det andre de generaliserte andre, mer tilfeldige andre. Bourdieu (1977; Bourdieu et al., 1995; Broady, 1991) ser på sin side mer på de sosiale betingelsene barnet vokser opp under. Dette handler i større grad om ubevisste rammer for hvem og hva en oppsøker, på bakgrunn av egen kroppsliggjort forståelse. Disse tre forståelsesrammene for relasjonelt samspill er på mange måter komplementære når det gjelder å danne forutsetninger for opplevelse av tilhørighet.

Tilhørighet er ifølge Baumeister og Leary (1995) et grunnleggende behov, og en drivkraft til å etablere nære, stabile relasjoner. Disse perspektivene legges til grunn for drøfting opp mot funnene fra analysen.

3 Metode

I følge Cresswell (2013) er gjennomsiktighet i metodedelen av et forskningsprosjekt viktig. Det vil si at leseren, gjennom denne presentasjonen skal få anledning til å vurdere validiteten i arbeidet (Creswell, 2013). I det følgende beskrives og drøftes oppgavens forskningsdesign. Med dette som utgangspunkt gjøres det rede for prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark», det å skrive sammen, datainnsamling, studiens utvalg, bearbeiding av data, reliabilitet, validitet og etikk.

3.1 Forskningsdesign

Oppgaven bygger på en kvalitativ, fenomenologisk studie innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen, tilknyttet et etnografisk rammeverk og med en narrativ tilnærming (Creswell, 2013). Studien tar i bruk narrativt intervju og deltakende observasjon som metode for datainnsamlingen (Grønmo, 2004).

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi i forskningen kan gjelde både det filosofiske bakteppet som ligger til grunn for forskningen, men også det som omhandler det metodiske. Som filosofi beskrives fenomenologi som *det som viser seg*, altså fenomenet eller begivenhetene slik de oppfattes av våre sanser (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2011). Som kvalitativ design, kan fenomenologi anvendes som en tilnærming til å utforske og forstå en gruppe menneskers opplevelse av et fenomen, og det er den meningen informantene legger i fenomenet som er vesentlig i henhold til Johannessen et al. (2011).

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2012, p. 45).

I vårt prosjekt har vi forsøkt å få tak i ungdommenes historier og deres opplevelser av tilhørighet. Det er deres mening, det de legger i sine opplevelser som er kjernen i vår oppgave.

Slik Creswell (2013) beskriver fenomenologi, samler forskeren inn data fra personer som har erfart samme type fenomen, her skoleavbrudd, og utvikler en samlet beskrivelse av essensen i informantenes erfaringer og deres opplevelse av fenomenet.

Gjennom kvalitativ metode søker man å forstå egenskaper og karakteristika ved fenomener, i motsetning til den logiske positivismens fokus på omfang og utbredelse (Kvarv, 2014). Ifølge Kvarv medfører dette at man søker en nærhet til informantene preget av interaksjon og kommunikasjon.

3.1.2 Kvalitativt intervju

For å forstå sider ved ungdommenes dagligliv ut fra deres perspektiv, benyttet vi kvalitativt intervju som metode. Forskningsintervjuet ligner på den daglige samtalen, men det fordrer en bestemt metode og spørreteknikk når det brukes som et profesjonelt intervju (Kvale et al., 2012). Intervjuer spenner fra strukturerte intervju, der alle spørsmål er fastlagt på forhånd og følger en bestemt rekkefølge, til ustrukturerte intervju, der intervjuet forløper mer som en samtale (Creswell, 2013; Postholm, 2005). Det kvalitative forskningsintervjuet tar sikte på å få tak i meningen informantene legger i fenomenene det blir forsket på (Kvale et al., 2012). Dette prosjektet undersøker informantenes historier om fenomenet tilhørighet. Intervjuene er samtalepreget og ustrukturerte i innhold, men inneholder likevel en viss struktur når det gjelder tema. Kvale et al. (2012) fremhever nødvendigheten av at intervjuer har forkunnskaper om temaer som tas opp i samtalen.

Det narrative intervjuet er en variant av kvalitativt forskningsintervju, og henvender seg til fortelleren i informantene (Creswell, 2013). I dette prosjektet er det nettopp narrativt intervju som benyttes for å få tak i ungdommenes historier om sine liv.

3.1.3 Narrativer

Aadland (2011) fremhever at sosial konstruksjonisme søker å vise hvordan mennesker gjennom språket er med på å danne sin egen oppfatning av verden. Via elementer i oss som bevissthet, spørsmål og ideer påvirkes vårt sosiale liv, avhengig av tid og kultur. *Narrativ* kan, i henhold til Creswell (2013), både brukes om studiet av et fenomen, og om en tilnærming.

Narrativ tilnærming samler enkeltmenneskers fortellinger om opplevelser og erfaringer, fortalt eller nedskrevet, kronologisk ordnet og gjerne knyttet til spesielle steder eller situasjoner. Disse fortellingene består av personlige refleksjoner rundt hendelser og deres årsaker og følger, og kan gi lys til forståelse rundt menneskers identitet og hvordan de ser på seg selv. Narrativ forskning kan ha et spesielt kontekstuellet fokus, og egner seg best til å fange detaljerte historier fra få personer (Creswell, 2013). Narrativ tilnærming innebærer en motivasjon knyttet til innblikk i en annen persons livsverden, gjennom det han eller hun forteller om livet sitt, og forskerens rolle er først og fremst å lytte, la være å avbryte, og å stille spørsmål som kan støtte informanten videre i historien (Kvale et al., 2012). I vår undersøkelse brukes narrativ tilnærming, noe som muliggjør at informantenes opplevelser av fenomener kan komme til uttrykk.

3.1.4 Etnografi

Også det som sies uten at det uttrykkes verbalt er en del av det som forskeren må forsøke å oppfatte i en etnologisk studie. Situasjon og samhandling som foregår i den konteksten det fortelles om, er noe forskeren må forsøke å involvere seg i for å forstå det som fortelles (Moshuus, 2012). Etnografiske studier er i utgangspunktet deltakende observasjoner der forskeren lever med den gruppen mennesker som studeres, eller følger dem over lengre tid. Grunnen til dette er at man vil forsøke å forstå en kultur på en åpen måte, og sette seg mest mulig inn i den studerte gruppas livsverden (Creswell, 2013; Postholm, 2005). Adferd, språk med mer vil så analyseres av forskeren for at hun skal kunne danne seg et bilde av mønstre, typologier og kategorier i den aktuelle kulturen eller gruppa (Johannessen et al., 2011). Dette er imidlertid svært tidskrevende, og utenfor rammen for dette prosjektet. Det kan derfor være mer realistisk å henvende seg til fortellingen om ungdommenes liv, fortalt av dem selv ut fra deres perspektiv og kontekst, sammen med en form for deltagende observasjon dokumentert gjennom erindringsnotater nedskrevet i etterkant. Dermed kan vi få et bilde av hvordan ungdommene opplever ulike fenomener og hendelser (Johannessen et al., 2011; G. Moshuus). I denne studien blir de unges fortellinger inngang til deres livsverden. Ved å legge best mulig til rette for at informantene kan legge følelser og opplevelser inn i samtalene, kan man få del i deres verden slik den oppleves av dem. Hvilke historier ungdommene velger å fortelle, og hva de velger å vektlegge ved historiene gir også nyttig informasjon til oss som forskere.

Ut fra den situasjonen og informasjonen ungdommen handler på bakgrunn av, blir vår utfordring å forstå den enkeltes handlinger, ut fra holdninger, oppfatninger, begrunnelser og planlegging. Gjennom ungdommenes egne fortolkninger av seg selv og sin kontekst, kan vi få et innblikk i deres refleksjoner over egen situasjon, i lys av erfaringer de har og deres framtidstanker (Reegård & Rogstad, 2016).

Ringdal (2013) viser til at forskernes kompetanse, sammen med vitenskapsfilosofisk standpunkt og problemstilling, er faktorer som kan virke inn på valg av design innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen. Innenfor kvalitativ tradisjon er det også naturlig at forskeren bruker sin forforståelse og sitt vitenskapelige ståsted både i forarbeid, innhenting av data, analyse og presentasjon av resultater (Creswell, 2013; Kvarv, 2014). Når det kommer til fenomenologisk forskning legger også Moustaka (1994, i Creswell, 2013) vekt på at forskernes egne erfaringer og kontekst er av betydning, og bør beskrives eksplisitt. Knyttet til arbeidet med denne oppgaven vil vår erfaring fra barnehage, samt ulike erfaringer fra arbeid med sårbare grupper mennesker, henholdsvis knyttet til veiledning inn i arbeidslivet, og til fosterhjemsomsorg og barn med spesielle behov, ha påvirket valg av problemstilling og prosessen i sin helhet. Forskningsdesignet som benyttes i prosjektet vi har fått være en del av var avgjørende for at vi valgte å skrive oppgaven i tilknytning til dette prosjektet. Ifølge Kvarv (2014) består forskningsprosessen av ulike stadier, fra formulering av problemstilling, via tolkning og til formidling av forskningsarbeidet. Han sier videre at i en kvalitativ studie er denne prosessen preget av stadig nye tolkninger og justeringer, og de ulike fasene flyter om hverandre basert på en kontinuerlig interaksjon mellom teori og empiri. Dette har vi erfart gjennom arbeidet med denne oppgaven; både problemstilling, forskningsspørsmål og struktur er endret flere ganger i tett kontakt med datamaterialet.

3.1.5 Langsgående tidsdesign

Studien har benyttet et langsgående tidsdesign, der datamaterialet bygger på to eller flere samtaler med hver informant (Ringdal, 2013), med om lag ett års mellomrom, fra de første tre av ti år i forskningsprosjektet vi er tilknyttet. Ringdal (2013) fremhever at slike design har til hensikt å studere prosesser over tid, knyttet til endringer og stabilitet. Etter å ha gjennomført til sammen seks førstegangsintervjuer og fordypet oss i forskningsprosjektets datamateriale, sto vi overfor dilemmaet knyttet til om vi skulle bruke egne deltagende observasjoner og

intervjuer fra ett år, eller allerede innsamlede data fra flere år. Vi opplevde at det å få del i flere historier fra hver ungdom var en styrke, og vi tok erindringsnotatene aktivt i bruk for å få del i intervjuernes kontekstualisering. Samtidig ser vi at det kan representere en svakhet at vi ikke har brukt egeninnsamlede data.

3.2 «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark»

Forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» er et kvalitativt, longitudinelt og tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom Fakultetet for Helse og Sosialfag og Fakultetet for Estetiske fag, Folkekultur og Lærerutdanning ved Høyskolen i Sørøst-Norge. Prosjektet samarbeider med NAV Telemark og Telemark fylkeskommune. Ansatte ved høyskolen og masterstudenter deltar i prosjektet, der målet er å intervju 70 ungdommer gjennom en tiårs-periode. Hensikten er å fokusere på ungdommenes historier om gjennomføring og avbrudd i videregående opplæring samtidig som prosjektet følger de livsløpshendelser, utdanningsvalg og arbeidserfaringer som former ungdommenes liv på hvert av undersøkelsestidspunktene. Prosjektet ble startet opp i 2013 og er nå inne i sitt tredje år. Informantene er rekruttert fra videregående skole og fra NAV. Alle informantene som er rekruttert fra videregående skole går på yrkesfaglige studieretninger som både regionalt og nasjonalt opplever høyest frafall, mens informantene rekruttert fra NAV har kommet i kontakt med NAV etter å ha gjennomført et skoleavbrudd. Det er hovedvekt av menn i utvalget. De fleste informantene er født mellom 1993 og 1997. Denne oppgaven er skrevet i tilknytning til prosjektet, noe som innebar en forpliktelse i forhold til datainnsamlingsmetode. Oppgaven bygger på data fra første, andre og tredje intervjurunde (se vedlegg 1).

3.3 Å skrive sammen

Allerede tidlig i masterstudiet erfarte vi verdien av samarbeid, og hvordan dialog kunne føre til økt forståelse og læring. Mikhail Bakthin i (Fuglestad & Lillejord, 2012) sier om dialogens potensiale at det ikke bare dreier seg om at flere stemmer skal bli hørt, men at det er i spenninga og i konfrontasjonen mellom de mange stemmene at ny forståelse kan oppstå.

Det er nettopp i møtet, og svært ofte i konflikten mellom begrepssystema til den som talar og den som lyttar, at nye element blir skapt og ei ny forståing oppstår, som er forskjellig frå den personane hadde på førehand (Fuglestad & Lillejord, 2012, p. 85).

Dette har vært en sentral del av hele prosessen rundt oppgaven. Det vises til både fordeler og mulige ulemper ved å være to forskere. Mulige begrensninger er at forskningen kan ta lengre tid, særlig knyttet til det å skape en felles forståelse og formulere denne på en måte som ivaretar begge stemmer (Bergman Blix & Wettergren, 2015). Til tross for dette har det etter vår mening vært flere fordeler enn ulemper ved samarbeidet, blant annet knyttet til analyse der vi opplevde en utviding av egen forståelseshorisont (Gadamer, i Kvarv, 2014) i møtet med den andres.

The two researcher approach enables gathering richer observational data and more nuanced interpretation of the data, beyond what an individual researcher could generate (Bergman Blix & Wettergren, 2015, p. 12).

Vår erfaring er i tråd med dette at samarbeidet har gjort arbeidet med oppgaven mer spennende og har beriket forskningsprosessen.

3.4 Datainnsamling

Proessen knyttet til innsamling av data vil bli nærmere beskrevet i det følgende. Selv om vår datainnsamlingsprosess ikke har direkte betydning for denne studien, velger vi å ta den med fordi den sier noe også om rammene og betingelsene dataene for denne undersøkelsen er hentet inn gjennom, og forhold som innvirker på videre arbeid med disse dataene. Det handler om prosjektets innsamlingsmetode, samtidig som vår prosess knyttet til datainnsamling er av betydning for videre analyse og drøfting.

3.4.1 Forberedelser

For å kunne starte et forskningsarbeid, kreves det godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (se vedlegg 2). Lederne i prosjektet har søkt for hele tiårsperioden, og melder inn og ut studenter ettersom de er med i forskningsarbeidet. Da godkjennelsen var i orden, ble det opprettet kontakt med informanter. Som deltakere i et større forskningsprosjekt, ble tilgangen til forskningsfeltet gitt av lederne for prosjektet.

Kvale et al. (2012) sier det er viktig å ha forkunnskaper når man intervjuer; «*omfattende trening er nødvendig for å bli en høyt kvalifisert intervjuer*» (Kvale et al., 2012, p. 99) og forklarer dette med å kalle intervju et håndverk. De regner det kvalitative forskningsintervju som et håndverk, mer enn ren metode, da det kvalitative forskningsintervjuet innebærer bruk av personlig skjønn, vurderinger og tolkning av situasjoner (Kvale et al., 2012). En styrke ved å delta i prosjektet, var at vi fikk opplæring i, og mulighet for å teste ut intervjumetoden i forkant. Opplæringen besto av både teori og praksis, observasjoner og tilbakemeldinger. Det ble også foretatt autentiske prøveintervjuer, som ga oss verdifull innsikt både i aldersgruppa, anvendelse av intervjuguide og egen rolle knyttet til denne type datainnsamling.

Gjennom koding av tidligere innsamlede data fikk vi også en forforståelse av hvordan samtalene kunne forløpe og vi fikk innblikk i hvordan ulike forskere arbeidet. Det var viktig for vårt videre arbeid å ha praktisk kjennskap til intervjuformen og håndverket vi nå skulle i gang med. Ulik erfaringsbakgrunn mellom intervjuer og informant, kan også bety en vesentlig ulikhet knyttet til språk og kommunikasjonsform (Grønmo, 2004). Det ble viktig å bruke en kommunikasjonsform som ungdommene forsto og ikke sette dem i forlegenhet ved å bruke et for formelt eller akademisk språk. I tillegg fremhever Kvale et al. (2012) nødvendigheten av at intervjuer har forkunnskaper om tema som tas opp i samtalen. I vår sammenheng ble det viktig å kjenne noe til ungdomskulturen, skolestrukturen i videregående skole og ikke minst forsøke å sette oss inn i deres livsverden, som er annerledes enn da vi vokste opp. Vi fikk tildelt informanter av prosjektlederne. Vår oppgave var å ta kontakt og lage avtaler for intervju. Det ble lagt spesielt vekt på å oppnå tillit og gi et godt førsteinntrykk slik at forholdene ble lagt til rette for at ungdommene kunne slappe av og tørre å dele sine historier.

3.4.2 Deltakende observasjon og intervju

I det kvalitative forskningsintervjuet produseres kunnskapen gjennom en interaksjon mellom intervjuer og informant (Kvale et al., 2012). Det vil si at det informanten forteller fra sitt liv vil avhenge av hvordan møtet mellom intervjuer og informant forløper og mange faktorer virker inn. Om intervjuet finner sted på en trygg arena, og om intervjuer fremstår som tillitsvekkende og imøtekommende er viktige rammer for å kunne skape denne kunnskapen sammen. Intervjuene skulle fortrinnsvis innledes ved å snakke om noe *trygt*, som for eksempel fritidsinteresser, slik at vi kunne oppnå tillit og danne en god relasjon fra starten. Vi

hadde også med litt enkel mat og drikke for å skape en løsere stemning. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av båndopptaker, og informantene fikk informasjon og samtykket i betingelsene rundt prosjekt og samtale.

For å få tilgang til informantenes fortellinger fra sine liv ble det brukt en temastrukturert intervjuguide (se vedlegg 5) som støtte til å lede samtalen innom de temaene det var ønskelig å berøre. Ungdommenes historier om det de var engasjerte i skulle ha mulighet til å dominere, i tråd med den narrative tilnærmingen, og temaene ble kun brukt til å ta opp igjen tråder fra det som var sagt for å berøre andre temaer etter at informanten hadde avsluttet en fortelling. Dette kan være en styrke ved intervjuformen fordi det da er mulig å bruke de begrepene informantene selv har brukt og på den måten ikke tilføre noe nytt, men lede samtalen videre på ungdommens premisser, i henhold til narrativ tilnærming som nevnt over. Styrken ved intervjuguiden er således at informanten kan fortelle hele historier på en uformell måte, samtidig som temaenes struktur bidrar til å trekke en helhetlig historie ut av fortellingen.

Schön (2013) bruker begrepet *refleksjon-i-handling*, om den refleksjonen som skjer når man tenker over hva man gjør der og da, *i handlingen*. Han bruker også begrepet *viten-i-handling*, om den type kunnskap som finnes i oss fra før, *..som den form for knowhow, vi avslører i vores intelligente handling..* (Schön, 2013, p. 25). Han sier altså at vi allerede har en kunnskap om det vi gjør, en innarbeidet kunnskap som vi benytter automatisk uten å reflektere over den. Refleksjon-i-handling, sier Schön, oppstår når det skjer noe uventet i situasjonen, når et element av overraskelse oppstår og vi blir tvunget til å tenke og handle annerledes enn først planlagt. Det er når vi reflekterer og endrer uten å avbryte handlingen, at vi foretar refleksjon-i-handling. I gjennomføringen av våre intervjuer, oppsto slike episoder av refleksjon-i-handling ved at vi måtte endre måten å spørre på, eller vi avvartet situasjonen, og prøvde oss fram i forhold til mengde og dybde på spørsmålene. Når vi for eksempel observerte en reaksjon, et ansiktsuttrykk eller en kroppsholdning som respons på det vi spurte om, måtte vi tolke, reflektere og revurdere situasjonen slik at spørsmålet kunne stilles annerledes. Slik lærte vi noe om intervju som håndverk gjennom prosessen (Kvarv, 2014).

I intervjusituasjonen må man være bevisst asymmetrien i forholdet mellom forsker og informant, for å ha mulighet til å redusere den. Som forsker har man kjennskap til den tematiske arenaen, og dermed en form for makt i situasjonen. Creswell (2013) beskriver denne ubalansen:

We are more sensitive today about the nature of the interview process, and how it creates a power imbalance through a hierarchical relationship often established between the researcher and the participant. This potential power imbalance needs to be respected, and building trust and avoiding leading questions help to remove some of this imbalance (Creswell, 2013, p. 60).

For å utjevne noe av denne ubalansen mellom oss og ungdommene forsøkte vi derfor å unngå å stille ledende spørsmål og vi forsøkte også å ha i bakhodet at deres situasjon var annerledes enn vår, slik at det var nødvendig å lytte til det de faktisk fortalte, uten å tillegge det vår mening. Et annet forhold som kunne bidra til ubalanse, var at man som intervjuer og informant stod i hver sin ende av utdanningsskalaen; vi i ferd med å fullføre en mastergrad, de i NAV-systemet, uten fullført videregående. I følge Frønes (2011) finnes det en generell forventning i samfunnet til at alle skal fullføre videregående skole, og «*ikke å utdanne seg blir i økende grad forstått ikke som valg, men som frafall*» (Frønes, 2011, p. 89). Ifølge Moshuus (2007) blir ungdommene tildelt rollen som tapere i forhold til samfunnets målestokk, gjennom ikke å oppfylle samfunnets forventninger til dem når det gjelder skolegang. Møtet med intervjuer og rammene for prosjektet knyttet til skole, kan dermed gi følelse av avmakt og mislykkethet. G. H. Moshuus (2007) bruker betegnelsene *konge* og *taper* om den følelsen ungdom kan ha i intervjusituasjonen. Hensikten som intervjuer er å søke etter fortellinger der informantene opplever å være konge, for på denne måten også å få kjennskap til elementer som ligger implisitt i disse, ikke fortellinger der de har en rolle som taper. Når man intervjuer ungdom i NAV-systemet, er det viktig ikke å fokusere på fortellingene om avbrutt skolegang og manglende lærlingplass –historier som gjør dem til tapere i samfunnets målestokk, men heller lete etter historier der de opplever mestring og føler de lykkes. Dette kan gjøre historiene mer utfyllende, og gi forskeren et bedre innblikk i informantens opplevelse av verden (G. H. Moshuus, 2007). Samtidig bruker G. Moshuus også begrepet *happenstance* i denne forbindelsen om hvordan forskeren, gjennom for eksempel en slik kongefortelling, tilfeldig kan bli vitne til at rammene for informantens historier endres til noe det ikke var mulig å forutse, men som utgjør en stor forskjell.

3.4.3 Etterarbeid

Grønmo (2004) beskriver at deltakende observasjon innebærer at forskeren i tillegg til å lytte til informantens historie, også selv samler inn data ved hjelp av syn og hørsel. Umiddelbart etter hvert intervju ble det skrevet et erindringsnotat fra samtalen. Dette representerer en

styrke når forskere skal lese intervjuer foretatt av andre. Intervjuene inneholder den konkrete samtalen i ord, mens erindringsnotatet, inneholder intervjuerens observasjoner, tanker, følelser, fornemmelser og andre viktige rammebetingelser og kontekster som ikke kommer fram ved direkte lesing av intervjuet.

Det er viktig at etterarbeidet håndteres på en god og forsvarlig måte. Anonymiteten sikres ved at informantene tildeles fiktive navn. Alt datamateriale blir transkribert, lagret og systematisert i det lukkede dataprogrammet Nvivo, et dataprogram som bare deltakere i prosjektet kan gis tilgang til. Det gjennomføres koding av alle intervjuer i prosjektet, slik at det blir lettere å finne igjen aktuelle temaer for senere forskning i prosjektet.

3.5 Utvalg

Vårt materiale består av 17 informanternes historier. Det ligger to utvalgsriterier til grunn for at nettopp disse 17 er valgt: Informantene er rekruttert via NAV, noe som betyr at de på dette tidspunktet av ulike årsaker sto utenfor videregående opplæring. Det er et betydelig sprik i hvor informantene befinner seg i utdanningsløpet, men alle har tidligere påbegynt videregående opplæring. Det andre kriteriet baserer seg på at minst to intervjuer fra den enkelte var tilgjengelige i prosjektets database i februar 2016. Vi fant ved gjennomlesing at flere fortellinger fra hver informant så ut til å representere en styrke gjennom de bekreftelser, tilføyelser og endringer i historiene som da kan forekomme. For 16 av de 17 informantene har vi to intervjuer, utført med omtrent ett års mellomrom, med tilhørende erindringsnotater skrevet av intervjuer umiddelbart etter hvert intervju. For den 17. informanten har vi tre. Til sammen består altså datamaterialet av 35 fortellinger, som i varierende grad forteller om tilhørighet. Dette er et omfattende materiale. Ut fra begrensninger knyttet til oppgavens ramme, ble det sortert og sammenliknet til vi sto igjen med åtte fortellinger fra fire ungdom. Disse fire utkrystalliserte seg med sin historie om tilhørighet eller mangel på sådan. Samtidig ga disse fire etter vår mening et godt bilde på alle 17 informantenes historier. Det var ikke et enkelt valg å begrense oss til fire informanter, da vi fant flere aktuelle uttrykk som vi ønsket å fordype oss i. Det er disse fire ungdommenes fortellinger som vil danne kjernen i denne oppgaven. Gruppen på 17 vil benyttes til å ramme inn de fire informantenes fortellinger. I analysekapitlet går vi i dybden på fortellingene til de fire, men vi trekker også tråder til hele

datamaterialet på 17 ved å vise sammenheng, likheter og forskjeller mellom informantene. Også i drøftingskapitlet trekkes begge gruppene inn.

3.6 Bearbeiding av data

Dataene til vår undersøkelse bestod, som tidligere nevnt, av intervjuer utført av andre. Det ble av den grunn viktig for oss å lese erindringsnotatenes beskrivelser av observasjoner, inntrykk, følelser, oppfatninger og tanker, som et supplement til det transkriberte intervjuet. Det er viktig å være bevisst på at vi bare har fått de historiene ungdommene selv ønsket å fortelle og at fortellingene derfor ikke representerer ungdommenes liv i sin helhet (Kvale et al., 2012).

3.6.1 Analyse

Analyse består i å organisere de transkriberte intervjuene på en slik måte at meningen fortettes og det implisitte i teksten kan komme til syne (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2012). Ifølge Creswell (2013) dreier det seg om å samle viktige uttalelser til meningsenheter, som på en utførlig måte kan beskrive *hva* ungdommene har opplevd og *hvordan* de har opplevd det. Når vi skulle analysere ungdommenes historier på jakt etter essensen i deres opplevelse av fenomenet *tilhørighet*, så vi nærmere på beskrivelsene av deres forhold til mennesker rundt seg, med hele deres fortelling som kontekst. Meningsenhetene eller temaene har endret seg underveis i analyseprosessen, men etter å ha analysert datamaterialet i sin helhet står vi igjen med temaer vi mener rommer informantenes viktige uttalelser knyttet til *tilhørighet*.

Analysearbeidet tok utgangspunkt i tre hovedspørsmål, som var: Hva forteller ungdommenes historier om tilhørighet til familie? Hvordan beskriver ungdommenes fortellinger tilhørighet på fritiden? Hvilken tilhørighet til skole fremtrer i ungdommenes fortellinger? Datamaterialet presenteres i analysen strukturert etter disse spørsmålene gjennom bruk av sitater og meningsfortetting i henhold til Creswells (2013) prosedyre for fenomenologisk analyse. Dette innebar at selve analysen ikke skulle omfatte tolkninger, men inneha en deskriptiv form. Det har representert en utfordring, ikke å skulle tolke underveis. Vi har gjort analysen så deskriptiv som mulig. Valg som er gjort i tilknytning til datamaterialet vil allikevel bygge på

tolkninger foretatt underveis i prosessen (Creswell, 2013). Fenomenologisk analyse bør ikke inneholde drøfting av funn opp mot teori og forskning, dette presenteres derfor i diskusjonskapitlet.

I og med at vår analyse skulle foretas i tekster innhentet gjennom en narrativ tilnærming, ble fortellingen og dialogen mellom informant og intervjuer en viktig ramme for analysen. Innenfor en narrativ tilnærming legges det vekt på fortellingen, og det er fenomenene slik informanten oppfatter dem som skal tre fram (Kvale et al., 2012). Gjennom analyseprosessen er det viktig for forskeren å være så objektiv som mulig. Likevel er det ikke mulig med fullstendig objektivitet i kvalitativ forskning, da alle bærer med seg en form for forforståelse. Kvarv (2014) hevder at vi ikke kommer utenom forforståelsen. Det er vårt levde liv, med de erfaringer og de kunnskaper vi har, som bestemmer det vi kan kalle vår forståelseshorisont. Gadamer beskriver dette slik:

Mennesket vil alltid ha en forventning eller forståelse på forhånd av det som skal forstås, en forventning som det knytter seg følelser og holdninger til. Det er når denne forutforståelsen konfronteres med det som skal forstås at det oppnås forståelse -en forståelse som nyanserer, bryter med eller bekrefter ens forut-forståelse (Gadamer i Kvarv, 2014, p. 79).

I denne settingen er vår forståelseshorisont svært forskjellig fra våre informantere. I tillegg til at vi er eldre enn dem, befinner vi oss også et helt annet sted i livet, med tanke på familie, karriere og økonomi. På toppen av dette har vi bakgrunn fra ulike kulturer og miljøer, og samlet sett har dette gitt oss et spekter av følelser, verdier og holdninger som er med på å forme vår tenkning og forståelse. Disse ulikhetene kan ikke elimineres, noe som heller ikke er ønskelig, fordi vi benytter vår forforståelse til å forstå våre informanter. For oss som møtte informantenes historier med to ulike forforståelser, betød det at vi måtte diskutere oss fram til et felles utgangspunkt for tolkningene.

Et datamateriale kan bli brukt til å undersøke betydninger av visse fenomener gjennom intervjuhistorier fortalt i en annen setting og i en annen intensjon enn den undersøkelsen foregår i. Kvale et al. (2012) skriver at det må være rom for tolkningsmangfold i moderne kvalitativ forskning. I vår analyse brukte vi allerede innhentede intervjudata og deltagende observasjonsdata, knyttet til informanters fortalte historier om ulike tema og livshendelser. Da vi valgte å bruke deres historier for å finne ut hva ungdom kunne fortelle om tilhørighet, måtte vi tolke uttalelsene deres i visshet om at informantene ikke nødvendigvis hadde hatt

tilhørighet i tankene i intervjusituasjonen. Dette krevde stor grad av nennsomhet og etisk bevissthet.

Vi måtte i analyseprosessen også ta hensyn til at vi verken hadde kjennskap til intervjuer eller informant. Vi hadde ikke anledning til å støtte analysen til sanseintrykk fra selve intervjuet, men måtte i stedet basere tolkningen på erindringsnotatene. Imidlertid kan dette også representere en fordel, da fokuset på det nedskrevne materialet blir bedre. Datamaterialet som forelå var i utgangspunktet omfangsrikt, og vi måtte foreta analysearbeidet i flere etapper knyttet til utvelging. Det ble først utført en grovanalyse for å finne ut hvilke intervjuer som var best egnet i forhold til problemstillingen, og deretter gjentagende finlesning av de aktuelle intervjuene for å kode, strukturere, trekke ut anvendbare sitater og finne essensen i ungdommenes fortellinger. Deler av denne prosessen ble strukturert skjematisk, for å sikre oversikt og helhet. I en slik prosess er det viktig å kunne se helheten og enkeltdelene i forhold til hverandre, noe som også beskrives som den hermeneutiske sirkel (Kvarv, 2014). I henhold til Kvarv (2014) er kjernen i hermeneutikken å oppnå en gyldig allmennforståelse av de fenomenene som blir beskrevet innenfor en kontekst. For å finne svar på hva ungdommene fortalte om tilhørighet, måtte vi altså se på både historiene deres som en helhet, men samtidig gå nærmere inn på enkeltuttalelser for å forsøke å danne oss et riktig bilde. Basert på informantenes fortellinger om sin bakgrunn, forsøkte vi å danne oss et helhetlig bilde av deres oppvekst, gjennom de opplevelsene de beskrev, og la vekt på å sette oss inn i deres erfaringsverden. Det er på dette grunnlaget vi best kan forstå deres opplevelse av tilhørighet.

I kapittel fem diskuteres funnene fra analysen i lys av problemstillingen: *Hva forteller ungdom som har avbrutt videregående opplæring om tilhørighet?* Presentert teori knyttet til symbolsk interaksjonisme, tilknytning og sosial kapital, samt forskning som omhandler frafall i videregående opplæring, og tilhørighet, vil bli drøftet opp mot funnene.

3.7 Kvalitet

I kvalitativ vitenskapelig forskning brukes begrepet reliabilitet om troverdighet og validitet om styrke og overførbarhet i arbeidet. I den kvalitative forskningen er det viktig med god validitet knyttet til hvorvidt metoden er egnet for å undersøke det vi studerer (Kvale et al., 2012).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller troverdighet, handler ifølge Kvale et al. (2012) om hvorvidt de data som produseres er til å stole på. *Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere* (Kvale et al., 2012, p. 250).

Studiens troverdighet knyttes hovedsakelig til to forhold i forskningsprosessen. Det første omhandler intervjuenes pålitelighet, i hvilken grad informantenes historier er påvirket av intervjuerens ledende spørsmål. Det andre er forskernes analyse, hvilken grad av subjektivitet den rommer.

Med tanke på den narrative tilnærmingen som er benyttet i datainnsamlingen, er det et ideal å stille åpne spørsmål som skaper rom for informantenes fortellinger. Tatt i betraktning intersubjektiviteten som oppstår mellom informant og forsker, vil det imidlertid kunne knyttes usikkerhet til i hvilken grad det er mulig å reprodusere de samme dataene. Når det gjelder tolkning av de historiene ungdommene forteller, der intervjuene er utført av andre, måtte vi basere tolkningen på selve innholdet i setningene, og benytte erindringsnotatene som et supplement for vår forståelse. Ikke alt kan komme med i en transkripsjon selv om transkripsjonen er ordrett. Det dreier seg om ansiktsuttrykk, stemmeleie, tonefall, mimikk og annet kroppsspråk. Reliabiliteten kan imidlertid styrkes ved at vi var to til å tolke, slik at umiddelbare tolkninger ble luket bort og erstattet av grundig diskusjon og gjennomgang.

3.7.2 Validitet

Kvale et al. (2012) hevder at validering er en viktig del av forskningsprosessen fra begynnelse til slutt. I kvalitativ forskning dreier det seg om å kontrollere hvorvidt forskernes observasjoner er egnet til å reflektere fenomenet man ønsker å undersøke, og om andre undersøkelser støtter innsikten fra denne studien (Kvale et al., 2012; Ringdal, 2013).

Forskerne må ha et bevisst forhold til alle avgjørelser som tas gjennom hele prosessen, slik at de valg som blir gjort er stødige og redelige, og sikrer studiens kvalitet og gjennomsiktighet.

Creswell (2013) viser imidlertid til en rekke teoretikere som på ulike måter hevder og begrunner at bruken av begrepet validitet i kvalitativ forskning ikke er dekkende, da begrepet

er utarbeidet og passer best innenfor den kvantitative forskningen. Creswells sammenfatning av disse teoriene, ender i hans egen tolkning av begrepet; *I consider validation in qualitative research to be an attempt to assess the accuracy of the findings, as best described by the researcher and the participants. This view also suggests that any report of research is a representation of the author* (Creswell, 2013, pp. 249-250). Det er altså forskernes forståelse som framlegges, og vi måtte derfor være spesielt nøye med tolkningene, slik at vi ikke tilla informantens meninger, følelser eller holdninger som vi ikke kunne vise hvordan vi hadde kommet frem til.

Vi vil her se nærmere på validitet i oppgaven, i henhold til Dalen, knyttet til forskerens rolle, forskningsopplegget, datamaterialet og tolkningen (Dalen, 2011). Validitet knyttet til forskerens rolle kan handle om en tydelighet rundt egen tilknytning til fenomenet som studeres. Slik kan betydningen det kan ha hatt for tolkningen av resultatene vurderes. Det at vi er to som forsker sammen kan bidra til å begrense subjektiviteten og slik styrke studiens validitet. Å være to forskere innebærer muligheter både som triangulering i forhold til validitet, men også fordi det kan føre til økt kunnskap og forståelse, samt tilstrekkelig troverdighet (Bergman Blix & Wettergren, 2015; Åsvoll & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Pedagogisk, 2008). Når to forskere samarbeider legges det vekt på at forskerne skal ha både overlappende og komplementær metodisk ekspertise og teoretiske perspektiver (Bergman Blix & Wettergren, 2015).

Validitetsdrøfting av forskningsopplegget kan også knytte seg til utvalg og metodisk tilnærming. Vi har lagt vekt på at datautvalget skal være bredt sammensatt, slik at det omfatter individuelle variasjoner som kan være relevante for fenomenet tilhørighet. Den endelige validiteten på studien vil være opp til leser å vurdere. Vår jobb som forskere vil være å legge til rette for disse vurderingene, gjennom å nedfelle tilstrekkelig og relevant informasjon. Dette handler ikke bare om å beskrive, men også om tolkninger. Ytre validitet dreier seg om resultatenes anvendelse. Er metoden for innsamling av data hensiktsmessig for studiens mål, problemstilling og teoretiske forankring? Dette kan vurderes blant annet ved hjelp av intervjuguiden som her ligger som vedlegg til oppgaven (se vedlegg 5). Vurderinger knyttet til selve håndverket må baseres på redegjørelsen av prosessen. I prosjektet vi deltar i er det en styrke at det gjennomføres felles opplæring i metoden som anvendes, og at det gis innføring i prosjektets teorigrunnlag og tankegodt når nye studenter kobles til. Det vil allikevel alltid være en usikkerhet knyttet til det at det er mange ulike intervjuere. Dette er et tema det kontinuerlig arbeides med i prosjektet.

Validitet knyttet til datamaterialet, handler om hvor innholdsrikt og fyldig det er. Dette er ivare tatt i oppgaven ved at ett av kriteriene ved utvalg av data, som tidligere nevnt, var at det skulle foreligge minst to intervjuer fra de aktuelle informantene. Informantenes troverdighet kan også være av betydning for dataenes validitet (Postholm, 2005). Om informanten snakker sant eller ikke kan man aldri vite med sikkerhet. Men i dette prosjektet er vi ute etter informantenes egne opplevelser, og troverdigheten må da gjelde om dette er opplevelser slik de faktisk var, eller om tidsspennet mellom opplevelsen og fortellingen kan ha gjort minnet mindre «sant», ved at informanten ikke lenger husker opplevelsen akkurat som den var. At prosjektet gir alle intervjuere innføring som omfatter prøveintervju, kan også anses som en styrke for validiteten. Validitet kan også handle om det tekniske, at kvaliteten på opptakerne er god nok til at det ikke er knyttet usikkerhet til transkribering av dataene. Når det gjelder validering av tolkning i oppgaven, handler det om en forståelse av helheten, ikke bare av fragmenter. Dette kan være en utfordring når man gjennomfører et forskningsarbeid de første gangene. En systematisk og kritisk holdning gjennom hele prosessen, kan minimere feilkilder knyttet til tolkning (Lund, 2002). Det er også av betydning å dokumentere de sammenhenger som avdekkes i datamaterialet, slik at det sikrer studiens gjennomsiktighet. Slik kan kvaliteten på oppgaven studeres av leseren, og feilkilder som tolkning basert på uriktige forforståelse, skjev vektlegging av informanthistorier eller at forskeren er for tett på feltet til å sikre objektivitet, kan komme til syne.

Forskningen krever altså at vi følger visse gitte prosedyrer, slik at vi sørger for at våre resultater er til å stole på, at de er gyldige som forskningsdata, og at vi kan dokumentere prosesser og funn slik at andre kan sjekke holdbarheten i vårt forskningsmateriale. Dette vil i kombinasjon med etisk bevissthet og ansvarlighet kunne danne grunnlag for et godt forskningsresultat.

3.8 Etikk

I interaksjonen med både informanter og empiri påpeker Aadland (2011) viktigheten av at forskerne opptrer i henhold til visse moralske spilleregler. Dette handler på den ene siden om å respektere lovgivning og etiske overenskommelser som regulerer forskernes adgang til feltet. På den andre siden dreier det seg om å møte avveininger og dilemmaer som ikke omfattes av lovverket, med klokskap og modenhet (Aadland, 2011). For å hjelpe forskere til å

reflektere over etiske holdninger, styrke godt skjønn og evne til å ta begrunnede etiske valg ved motstridende holdninger, har norske myndigheter utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som gjelder for forskere og forskningsmiljøer (NESH, 2006). Forskriftene sier blant annet: *Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet* (NESH, 2006, p. 5). Kvale et al. (2012) påpeker også viktigheten av at etiske spørsmål må integreres i hele forskningsprosessen, og ikke begrense seg til intervjusituasjonen. I dette kapitlet, redegjør vi nærmere for våre viktigste etiske utfordringer gjennom prosessen.

3.8.1 Det formelle

Prosjektet har egen taushetserklæring som vi undertegnet under innledningen av samarbeidet, og veileder informerte oss om håndtering av personopplysninger. Slik ble mange praktiske og formelle krav sikret i starten, noe som økte vår bevissthet og etiske refleksjon. Da vi møtte ungdommene til intervju, informerte vi om prosjektet, slik at de skulle være godt kjent med hva de var deltakere i, og gjorde dem oppmerksomme på at deres bidrag var nyttig og kjærkomment. *Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkludere personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem* (NESH, 2006, p. 13). Etter at vi hadde gitt dem muntlig informasjon som omhandlet blant annet deres rett til når som helst å kunne trekke seg ut av prosjektet, underskrev de en samtykkeerklæring knyttet til deltakelse i prosjektet og sine rettigheter. De ble også opplyst om anonymisering knyttet til bruk av fiktive navn i all anvendelse av data fra intervjuet. Disse tingene har å gjøre med hensynet til personvern i forskningsprosessen (NESH, 2006).

Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig å håndtere sensitivt materiale på en forsvarlig måte, slik at ikke noe kommer på avveie eller kan knyttes opp mot de virkelige informantene. Dette representerer en utfordring som krever høy grad av refleksjon og etisk bevissthet. Samtidig kan hensynet til personvern, taushetsplikt og anonymisering ifølge Aadland (2011) gå på bekostning av det å ivareta forskningens krav til sannhet. For oss innebar dette en rekke drøftinger underveis med tanke på hvordan vi kunne sikre informantenes anonymitet på en måte som ikke endret historienes rammer for fenomenet vi

studerte. Hensynet til annen publisert forskning fra prosjektet var med på å vanskeliggjøre denne prosessen ytterligere.

3.8.2 Forholdet til informantene

Den etiske dimensjonen kan gjøre oss oppmerksomme på vårt personlige ansvar helt fra den første kontakten med informantene, gjennom intervjuprosessen, tolking av data, og til hvordan vi formulerer oss. Selv ved utarbeidede etiske retningslinjer, er det viktig å ha en personlig etisk forankring, som fremmer etisk forsvarlig håndtering av situasjoner som oppstår underveis, der det foreligger usikkerhet eller dilemmaer. Aristoteles bruker termen *phronesis* om den praktiske klokskapen man bare kan anvende som et resultat av egen persepsjon, og ikke ved hjelp av vitenskapelig kunnskap. *Phronesis er evnen til å vurdere og handle i overensstemmelse med bestemte situasjoner på en måte som bidrar til generelt god livsførsel* (Aristoteles i Kvale et al., 2012, p. 85).

Allerede ved den første telefonsamtalen for å avtale tid og sted for intervjuet, opplevde vi viktigheten av å ha et reflektert etisk fundament. Vi skulle intervju ungdom i NAV-systemet, og i utgangspunktet var de i en situasjon der de lett kunne føle seg underlegne oss. I tillegg visste vi ikke noe om deres livssituasjon knyttet til sårbare stadier i livet. Det var derfor en selvfølge for oss å være hyggelige og imøtekommende, tone oss inn på deres stemningsnivå og på hvor de befant seg. Det ble vesentlig, selv om vi svært gjerne ville få i stand en avtale, ikke å presse dem eller virke pågående, men ha respekt for deres tid og deres situasjon.

Helgeland (2005) beskriver dette som et dilemma mellom å følge retningslinjer og samtidig få tak i den viktige informasjonen som informantene kan gi. Hun viser til at man må ta ulike etiske retninger i bruk for å gjøre gode vurderinger (Helgeland, 2005). Selv møtte vi særlig ett slikt dilemma der informanten var svært nølende til å stille opp, men der vi allikevel endte opp med et vellykket intervju.

Tillitsforholdet mellom intervjuer og ungdommene har også vært en avgjørende faktor. Da vi intervjuet, måtte vi være forsiktige med hvilke emner vi berørte, og det ble en hårfin balanse mellom hva vi kunne berøre av tema, og hva vi oppfattet at ungdommene ville holde for seg selv. En bevissthet knyttet til asymmetrien i forholdet mellom oss og informanten, gjorde at vi kunne ta valg som bidro til å gjøre denne maktbalansen noe jevnere, for eksempel knyttet til plassering i rommet og til språk og spørsmålsstilling.

3.8.3 Forholdet til dataene

Et etisk prinsipp knyttet til tolkning av data, ifølge Aadland (2011), handler om å ta informantenes utsagn i *beste mening*. Dette er av særlig stor betydning i de tilfellene der informantenes væremåte og meninger i stor grad skiller seg fra forskernes holdninger. Vi måtte ta hensyn til at både intervjuer og informant kunne ha andre intensjoner eller oppfatninger enn det vi kunne lese ut fra det transkriberte materialet. Det ble derfor viktig for oss å se på det som faktisk ble sagt, for så å analysere utsagnene opp mot teori.

Ungdommenes fortellinger må forstås ut fra deres egen kontekst, og ikke ut fra forskernes egne kontekstuelle rammer. I så fall vil vi kunne tolke det som sies ut fra vårt perspektiv, og dermed stå i fare for å marginalisere ungdommene (G. H. Moshuus, 2007). Moshuus (2007) viser til at man i noen deler av samfunnet vil se på mennesker som ikke gjennomfører skolen på normert tid, som svake eller som tapere. Det er viktig å inneha holdninger som gjør det mulig å se ungdommer fra deres eget ståsted, der ulike situasjoner har ført dem dit de er på intervjutidspunktet. Wadel (2014) påpeker hvordan vi som individer kan inneha flere ulike sosiale identiteter. Som forskere blir det avgjørende å ta stilling til hvilken av disse identitetene som benyttes i bruk i datamaterialet (Wadel, Wadel, & Fuglestad, 2014). Dette kan også knyttes opp mot forskningseffekten (Aadland, 2011) ved at informantenes fremtoning kan påvirkes av at de er under utforskning. Dette krever et kritisk blikk fra forskerne, slik at analysen kan ha plass til flere aspekter knyttet til informantenes roller (G. H. Moshuus, 2007).

Halvorsen (2008) skriver at fordi følelser representerer noe objektivt, noe som ikke kan observeres utenfra, må de uttrykkes og formidles, for eksempel gjennom språk. Språket vil av den grunn få betydning for vår oppfattelse, noe som gjør det utfordrende å overskride hverdagstenkningen i studiet av slike fenomener (Halvorsen, 2008). Fenomenet *tilhørighet* som var gjenstand for vår analyse, er knyttet til en følelse. Fordi datainnsamlingen allerede var foretatt, ble det ikke eksplisitt omtalt i intervjuene. Dette gjorde at vi måtte gi fenomenet en teoretisk forankring, for å kunne gå inn materialet og lete etter implisitte beskrivelser som sa noe om ungdommenes forhold til fenomenet. Dette utgjør et etisk dilemma fordi vår analyse kan komme på kant med hva ungdommene egentlig mente å uttrykke. Vi må derfor

være ekstra bevisste på å synliggjøre fundamentet for analysen, samt hele tiden stille oss kritiske til om det vi finner later til å stemme overens med hva ungdommene har ment. Alt i alt må man altså i en forskningsprosess ta mange etiske hensyn av formell art, men ikke minst er det viktig å utvise toleranse, varsomhet og praktisk klokskap.

4 Analyse

Analyse består i å organisere de transkriberte intervjuene på en slik måte at meningen fortettes og det implisitte i teksten kan komme til syne (Kvale et al., 2012). Når vi skal analysere ungdommenes historier med tanke på tilhørighet, vil vi se nærmere på beskrivelsene av deres forhold til menneskene rundt seg, med hele deres fortelling som kontekst. Analyseprosessen baseres på Creswells (2013) beskrivelse av fenomenologisk analyse. Materialet er analysert ut fra forskningsspørsmålene: Hva forteller ungdommenes historier om tilhørighet til familie? Hvordan beskriver ungdommenes fortellinger tilhørighet på fritiden? Hvilken tilhørighet til skole fremtrer i ungdommenes fortellinger? Hensikten er å bringe inn ulike perspektiver knyttet til problemstillingen: *Hva forteller ungdom, som har avbrutt videregående opplæring, om tilhørighet?* Det er viktig med en bevissthet rundt det at historiene som danner datagrunnlaget for analysen kun gir et lite innblikk i ungdommenes virkelighet, som de selv har valgt å fortelle, og ikke er egnet til å si noe om informantenes liv i sin helhet.

4.1 Presentasjon av informantene

4.1.1 Elin

Barnevernet overtok omsorgen for Elin før hun begynte på skolen. Dette har ikke bare betydd mye flytting, men også skifte av boform og omsorgspersoner. Narkotika og alkohol nevnes som en sentral faktor i hennes forhold til andre mennesker både knyttet til deres bakgrunn og samværsform. Hun har begynt på flere ulike utdanningsløp etter grunnskolen uten å fullføre, og har ingen umiddelbare planer om mer skolegang.

4.1.2 Ingvild

Ingvild forteller om et liv i materiell velstand og beskriver hvordan dette har skapt avstand mellom henne og mor. Avstanden beskrives ut fra emosjonelle aspekter, men også de rent fysiske. Mor reiser mye og flytter etter hvert også utenlands. Ingvild baserer seg på Google, og venners fysiske tilstedeværelse. Hun gjennomfører to år på skolen for å slippe å sitte alene på dagtid, men avbryter påbygg med begrunnelse i en kaotisk hjemmesituasjon.

4.1.3 Halvard

Halvards oppveksthistorie dreier seg i stor grad om en omfattende krise rundt tiårsalderen. Krisen innebattet både familiære, relasjonelle og personlige aspekter og fikk vidtrekkende følger for Halvard. Et annet sentralt punkt i hans fortelling er knyttet til mestring på en arena han beskriver tilhørighet til, men som han beretter er uforenelig med videre skole- og arbeidsliv. Halvard avsluttet videregående opplæring kort tid etter oppstart.

4.1.4 Roger

Roger står i en særklasse i vår gruppe av informanter i det han forteller om en tydelig tilhørighet preget av nære relasjoner både til hjem, interesser, venner, arbeid og sted. Han har gått to år på yrkesfag, men blir så stående utenfor videregående opplæring et år på grunn av manglende lærlingplass.

4.1.5 Gruppa på 17

Disse fire er en del av gruppa på 17 informanter som alle forteller sine historier om hvordan de opplever og erfarer virkeligheten. Allikevel er det, når vi ser på gruppa som helhet, noen trekk som går igjen både knyttet til ungdommene selv, deres betingelser og erfaringer, men også med tanke på deres livsbetingelser. Denne presentasjonen kan gi oss, som etnografer, en bakgrunnsforståelse av verden slik informantene erfarer den, med de levekår og den kompleksitet den rommer. I det følgende vil de fire ungdommenes historier stå i sentrum, som representanter for hele gruppa på 17. Gruppa vil danne et bakteppe for denne fremstillingen.

4.2 Hva forteller ungdommenes historier om tilhørighet til familien?

Ved andre intervju er det svært få av de 17 ungdommene som har foreldre som bor sammen. Mer enn en tredjedel forteller om lite eller ingen kontakt med far, og kun noen få beskriver foreldrene som støttende. Ungdommene forteller at rundt en tredjedel av foreldrene er preget av sykdom og/ eller rus. Flere beskriver kontakt med barnevernet i form av plassering utenfor hjemmet, eller tiltak i hjemmet.

4.2.1 Elin

En av ungdommene som forteller om skiftende boforhold og relasjoner gjennom oppveksten, er Elin. Hun vokser opp hos sine narkomane foreldre til hun er i sjuårsalderen, da blir hun plassert i fosterhjem. Hun husker lite, sier hun.

Jeg vet ikke om jeg merka noe annerledes da. Men jeg veit at de var mye borte og sånn. Også var jeg nede, for pappa sin mamma bodde nede. Så jeg var mye hos hu da og hos (senere fosterforeldre). Jeg husker det kom sånn narkiser på besøk som jeg har møtt i ettertid. Også som skulle gi meg sånn bamser og sånn noen ganger. Men jeg husker veldig lite egentlig fra da.

Elin beskriver alt fra hun er liten at foreldrene er mye borte, og at hun er mye hos andre familiemedlemmer. Det hun husker fra der hun bodde, knytter seg til at hun fikk oppmerksomhet fra narkomane, hjemme hos seg selv, som lite barn.

Etter at hun flyttes bort fra hjemmet sender faren henne brev. Det irriterer henne at hun ikke har tatt vare på brevene. Hun var *litt sinna på de før. Dreit litt i det da*. Da hun begynner på videregående skole, etter at mor er død, opptar hun kontakten med far. Dette er rundt samme tid som hun selv begynner å ruse seg. Da hun blir 18 flytter hun bort fra barnevernets omsorg, via en venninne, og hjem til far. Hun sier selv at hun ikke kjenner ham så godt. Vi kan spørre oss hva som gjør at hun trekker tilbake til far. I historien hun forteller er brevene fra far de eneste tegnene på kommunikasjon dem imellom. Om det er det biologiske båndet til far, at de begge ruser seg, eller andre forhold, kommer ikke tydelig frem i hennes fortelling. Hun blir boende der rundt et halvt år. Hun beskriver denne tiden slik:

Det var stress for det ser jo ikke ut der ...også er han litt nervevrak, også er naboene narkiser. Så ble litt stress og jeg er redd. Pappa ringte politiet en gang -om ikke de

kunne komme utafør å kjøre rundt i tilfelle noe skjedde og sånn. Det er klart jeg blir påvirka jeg og. Så var han rusa noen ganger, så hadde jeg en liten chihuahua så sa jeg det at, for det var en periode eller no' når jeg hadde den chihuahua'n da ville jeg ikke ruse meg på grunn av den bikkja. Så sier jeg til pappa, ja han kom så jævla rusa lissom, datt og stod og lagde mat, også måtte jeg passe på så ikke liksom ikke alt brant og. Så lissom falt ned og sovna.. og ja... Naboen fant han sovendes utafør i snøen.. og ja... Så jeg sa det at du kan hvert fall si fra så kan meg og bikkja dra hvis du skal ruse deg så jævlig lissom. Så kan vi hvert fall dra når du gjør det og sove et annet sted. Men han gjorde aldri det. Og når han er rusa, jeg sier det te'n hva er det du har tatt lissom, så bare later han som ingen ting. Så snakker jeg med han seinere når han er nykter og da sier han: ja, men det er så flaut lissom... og sånne ting. Men jeg ser det, det er ikke vits i å skjule det. Jeg er ikke dum. Det er ikke vanskelig å se.

Elin forteller om en stressende bosituasjon i tiden hun lever med far. Han bor i et belastet strøk, og hun kan ikke stole på ham. Far ruser seg, han later ikke til å kunne ta vare på seg selv, og i hvert fall ikke datteren sin. Elin ser ut til å ta voksenrollen, hun tar ansvar og passer på at det ikke begynner å brenne. Beskrivelsen av livet med far er detaljert og lang, sammenliknet med mye annet Elin forteller. Gjennom begge intervjuene sier hun gjentatte ganger at hun ikke husker eller ikke vet, her ser hun imidlertid ut til å huske godt. Hun bruker også ganske sterke ord, som ser ut til å være ladet med mye følelser.

Elin forteller i første intervju at far har begynt på metadon *så det er greit å snakke med han lissom, og har egentlig ganske godt forhold te'n*. Dette har gjort at hennes beskrivelser av forholdet til far er bedre nå, enn da hun bodde der.

Jeg synes det er greit sånn det er nå. Jeg kommer hjem når jeg føler for det. Vi har ikke noe sånn nært forhold, men vi stiller opp og hjelper det vi kan og sånn, det er ikke det, men det er ikke det nære forholdet. Men sånn, pappa var hos oss i går for eksempel, for da ringte jeg han og spurte hvordan det gikk, og da var han skikkelig dårlig, følte seg ikke bra. Han hadde ikke noe mat. Så da dro jeg opp til han med mat og røyk. [...] Han hadde ikke spist ordentlig på en uke.

Far går på metadon. Fortsatt er det Elin som tar kontakt med ham. Hun har omsorg for ham og tar ansvar for at han får i seg mat. Far later fortsatt til å ha vansker med å ta hånd om seg selv. Elin synes forholdet dem imellom er greit, hun tar kontakt når hun har lyst. Kanskje har forholdet deres også blitt bedre fordi hun ikke lengre bor der, -hun blir ikke redd og far er mere nykter.

Fra Elin er sju år til hun blir femten, bor hun i fosterhjem hos familie. Elin har i dag mange tanker knyttet til at det tok sju år før hun ble flyttet.

Jeg vet ikke. Jeg syns jo det var for lang tid.. de må, alle, jeg tror nok, (sted) er lite, det var mange som visste at de dreiv med ting. (Fostermor) og må jo ha visst det. Og jeg

føler nå det har mye å si liksom, for de problemene jeg har nå. Det er ikke nå sånn for å skylde på no'n eller no', men jeg syn's jo de kunne tatt meg tidligere. Jeg har hørt at det er mange viktige ting som skjer fra null til tre eller no. Så jeg syn's de kunne tatt meg tidligere.

I dette sitatet observerer vi hvordan Elin skifter fra fortellende beskrivelser, til mer vurderende – hun antar et voksenperspektiv. Når hun ser tilbake på oppveksten, mener hun den burde vært annerledes. Hun opplever at det hun sliter med nå har bakgrunn i forholdene hun levde under de første sju årene av livet sitt. Det er vanskelig å si hvem «de» er, som skulle ha «tatt henne tidligere», men det er mulig å tenke seg at fosterforeldrene og barnevernet kan være blant dem hun sikter til. Vi kan undre oss over om Elins følelse av at fosterforeldrene må ha kjent til hennes oppvekstvilkår uten å gripe inn, er av betydning for forholdet hun har til dem i dag. Elin bor i fosterfamilien i åtte år.

Fra denne perioden beskriver Elin fosterforeldre som henter henne midt på natta når hun har drukket, og som stiller krav til at hun tar telefonen når de ringer, sånn at de kan få hentet henne. De blir enige om en åpenhet rundt «drikkinga». *Det synes jeg var greit, de visste jeg drakk, det var 'ke no' de kunne gjøre for å stoppe det egentlig.* Elin forteller at de kjøper kjæledyr til henne, noe hun selv forklarer med at de nok ville ha henne inn på bedre kurs.

Som 15-åring ønsker Elin å slutte skolen for å ruse seg på heltid. Hun blir da sendt «vekk», til en institusjon og ganske raskt videre til enda en. Det kommer ikke tydelig fram av historien om det er barnevernet eller fosterforeldrene som tar denne avgjørelsen. Elin forteller imidlertid at hun har vært nedfor i tiden før hun begynner med rus, og hun forteller også at det er rundt denne tiden mor dør. Mor har vært preget av sykdom og rus, så de har ikke hatt kontakt de siste årene. Når det gjelder rus beskriver Elin at: *De (fosterforeldrene) har vært veldig redd og sånn. De er ikke så åpne når de snakker og sånn, så jeg vet ikke, men de har jo sagt det at de er glad for at jeg ikke gjør no' og sånne ting.* Vi får høre lite om fosterforeldrene, både fra tiden hun bor der og fra tiden etterpå. Relasjonen med dem nå beskriver hun slik: *Jeg er hos de innimellom og snakker med de på telefonen sånn innimellom. Men vi har ikke så veldig, vi driver ikke og forteller hverandre ting. Det er ikke sånn nært forhold da. Det er det ikke, men vi har et godt forhold.* Åpenheten hun tidligere fortalte at hun hadde med fosterforeldrene da hun bodde hos dem, knyttet til drikking, ser ikke ut til å bestå den dag i dag. Elin beskriver forholdet til fosterforeldrene som «godt», men ikke så «nært» at de forteller hverandre ting. Spørsmålet blir da hva som ligger bak det at hun beskriver forholdet som godt. Er det at den kontakten de har er hyggelig? Fosterforeldrenes datter

oppgir hun imidlertid å ha «ganske mye» kontakt med: *Hu snakker jeg litt med og hu har (sykdom) [...] så hu har jo ikke noe venner og sånt. Så hu synes jo det er koselig når jeg kommer og sånn. Og ringer meg og hører om jeg skal være med å shoppe for (fosterfar) og hu drar lissom oppover og shopper noen ganger så hu får gjort no.* De har delvis vokst opp sammen, og Elin beskriver hvordan hun blir kontaktet av fostersøsteren, at fostersøsteren setter pris på henne. Elin beskriver ikke noe om hvilke følelser hun selv har i dette forholdet.

I tråd med at omsorgsrelasjonene til Elin er skiftende gjennom oppveksten, beskriver hun også relasjoner til venner og kjærester som omskiftelige. Hun fremhever særlig denne kjæresten, som tidligere har drevet med kriminalitet og narkotika. Sammen drikker de en del, og drømmer om et småbruk sammen. Han forvandles ifølge Elin ganske raskt fra å være en søt og sjarmerende fyr til å bli sjalu og sint. I hennes fortelling er det allikevel tiden der hun bor sammen med ham og hans familie hun beskriver som stabil.

Men.. Jeg vet ikke.. [...] Der (hos eks'en) hadde jeg stabilitet. Jeg kjenner jeg lengter til det nå. Jeg lengter ikke til eks'en, jeg lengter til familien (hans) og jeg lengter etter at det var ganske stabilt da. [...] Sånn som før har jeg drevet å flytta mye rundt og liksom fått nye venner og mista venner og. Jeg har ikke bodd hjemme hos mamma og pappa og sånn der. Og nå bodde jeg, jeg var jo sammen med han halvannet år da. Og bodde der med familien hans og ble godt kjent med de via han da. Begynte på skole og sånne ting.

Perioden Elin benevner som stabil er av halvannet års varighet, en periode som ser ut til å ha gjort et stort inntrykk og gitt henne en følelse av nærhet og stabilitet. I beskrivelsen hennes kan det synes som om det ikke er eks'en hun savner, men at det er familien hans. Hun sammenligner det med at hun ikke har vokst opp hjemme hos sine egne foreldre, men har flyttet mye og byttet ut venner. Tidligere har hun bodd sju år hos foreldrene og åtte år i en fosterfamilie, men i motsats til dette synes det å være noe i dette halvannet året, i relasjonen til hans familie, som gjør at hun opplever en stabilitet hun ikke beskriver fra tidligere i livet sitt. I denne «stabile» perioden var hun bare måneder unna å fullføre to år på skole, og hun hadde også hunder hele denne perioden. I tillegg til denne historien, forteller hun om en institusjon hun var på, en periode som også varte i halvannet år: *Og det var egentlig, egentlig gøy holdt jeg på si, mange av tinga. Jeg savner jo det, det var jo stabilt der og vi gjorde ting.* Halvannet år kan virke kort, men Elin beskriver begge disse periodene som betydningsfulle i hennes liv. Det bemerkelsesverdige i Elins beskrivelse av institusjonen er hennes bruk av ordet «vi», et ord som ikke dukker opp mange andre steder i hennes fortellinger, men som dukker opp her i tilknytning til en periode hun beskriver som «stabil».

Etter at det ble slutt med eks'en har Elin, flere ganger når hun har drukket, begynt å slå folk rundt seg. Dette synes hun selv er «flaut», særlig når det går utover folk hun ikke kjenner.

Men jeg vet ikke, i det siste, etter det ble slutt med eks'en min så.. det er et år sida, noen ganger så slår jeg litt. Vet ikke hvorfor. Har ikke gjort sånn før. [...] Men jeg driver ikke og slår hele tida, det er ikke sånn, men noen ganger så har jeg fått for mye å drikke så.. Så slår jeg. Men jeg vet ikke om jeg har noe grunn heller. Men.. Jeg vet ikke.. [...] Der (hos eks'en) hadde jeg stabilitet.

Hun forstår ikke selv hvorfor hun slår, hun kan ikke forklare årsaken til atferden. Det hun imidlertid ikke stiller spørsmål ved selv, er at dette henger sammen med tap av stabilitet etter at det ble slutt med eks'en. *Jeg føler ikke at jeg er sånn som skal drive å slå folk. Jeg aner ikke hva greia er. Det er tydeligvis ett eller annet som skal ut, men jeg aner ikke hva det er. Så jeg får ikke tatt tak i det heller.* Hun stiller seg uforstående til egen atferd, og vet ikke hvordan hun skal håndtere den. Atferden stemmer ikke overens med hennes egen oppfattelse av sin identitet. Hun antyder allikevel at den henger sammen med følelser i henne som må ut.

4.2.2 Ingvild

Ingvild tilhører flertallet i gruppa på 17 i det at hun har foreldre som ikke bor sammen, hennes foreldre flyttet fra hverandre da hun var rundt et år. Hun er også av dem som har lite kontakt med far, som hun beskriver som alkoholiker. Ingvild bor sammen med mor.

Når jeg var liten da, -jeg nekta å gå i bukse. I det hele tatt. Så, jeg gikk bare i kjole, -og min mor sydde alle klærne, -for hun jobba som syerske. Så hun sydde de, og jeg nekta å gå i bukse. Hele barnehagen. Og med en gang jeg kom da på skolen, så, blei jeg bare den personen som leker i søla og klatrer i trærne, -og, går med snekkerbukse og lue og, helt sånn.

Fra bare å ville gå med kjole i barnehagen skjer det for Ingvild et skifte rundt skolestart. Etter dette leker hun ifølge egen beskrivelse, heller i «søla» i «snekkerbukse». Også på andre områder i Ingvilds liv skjer det en endring rundt denne tiden. Da Ingvild er rundt seks år flytter hun og mor inn i det store huset til mors nye kjæreste. Det nye livet blir ifølge Ingvild preget av stefar og det er særlig det at han reiste mye, som også involverte resten av familien slik hun beskriver:

Da blei vi (Ingvild og stesøster) satt på hotellrom med barnepiker hele veien, og ut og

spise middager på fine, flotte restauranter. Men det betydde jo ikke noe for oss når vi var små. Vi.. hva skal jeg si.. dreit i det. Vi ville bare kose oss og.. Å sitte på en restaurant der du må være helt stille for eksempel og sånne ting, det klarer jo ikke barn. Så det var.. Det syntes jeg var feil da. Også var det vel det at jeg.. Nei, jeg vet ikke åssen jeg skal forklare meg. Jeg har vel egentlig ikke.. Jeg har jo aldri hatt noen far, og jeg har aldri likt stefaren min i det hele tatt. Han har jeg aldri klart å forholde meg til. [...] Men.. Nei da, men de var alltid ute og reiste. Og hvis ikke jeg var med, så blei jeg satt med en barnepike i løpet av en uke. Og sånn holdt det på. Så det var jo ikke akkurat gøy å vokse opp. Å vokse opp aleine i et kjempekjempekjempestort hus, det var jo ikke så gøy.

Ingvilds historie forteller også, som Elins, om varierende stabilitet i barndommen. For Ingvild er dette imidlertid ikke knyttet opp mot å flytte bort fra foreldrene, men beskrivelsene hennes handler om hvordan hun opplevde kontakten med mor. I blant var både Ingvild og mor med stefar på reise, noe som innebar hotellrom med barnepiker og måltider på flotte restauranter. Ingvild omtaler selv omgivelsene som lite barnevennlige; barn skal ikke måtte sitte stille slik, barn klarer ikke det, sier hun. Det kan virke som om hun ser på sin egen barndom fra et voksenperspektiv. Hun medgir at hun aldri har likt stefaren. Om dette skyldes endringene i hennes forhold til mor eller om hun som barn ikke opplevde å leve opp til hans standarder, er vanskelig å si utfra hennes fortellinger. Andre ganger reiste bare mor og stefar og hun ble satt igjen hjemme. Hennes opplevelse av oppveksten er at de «alltid» er ute og reiser, og at hun vokser opp «alene» i et «kjempekjempekjempestort hus». Vi kan undre oss over om dette skyldes savnet etter mor.

Samtidig forteller Ingvild fra oppveksten: *Jeg kunne få hva jeg ville hver dag. Jeg kunne spise is hver dag, spise godteri hver dag. Og hadde jeg fått bestemme nå, så hadde jeg ikke hatt lov til det. [...]* Det er ikke meg i det hele tatt. Ingvild forteller om god økonomi og en opplevelse av at det var få grenser knyttet til forbruket. Hun tar som voksen avstand fra det hun er vokst opp innenfor. Spørsmålet er imidlertid om det er måten å håndtere den gode økonomiske situasjonen på, hun tar avstand fra, og ikke økonomien i seg selv.

Når Ingvild er tretten år, flytter familien utenlands. Ingvild beskriver overgangen som stor, både når det gjelder språk og det økonomiske samfunnslaget de vanker i der. Ingvild beskriver hvordan det at hun ikke kan gå i «hettegenser fra H&M», er medvirkende til at hun flytter hjem, alene, etter et år. Som Elin er det far hun flytter til, en far som for Ingvilds vedkommende er alkoholiker og som hun, som Elin, ikke har hatt noe særlig kontakt med. Heller ikke for Ingvild ser dette ut til å fungere, og hun flytter gradvis over i mors tomme leilighet fordi far drikker. Hun er da fjorten år. *Mamma hjalp meg jo selv om hun bodde i*

(*annet land*). *Jeg fikk jo penger og sånn, og det.. Men resten måtte jeg ta selv.* Ingvild blir støttet økonomisk, men må ordne resten selv, hun beskriver sitt forhold til mor som forretningsmessig.

Vi har vel aldri hatt et mor-datter forhold i det hele tatt, sånn, som, noen har da, som veldig gode venner og kan sitte å prate om det meste og, sånne ting. Vi har vel mer vært, eh, be-bekjente business-venner nesten [...] og heller ikke med pappa, han eh, han har jeg jo ikke akkurat- han prater jeg jo, ikke noe med.

At Ingvild beskriver forholdet til mor som «bekjente business-venner nesten» beskriver muligens avstanden Ingvild føler til mor. Ingvild beskriver samtidig hva hun legger i et «mor-datterforhold», nemlig at man er gode venner og kan prate om det meste. Det er ikke slik Ingvild opplever forholdet til sin mor. Sånn har det aldri vært sier hun. Hun er på dette tidspunktet også i konflikt med mor og mor har kastet henne ut av leiligheten. I intervju to beskrives forholdet til mor som noe nærere. Ingvild beskriver allikevel at det å bo alene fra fjortenårs-alderen har påvirket henne. *Jeg har veldig veldig forskjellige meninger fra folk flest. [...] På grunn av jeg måtte klare meg selv. [...] Og da ikke føler atte- asså jeg har jo aldri hatt, jeg har jo aldri hatt det derre, asså, noen foreldre da som har passa på meg sånt sett, så jeg har jo da bare hatt venner.* Ingvild beskriver en opplevelse av å skille seg fra andre. Hun har manglet de voksne som skulle passet på henne, som erstatning har hun hatt venner. Det kan virke som om hun ikke synes dette har vært en fullgod erstatning. Ingvild har ikke noe sted hun føler seg hjemme, noe hun selv knytter opp mot en mangel på minner: *Så... bare merker det at jeg vil, jeg vil få -prøve å få det mer personlig.* Hva hun legger i «mer personlig» vet vi ikke, men vi kan spørre oss om hun her ikke bare snakker om det materialistiske, men kanskje også om forholdet til mor.

4.2.3 Halvard

Foreldrene til Halvard er skilt, og han beskriver en oppvekst preget av flere kriser i familien:

Det må ha vært omkring femte, sjette klasse, omkring der, begynte jeg å gå til psykolog. Da var det litt ting som skjedde i familien, moren min fikk (alvorlig sykdom), også skilte moren og faren min seg, så det var litt turbulent sånn. Også fant jeg ut på denne tida (personlig utfordring) også da blei det veldig mye på en gang. Så jeg sleit en del, det var også en av grunnene til at jeg måtte søkes inn på særskilt grunnlag på videregående, for jeg var jo veldig mye borte, på barne- og ungdomsskolen, fordi det var så mye som skjedde hjemme og rundt meg og i livet mitt det var jo veldig tøft.. ungdomstida er vanskelig generelt så da syntes jeg at det var

ekstra tøft.

Halvard forteller her om hvordan flere hendelser fant sted nesten samtidig i livet hans. Både det at mor ble alvorlig syk, og at foreldrene skilte seg, førte til en urolig tilværelse. Da han i tillegg fikk utfordringer knyttet til personlige forhold, ble det veldig mye på en gang. Han reflekterer over hvordan ungdomstiden generelt kan være vanskelig, men at han fikk det ekstra tøft fordi han hadde så mange utfordrende elementer i livet sitt. Han påpeker videre den direkte sammenhengen mellom disse krisene i barndommen opp mot videregående skole, ved å si at dette gjorde ham annerledes enn de andre, han kunne ikke søke videregående skole på ordinære vilkår.

I tillegg forteller Halvard om flere flyttinger i barndommen, og ett av stedene han bodde med mor og søsken etter at mor og far skilte seg, beskriver han slik:

Det var veldig tøft fordi at når vi flytta i den rønna, så var ikke den ferdig, det mangla, andre etasje var jo ikke helt ferdig, så vi bodde da, skal vi se, 4 personer på 1 soverom, og det var vel ikke mer enn totalt, skal vi se, kanskje 40 kvadrat, hele den boflata vi hadde da, og det var veldig, det var veldig tøft. Det var rotter i veggene og røra frøys på vinteren, og det blåste gjennom veggen, men det var det vi hadde råd til, og det var en veldig tøff tid.

Halvard forteller her om huset de leide for en periode som spartansk og fattigslig. Rønne er ordet han beskriver det med. Huset hadde store mangler, det var trekkfullt, kaldt og det var rotter i veggene. At huset ikke var ferdig gjorde at alle i familien måtte dele soverom. Roger beskriver selv perioden som «tøff». Skildringen kan vitne om utrygghet og fattigdom, og selv om de etter hvert flyttet fra huset igjen, var dette det stedet han velger å fortelle om. I tiden etter at mor og far skilte seg, hadde mor altså hovedansvaret for barna:

Det blei kanskje til at moren min tok et mye større foreldreansvar -enn han (far). Det blei litt skeivfordeling der. Som jo da gjorde at, det her blei jo da desto vanskeligere da når moren min ble syk- [...] Asså, jeg tror kanskje, en, ja, hvis man kan kalle det en normal familie -uten at jeg vet hva en normal faktisk betyr kanskje, for en familie som, ansvaret hadde vært mer likedelt -foreldreansvaret så, kanskje det -de hadde kommet seg lettere igjennom da.

Ordene hans viser et tilbakeblikk på situasjonen slik den har fortonet seg, og det kan virke som om han tar mor i forsvar. Han sier han ikke vet hva normalt betyr, men trekker linjene videre til å si at en lik fordeling av foreldreansvaret kanskje ville gjort at de kom seg *lettere gjennom*, noe som kan se ut til å gjelde hele situasjonen de var i, med urolige boforhold og mors sykdom. Han ser ikke ut til å oppfatte sin familie som «normal». Om forholdet til far sier han dette: *Også har han vel alltid vært sånn, han har kanskje ikke vært, eh,*

foreldrefiguren i den, første delen av livet mitt.. men jeg har jo god kontakt med han nå.. uten at jeg lissom ser han hver dag da. Det er ikke mye Halvard forteller om far, men han sier at de nå har god kontakt, selv om kontakten ikke er daglig. At han ikke betegner far som en foreldrefigur i barndommen, men at han sier de har et godt forhold nå kan indikere at det har vært en avstand til far, som han nå ser tilbake på.

Bosituasjonen til familien har blitt stabil etter at mor kjøpte hus og Halvard forteller at selv om huset er et oppussingsobjekt, er det i god teknisk stand. Han beskriver hvordan han bidrar til å få huset i orden:

Selv om jeg kanskje gjør mye.. Hjelper til på huset som den handy-mannen jeg liker å se meg som. Jeg bor fortsatt sammen med moren min og (søsken). Så... Bytta ut vinduer, og det er jo... Det er morsomt å se at et sånt gammalt hus kan bli i så fin forfatning igjen. Jeg gjorde det ikke sjøl, jeg var med å bisto en snekker. Jeg syntes det er kjempemorsomt og jeg lærer så mye i prosessen, det er noe av det viktige. [...] (gjør) veldig mye forskjellig.. alt fra å holde det ryddig og i orden på gården, sørge for at søppel blir kjørt bort og.. mange småting.

Det Halvard forteller, handler om at han er den «handy-mannen» han liker å se seg som. Han beskriver arbeidet med å bytte vinduer sammen med en snekker som en lystbetont aktivitet. Noe av det viktigste, sier han, er at han lærer så mye. Han forteller at det er han som gjør disse tingene. Historien videre forteller ikke noe om at det er andre i familien som gjør tilsvarende arbeidsoppgaver, slik at dette kan synes å være Halvards bidrag til husholdet.

4.2.4 Roger

Rogers historie skiller seg fra resten av datamaterialet. I Roger sin historie kan man få inntrykk av stabilitet og støtte i hans tilhørighet til familie og omgivelser. Foreldrene hans bor ikke sammen, likevel presenterer han uttalelser som: *De (foreldrene) vet åssen det, at det er en veldig viktig del av livet mitt sånn sett, så de skjønner det, og: så har ikke de (foreldrene) noe problemer med det.* Han bruker *de* når han omtaler foreldrene, noe som kan gi inntrykk av at han ser på dem som en enhet, selv om de lever hver for seg. Han forteller også at han flyttet med moren til en annen by da mor og far ble skilt:

Ja, det var stort sett fotball og så hadde jeg- ja, vi bodde jo noen år nede i (by) og da hadde jeg noen helger eller stort sett hver helg som jeg hadde mulighet i hvert fall så reiste jeg hjem eller til (hjemby) igjen. Jeg var vel åtte år når vi fløtta ditt [...] Jo, han

(faren) var igjen her. [...] Stort sett hver helg jeg hadde mulighet, hvert fall, så ville jeg hjem igjen, holdt jeg på å si,... Det var (hjemby) det som var hjem for meg. Det var der jeg var oppvokst og trivdes godt egentlig og hadde de fleste vennene her og sånn følte jeg og.

Han forteller altså at han flyttet til en annen by da han var i starten av skolealder og bodde der noen år, men at han holdt kontakten med far og resten av familien, samt venner i hjembyen. Slik at da han flyttet tilbake i ungdomstida, hadde han fortsatt gode venner og fritidsinteresser som han hadde hatt allerede før han flyttet. Stort sett hver helg han hadde anledning var han hjemme, sier han. Dette kan tyde på samarbeid mellom mor og far slik at Roger har kunnet beholde nettverket sitt mens han bodde i en annen by. Roger forteller her om en tilhørighet til hjembyen, som han beskriver som det *som var hjem* for ham og hans behov ser ut til å bli tatt hensyn til.

Videre forteller han om en familie som deler de samme interessene som ham, slik som fotball:

Jeg, er på hver hjemmekamp og bortekamp som jeg kan når det passer, så har du faren min, han følger jo med, er jo bra (fotballag)-supporter, sånn sett, men han liker, noen ganger vil han på stadion når det er storkamper, men han liker best å være hjemme på sofaen eller for å følge med på alle de andre kampene samtidig på fotballekstra sånn til tider, og så hender det broren min av og til, og mamma en sjelden gang, men de følger liksom med og sånn men det er ikke fullt så ofte de er på stadion.

Han skildrer her en familie som virker engasjert i hans fritidsinteresse. Selv om de ikke alltid er til stede på kampene, følger de med, som han sier. Faren må følge med på flere kamper samtidig, og det kan synes som en av grunnene til at han ikke vil være med på stadion. Uttalelsen kan fortelle om at far er minst like engasjert som Roger. Far har selv spilt fotball da han var yngre, forteller Roger. Man kan tenke seg at Roger sin interesse kan ha hatt sammenheng med at far allerede var interessert i fotball da Roger var liten, men samtidig nevner han både mor og bror i forbindelse med fotballinteressen. Vi vet også fra historien til Roger at det har vært en relativ fysisk nærhet til fotballstadion der Rogers favorittlag spiller sine kamper.

Roger forteller om familiens støtte da han blir stående uten jobb eller lærlingplass. Far har kjørt trailer i mange år, så da Roger blir spurt om ikke far kan hjelpe med å skaffe ham noe, svarer han: *Nei, men vi holder på med noe der nå, som vi kanskje får til etterhvert.* Videre blir han spurt om far mener Roger bør skaffe seg «lappen» for å få jobb, og da sier han: *Ja, han vet at vi skal prøve godt da hvert fall, at det er litt lettere med lappen. Eventuelt.. uansett hva*

det skulle være nesten. Roger bruker «vi» og ikke «jeg» når han beskriver engasjementet med å skaffe seg lærlingeplass eller jobb, og refererer her til seg og far som en enhet. Han gir inntrykk av at dette er noe de står sammen om, noe de skal prøve hardt på, ikke en prosess Roger går gjennom alene. Da han etter hvert har skaffet seg lærlingplass sier han:

Nei, jeg vet egentlig ikke helt, det er vel, vi har vel hatt trua hele tida om på at det skal løse seg og finne noe til slutt, i hvert fall, ikke gitt opp der sånn sett [...] Jeg tror det har vært veldig viktig sånn sett, det er vel lettere å gi opp hvis ikke foreldrene har trua på at det skal ordne seg, for det er jo noen (som) [...] kjenner deg best sånn sett, og vet hva som kan passe og sånne ting.

Foreldrene har ifølge Roger hatt tro på at han skal lykkes i å skaffe seg lærlingeplass og han beskriver selv hvordan han verdsetter denne tiltroen de ser ut til å ha til ham. Han beskriver det også som viktig at de kjenner ham og vet hva som kan passe for ham. Da han trengte støtte fra NAV fikk han hjelp av mor:

Det var jo fordi vi fant vel egentlig ut at jeg ikke jobba så mye på denne kiosken og tjente ikke all verdens, at jeg kunne kanskje ha noe krav på noe støtte eller noe fra NAV og, i tillegg og da.. kom vi i kontakt med de. [...] Det var meg og mamma som tok kontakt med de da.

Mor hjelper ham å kontakte NAV, og ut fra sitatet kan det også se ut til at han og mor i utgangspunktet sammen har besluttet å kontakte NAV. Også på andre områder forteller Roger om foreldrenes deltagelse i livet hans. Han drar en del rundt som supporter for det lokale fotballaget når de spiller bortekamper:

Nei, det er de (foreldrene) vet, de vet åssen det, at det er en veldig viktig del av livet mitt sånn sett, så de skjønner det og de sier egentlig ikke så mye, bare at jeg skal dra og kose meg så lenge jeg har råd til det sjøl og betaler og kommer meg opp og skal på jobb dagen etterpå, om du er litt seint hjemme og kommer deg opp på jobb, kommer gjennom dagen der og, så har ikke de noe problemer med det.

Her sier han at foreldrene vet at fotball er viktig for Roger, men de stiller likevel krav om at han må komme seg opp og på jobb morgenen etter selv om det ble sent kvelden før. De stiller også krav til at han skal ha økonomi til denne hobbyen selv. Så lenge han forholder seg til disse to kravene, vil de at han skal dra og kose seg på fotballkampene.

4.2.5 Oppsummering

Følelsen av tilhørighet til familien ser ut til å variere i informantgruppa, men gjennomgående forteller ungdommene om en tilhørighet til familie som ser ut til å være svak og lite stabil. Det

er få av de 17 som ser ut til å ha en klar følelse av tilhørighet til familiearenaen. Roger skiller seg ut i dette materialet som den eneste som beskriver stabilitet, kontinuitet og styrke i sin tilhørighet. Det første funnet er altså at tre av de fire ser ut til å ha svak eller ustabil tilhørighet, mens en ser ut til å ha klar tilhørighet til familien. Av de fire har alle skilte foreldre, men Roger skiller seg ut fra gruppa som den med en klar tilhørighet. Han ser ut til å ha foreldre som har samarbeidet og sørget for at sønnens behov for tilhørighet er ivaretatt. Det ser derfor ut til at fysisk avstand til en av foreldrene ikke nødvendigvis henger sammen med lav tilhørighet til familien. Av de fire beskriver tre av dem omsorgspersoner som sliter med rus eller sykdom, mens Roger igjen skiller seg ut ved at han har foreldre uten disse utfordringene. Mens Roger ofte bruker «vi» når han snakker om seg og familien, beskriver de andre tre oppveksten og nåtiden mer i jeg-, eller de- form. Av de tre uten en klar tilhørighet, beskriver Elin tilsynelatende en søking med prøving og feiling med kjærester, for mulig å finne en slags familielignende relasjon. Halvard beskriver seg selv mer som en som tar ansvar hjemme, mens Ingvild ser ut til å savne et mor-datter-forhold hun kan søke styrke i. Mens Roger beskriver sine foreldre som støttende og anerkjennende, er slike beskrivelser ikke tilstede i historiene til de andre ungdommene.

4.3 Hvordan beskriver ungdommenes fortellinger tilhørighet på fritiden?

Informantgruppa på 17 viser stor spredning i hva de holder på med på fritiden. Noen forteller om organiserte aktiviteter som barn, andre om interesser de har nå. Det er få som beskriver at de fortsatt har de samme interessene som de hadde i barndommen. Aktiviteter som beskrives er blant annet sport, data, dyr og det å være med venner. Nesten halvparten av gruppa beskriver misbruk av narkotika enten selv, eller blant nære venner eller foreldre. De fleste av dem har flyttet mer enn en gang, og flere har en oppvekst med mye flytting.

4.3.1 Elin

I Elins historie sier hun ofte at hun «ikke husker», eller «ikke vet», særlig når hun får spørsmål knyttet til oppveksten. Fra barndommen hjemme hos foreldrene, forteller Elin

imidlertid om minner fra lek med naboenta:

Så fikk hun IFA noen ganger av mora si, så sto vi oppe på et sånt gjerde, og heiv IFA i gresset og sånn. Så skulle jeg finne den, og da fikk jeg den. Vi lekte hele tiden, sykla rundt, og... Jeg tror vi var mest ute, men vi var inne hos henne også. Vi var liksom ikke så mye hos meg. Jeg kan ikke huske vi var hos meg, men vi har sikkert vært det. .. det var kanskje like greit. Det var kanskje en grunn til at vi ikke var så mye hos meg, også.

Allerede her ser vi at foreldrenes narkotikamisbruk ser ut til å sette sitt preg på Elins hverdag, også utenfor hjemmet. De to venninnene lekte ute og hjemme hos venninnen. Elin kan ikke huske de lekte noe særlig hos henne. Med sitt voksne blikk tenker Elin at dette ikke var tilfeldig. Elin forteller også om hvordan venninnen fikk pastiller av moren sin. Hvis Elin fant dem når de ble kastet i gresset fikk hun lov å få dem. Vi kan undre oss over om det er en asymmetri i relasjonen slik som hun her beskriver det.

I Elins fortellinger er det ellers et fravær av historier knyttet til fritidsinteresser, og ytterst få historier om venner fra barndommen. Samtidig ser vi at hun har flyttet mange ganger. *Jeg vet ikke, sånn som før har jeg drevet og flytta mye rundt og. Liksom fått nye venner og mista venner og.* Selv kobler hun flytting sammen med skifte av venner. Ettersom hun blir eldre nevner hun venner knyttet til behov som at hun trenger et sted å bo midlertidig, noen som kan bli med når hun skal oppta kontakten med far og noen å være sammen med når hun er psykisk syk. Hun begynner med narkotika før hun er femten. *Når jeg begynte å ruse meg så.. alle de i klassen .. de vennene, -eller jentevennene mine, -ville ikke ha kontakt med meg.* Her forklarer hun hvordan hun mistet kontakten med venner da hun begynte å ruse seg. Etter dette synes hennes relasjoner i stor grad å ha sammenheng med bruk av narkotika. Det Elin beskriver at hun i dag gjør sammen med venner er å drikke og shoppe. Drikkinga gjør at hun «slapper av» og får «mer selvtillit».

Elin får og kjøper dyr. Det er mange beskrivelser av dyr i hennes historier og ut fra det hun forteller virker de viktige for henne. Likevel er både dyrene hun får i tiden hun bor i fosterhjemmet og de hun selv kjøper etter å ha brutt med barnevernet, hos henne i kort tid.

Nei, først kjøpte jeg meg en chihuahua, faktisk. For jeg så den på FINN, og så ble jeg forelska i den, så fikk jeg den på avbetaling. Men han hadde jeg bare noen måneder, og så klarte jeg ikke det, og da bodde jeg hos pappa, og det var mye styr, men så fikk jeg... eks'en min kjøpte den rottweiler-blandinga te meg. Også skulle jeg opp og hente han, også flytta jeg inn der, tydeligvis (ler) [...] Ja, så blei jo vi liksom forelska og sånn, da, så bare ble jeg boende der. [...] Men jeg savner bikkja enda, jeg tenker på den masse enda. Aner ikke hvor den er, for eks'en min ble borte, og tatt med bikkja.

Her beskriver hun hvordan hun «ikke klarte» den lille hunden hun kjøpte, så den hadde hun bare noen måneder. Det sies ingenting om hva som hendte med hunden etter disse månedene. Ikke lenge etterpå skal hun igjen kjøpe hund. Handelen fører til at hun flytter inn hos oppdretteren «tydeligvis» og de blir «liksom» forelsket. Hennes bruk av disse ordene som modifierer det hun sier, gjør at historien nok er mer kompleks enn å flytte inn og bli forelska. I historiene vektlegger hun relasjonen til dyr. «Forelskelsen» i hunden modifierer hun ikke. Den andre hunden ble borte da det ble slutt mellom henne og eks'en. Hun savner hunden.

4.3.2 Ingvild

Fra barndommen beskriver Ingvild at hun er innom mange ulike fritidsinteresser. Hun har også venner i gåavstand. De hun er mest sammen med bor rundt henne og hun beskriver ulike uteleker de beskjeftiger seg med. Hun vokser opp med god plass i hus og hage og en stefar som er mye bortreist, noe som gjør at hun og vennene ofte oppholder seg hjemme hos henne, sier hun. *Så da var det jo meg og mamma og da, da syntes jo hun det egentlig var greit at jeg hadde, -venner på besøk.* Når hun flytter for seg selv som *rusa og emosjonell* jente på fjorten, femten år, blir også denne leiligheten et oppholdssted for venner.

Men på en må- eller, det starta vel litt, eh, litt seinere, for når jeg da var fjorten år så var jo jeg den eneste som bodde aleine, -alle kunne komme dit å sove der og, sitte der og, hva skal jeg si, -røyke og, drikke og, alt den, hele den regla der da, -uten at noen foreldre, sa ifra at, nå!, må dere være stille.

Når hun er barn, legger hun vekt på at det er den store plassen hjemme hos henne som trekker venner dit. I tenårene er det derimot fraværet av voksne som gjør hennes bosted attraktivt for venner. Ingvild selv beskriver imidlertid følelsen av å være alene som en negativ følelse gjennom hele oppveksten. *Men jeg har aldri likt det å være aleine. I det hele tatt. Jeg trenger ikke å bo med noen, men jeg har, veldig veldig, hva skal jeg si, mørke tider da.* Hun beskriver at hun trenger å ha noen fysisk i nærheten for ikke å få «angst» og begynne med «selvskading».

Hun har mange venner, flere har hun hatt i lengre tid. Allikevel holder hun problemer for seg selv. Hun vil ikke at noen skal synes synd på henne, sier hun. De andre spør foreldrene når noe er galt:

Og det hadde jeg gjort og da blir det til at jeg er veldig sånn -jeg kan ha en god del masse problemer, jeg har masse problemer og ting som ikke jeg syntes er greit. Men, jeg, lar det bare ligge, -og ferdig med det. Jeg har aldri vært den som gråter generelt, eller prater om problemer, jeg har bare vært den i min vennekrets som sitter og hører på og hjelper andre.

Ingvild beskriver her hvordan hun holder tilbake egne problemer, hun foretrekker i stedet å hjelpe de andre med deres utfordringer. Vi har tidligere sett hvordan Ingvild beskrev seg selv som annerledes enn de andre på bakgrunn av at hun tidlig flyttet for seg selv. Kan dette være noe av årsaken til at det blir ubekvemt for henne å dele sin historie; at det forsterker følelsen av å stå utenfor? Allikevel har hun venner som har kjent henne lenge nok til å forstå noe av det som er vanskelig, uten at hun trenger å si noe. *I går var jeg faktisk aleine. Eh, etter jobb, og i går gikk det ganske fint [...] og da ringte venninna mi meg på kvelden. For hun hadde vært på jobb til sent. Så hun visste da at hvert fall hun ikke hadde vært der.* Venninna ringer henne opp etter at hun selv har vært på jobb. Hun uttrykker bekymring for hvordan Ingvild har hatt det den dagen. Bekymringen knyttes til at hun er usikker på om Ingvild har hatt besøk den dagen, eller om hun har måttet være alene. Ingvild beskriver vennene sine som svært viktige for henne nettopp fordi det er *de* som har vært der for henne.

Ingvild er opptatt av Disney-filmer, hun studerer dem med tanke på å finne sammenhenger mellom de ulike historiene.

Jeg har en interesse jeg brenner veldig for da. Det er Disney-filmer. Alle de Disney-filmene, jeg vet og tror og mener og hva enn at fra den første Disney-filmen kom, når den kom ut i 1959 eller noe sånt, til den siste har komme ti år, så er det en rød tråd gjennom alle filmene. Alt hører sammen.

Ingvild forteller her om en «brennende» interesse hun har, en interesse for Disneyfilmer, for eventyrverdenen. Livet i Disneyland er basert på fantasi og drømmer. Ingvild har en sterk tro på at filmene på ett eller annet vis henger sammen, at det finnes en rød tråd. Denne ønsker hun å finne. Om sitt eget liv forteller hun:

Nei, altså, jeg tenker jo.. Jeg gjorde det jo for en grunn. Alle tinga jeg har gjort og opplevd, det har jo skjedd for en eller annen grunn, og da har sikkert det vært riktig der og da, har jeg tenkt, eller tenker. Det er ikke noe jeg kan få gjort noe med nå uansett, så jeg må jo bare godta det.

Vi kan se at hun bruker samme formuleringer når hun snakker om seg selv. Som om hun forsøker å skape mening i alle delene av livet – en sammenheng.

4.3.3 Halvard

Halvard forteller ingenting om aktiviteter eller lek fra han er liten. De som synes å skape tilhørighet for Halvard i nåtid er imidlertid vennene. Da han blir spurt om han opplever å ha gode venner svarer han: *Ja, det opplever jeg. Jeg har noen få veldig gode, også har jeg andre-* *Eh, ja, som er, greie å ha rett og slett.* Slik han beskriver det kan det virke som om vennene til Halvard fyller ulike behov. Noen få er veldig gode og så har han andre som han beskriver som greie å ha. Det er først og fremst én arena Halvard skildrer tilhørighet til. Det er et stort kunstprosjekt han leder, der han engasjerer mange: *Det viktige for meg på fritida, er egentlig å skape engasjement, det er noe av det, som er verdifullt for meg. Og da å kunne engasjere 80 mennesker i å lage (kunst) har vært utrolig moro, så (kunstprosjektet) er det jeg brenner for på fritida.* Han forteller om et brennende engasjement der han bruker nesten all sin tid og det er også her han har vennene sine. Han beskriver her hvordan han bruker dagene sine, bortsett fra å sitte mye ved PC'en, for å gjøre en del av jobben som hører med til prosjektet:

Og da har dagen min veldig mye gått til det (sitte ved PC'en), men ellers så er det å henge med folk fra (kunstprosjektet), som har vært med, fordi.. Det er jo det som er litt spesielt når du lager (kunst) at du har en ide om at disse personene tror du at du kommer til å bli veldig god venn med, men det stemmer ikke alltid, det er kanskje ikke de du tenkte på først som står igjen. Og så har de blitt veldig gode venner, men uansett da, det som er morsomt er jo det å bli kjent med veldig mange mennesker og nye mennesker, så henge litt med de og, gjøre andre ting. For du kan ikke bare sitte foran den datamaskinen, for da blir du gæ`ærn.

Historien forteller om at han treffer vennene sine gjennom kunstprosjektet, at han blir kjent med mange mennesker, men han reflekterer også over at det kan knyttes overraskende vennskap gjennom denne arenaen, og at noen blir veldig gode venner. Han beskriver her et sosialt behov ved at han må treffe vennene og ikke bare sitte ved PC'en. Responsen de får på prosjektet er god og motiverer til videre jobbing. Halvard selv sitter i *spissen av pyramiden*, som han sier, og driver prosjektet.

Men selv om prosjektet bygger på en sterk interesse og synliggjør hans kompetanse, er det ikke dette Halvard fremhever ved prosjektet.

Det e'kke egen vinning som ligger bak her. Det handler ikke om å bli populær, det handler ikke om å tjene penger, det er noe vi gjør for at det er gøy. Og blir det en suksess, så gjør det det og hvis ikke så, prøver vi igjen. Og jeg har tenkt på det.. særlig det siste året... Hva hvis eh, hvorfor- asså jeg har fått spørsmål om "hvorfor jobber du ikke med dette her på fulltid? Hvorfor tar du ikke en utdanning eller hvorfor "-søker du ikke der eller der?" Men jeg tror det at, den dagen det blir penger av det -hvis den dagen noen gang kommer -Så tror jeg at da, har jeg ikke lenger den her'e, fantastiske

flotte dugnadsgjengen i ånden. Da er det ikke lenger dugnad det går på, da, er plutselig, hele filosofien borte.

Halvard beskriver hvordan det vesentlige ved prosjektet ikke er å fremheve seg selv, sikre lønnsomhet eller anerkjennelse, men gjengen som gjør dette sammen og måten de gjør det på. Selv om dette dreier seg om en, i utgangspunktet sterk interesse hos Halvard, vurderer han ikke å utdanne seg videre for å drive med dette på fulltid. Han er redd rammebetingelsene da vil bli endret, at folka forsvinner. Hans mestring og suksess kan virke som om den er basert på disse menneskene, da han ellers forteller om dårlig tilhørighet til skolen. Han vil altså at prosjektene hans skal tuftes på frivillighet, og ikke styres av ytre motivasjon som økonomisk lønnsomhet for de han jobber sammen med. Denne flotte «dugnadsgjengen i ånden», som han sier, består også av vennene hans, og så lenge disse gjør en jobb på amatørbasis, vil de ha muligheter til å bli i prosjektet, og gruppa kan bestå som den gjør. Hvis det ikke blir en suksess, prøver de igjen, sier han, og viser hvilken stå-på-vilje som finnes i denne gruppa. Her kan man også merke seg bruken av *vi*, og ikke *jeg*. Halvard ser seg selv som en del av et felleskap, og at dette prosjektet er en tilhørighetsarena for ham, knyttet opp mot de menneskene som deltar, der mange av disse er hans venner.

Og også, gjort at vi har så mange, gode mennesker med vårs nå i prosjektet. [...] Det at jeg gir alle sjanse, basert på, asså, uavhengig av bakgrunn -og hva slags, eh, bagasje de har med seg. Så lenge alle har noe positivt å -bidra med på... (prosjektet) så er det - det er godt nok for meg.

Halvard ser altså ut til å være opptatt av at inngangen til hans prosjekt ikke skal være begrenset av faktorer som er uvesentlige for dette prosjektet, men at alle må kunne bidra med noe positivt knyttet til akkurat denne arenaen for å få delta.

4.3.4 Roger

Rogers beskrivelse av tilhørighet på fritiden dreier seg om venner på to ulike fritidsarenaer, fotball og hest. Han forteller her om starten på hesteinteressen sin:

Nei, det er.. Jeg er født og oppvokst med den hesten, så å si. For faren min, han har kjørt lastebil i flere år med hester, og jeg har vært med han fra jeg var liten nesten. Og da har det bare blitt sånn. Så det syntes jeg var artig, å være med han når jeg var mindre. [...] Egentlig synes jeg det enda, så.. Det er en interesse som har.. Også bli godt kjent med masse folk i det miljøet.

Her sier han at forholdet til hester startet da han var liten, og at faren introduserte ham for

miljøet. Videre sier Roger at han fortsatt er med faren på jobb fordi han liker det, noe som viser kontinuitet og stabilitet både til far og til hesteinteressen. Fars egen stabilitet opp mot yrke og interesse kommer også fram i dette sitatet. Videre forteller Roger om vennskap i hestemiljøet, og at han er deleier i en hest. Også fotballinteressen og forholdet til bestevennen, startet tidlig:

Jeg var seks år når jeg begynte, vel jeg husker jo det at, det var vel veldig stas å begynne med - begynne å spille kamper og sånne ting (Bestevenn), han bodde jo rett ned i gata for meg, han var et år yngre enn meg, så vi gikk ikke i klasse men begge var ute og sparka, leka med ball, også traff vi på hverandre og begynte å snakke og...litt sånne ting

Her viser han til hvordan han traff vennen sin gjennom en felles interesse for å sparke fotball i nabolaget. Dette kan si noe om en stabilitet i barndommen som varte lenge nok til at han rakk å knytte vennskapsbånd før han flyttet. Vennskap han, som tidligere nevnt, bevarte gjennom perioden han bodde utenbys, og som han fortsatt har.

Fotballinteressen har utviklet seg til at han nå er aktiv supporter som følger laget på bortekamper, og der han har venner i miljøet som han reiser på utenlandsturer med for å se andre fotballag spille:

Det er jo med alle -mange venner blir det jo, vi er jo med i supporter-klubben til (fotballag), sammensveiset gjeng der og, kjenner hverandre godt nå over flere år egentlig [...] Nei, det er en viktig del av livet mitt, stor del egentlig [...] det å være sammen med venner og personer du kjenner godt og, samme interesse og, står for mye av det samme

Vennskapet som beskrives her, omhandler samme interesser, men indikerer også felles verdier; *står for mye av det samme*. Når han snakker om turene de drar på sier han: *vi prøver jo stort sett å få satt opp busser til de turene som ikke er så veldig lange*. På samme måte som med foreldrene omtaler han vennene og seg selv som en enhet ved å bruke «vi». På den måten fremstår han som del av et fellesskap. Også stabiliteten over tid ser ut til å prege Roger sine tilhørighetsarenaer.

4.3.5 Oppsummering

Vennearenaen later til å være viktig når det kommer til tilhørighet for de fleste i informantgruppa. Det beskrives en del urolighet knyttet til disse relasjonene og vi kan spørre oss om det kan være et utslag av at mange i gruppa har flyttet en del. Samtidig skildres også

en del av vennegruppene først og fremst gjennom samvær uten at nærvær beskrives som en vesentlig side ved relasjonene. Når det gjelder de fire ungdommene ser jentenes tilhørighet hovedsakelig ut til å dreie seg om relasjoner. At en av de få historiene Elin forteller fra barndommen skildrer lek med naboenta, kan vitne om at dette var betydningsfullt for henne. De relasjonene hun beskriver fra nåtiden preges i større grad av lite stabilitet og rus. Dette gjelder også hennes forhold til dyr, men der hun modifierer følelsesuttrykk knyttet til eks'en, gjør hun ikke tilsvarende i omtalen av hunden. Kanskje er det enklere å forholde seg til dyrene? Ingvild forteller om redselen for å være alene og hvordan hun har behov for venner som er fysisk tilstede, men som samtidig forstår hva hun trenger uten at hun må forklare dem det. Vi kan undre oss over om dette kan være et uttrykk for hennes opplevelse av mor som fraværende gjennom oppveksten. Guttenes tilhørighet ser i større grad ut til å være knyttet opp mot fritidsinteresser, men Halvard beskriver allikevel relasjonene som viktigere enn aktiviteten. Roger ser, i motsetning til Elin, ut til å ha god tilhørighet knyttet til både interessene sine og menneskene han deler dem med, noe som også omfatter familien hans.

4.4 Hvilken tilhørighet til skole fremtrer i ungdommenes fortellinger?

Når det gjelder hele informantgruppa, kommer så å si alle fra yrkesfaglig studieretning. Om lag halvparten beskriver i ulik grad utfordringer knyttet til matematikkfaget. I underkant av halve gruppa skildrer eksplisitt mobbing i skolen. Få av informantene forteller om høyere utdanning hos foreldrene. Flertallet forteller om psykiske vansker og/eller lærevansker.

4.4.1 Elin

Elin har begynt på tre ulike linjer yrkesfaglig opplæring. Hun er sånn sett i godt selskap med rundt en tredjedel av gruppa på 17, som har vært innom ulike studieretninger. Hun forteller at hun siste gang slet med konsentrasjonen. Fra tidligere er det lite hun husker.

Vet du, jeg er ikke sikker.. jeg husker veldig dårlig sånn fra tidligere, men jeg vet at jeg var litt deppa mye og sånne ting. Jeg begynte å drikke tidlig og sånne ting. Men skolen jeg veit. Helt greit, jeg vet ikke. Jeg husker jeg krangla endel med lærer og. Men jeg var god i noen fag, det var jeg faktisk. Norsk blant annet, det var jeg. Men nei, jeg husker ikke så mye egentlig.

Det vi får vite når hun forteller om skole er at hun er nedfor, at hun begynner å drikke tidlig. Videre at hun krangla med en lærer, noe hun forteller i begge intervjuene. Ellers husker hun ikke så mye. Vi kan ut fra dette undre oss over om det at hun drakk fikk konsekvenser for skolegangen hennes. Samtidig kan hun huske at hun var god i noen fag. *Eller så var det sikkert bare helt vanlig. Husker ikke.* Hva legger Elin i «vanlig»? Følte hun at hennes forhold til skolen var vanlig, eller ønsker hun at det var sånn? Det eneste hun forteller om jevnaldrende på skolen var at hun mistet kontakten med dem da hun begynte å ruse seg.

Det vi får vite fra videregående skole er at første gang hun begynte, rakk hun ikke å bli kjent med noen før hun begynte å henge med en annen som også brukte narkotika. Dermed ble det rus fremfor skole. Den andre gangen gikk hun bare noen uker før hun ble 18 år og flyttet ut av barnevernets omsorg, og dermed sluttet på skolen. Tredje gangen var det brudd med kjæresten som medførte at hun avbrøt skolegangen. *Jeg savna her.. så jeg dro med én gang det var slutt, så gad ikke jeg å være der. Jeg klarte jo ikke å fullføre andre året mitt, da, for jeg dro bare hit da det ble slutt. Det var bare fire måneder igjen, eller noe.* Historiene til Elin sier ikke noe om relasjoner til lærere eller medelever på disse skolene, og de to første gangene ser hun ikke ut til egentlig å ha kommet i gang med skolen. Siste gang derimot, var hun nær ved å fullføre de to årene. Dette var i tiden hun selv beskriver som «stabil», da hun bodde sammen med eks'en og familien hans, men da kjæresteforholdet røk, klarte hun ikke å fortsette på skolen.

I etterkant har Elin prøvd seg i arbeid:

Det var faktisk greit, kollegaene var fine og sjefen var fin og. Det var greit, jeg vet ikke hvorfor jeg slutta. Fordi jeg føl..., jeg klarer liksom aldri fullføre ting. Jeg klarer ikke stå i ting lenge nok. Så sånn som jeg vet ikke hvorfor jeg slutta i den andre jobben. Det var helt greit. Så bare slutta jeg.

Elin beskriver at jobben var «grei» og kollegaene «fine», hun vet ikke årsaken til at hun sluttet etter tre måneder. Men generelt opplever hun utfordringer med å stå i ting lenge nok til å fullføre. Dette er noe hun opplever som utenfor hennes kontroll. Det er ikke noe vits i å begynne på skole eller jobb igjen. *Jeg tror ikke jeg kommer til å fullføre det uansett. Jeg føler jeg burde sjekke ut om jeg har no', holdt på si sjukdom eller sånn som gjør det da, for det er ikke normalt at det er sånn.* Elin søker svar på hvorfor hun ikke greier å gjennomføre skole eller jobb. Hennes bilde er at det ikke er «normalt» å ha det sånn. Hun søker etter svar i en diagnose. Samtidig, når hun får spørsmål om hun har forsøkt å endre dette sier hun: *Nei, egentlig ikke.* Det kan se ut til at Elin selv ikke opplever å kunne håndtere disse utfordringene

alene. Hun legges før andre intervju, ifølge henne selv, inn til utredning knyttet til disse utfordringene. Samtidig sier hun at psykologen vil ha henne innlagt fordi det da er lettere å la være å drikke og bruke narkotika. *Jeg vil bare ha et normalt liv. Klare å jobbe og helst fullføre skole og sånn.* Det er det «normale» Elin trakter etter, og det hun legger i normalt, er å fullføre skole, komme i jobb. Samtidig beskriver Elin hvor komplekse ting er:

Jeg ville egentlig fortsette, men altså, hvis jeg ikke finner noe.. når jeg er nykter, som kan gjør meg lykkelig, eller mer enn å være sånn her, og ikke nødvendigvis spesielt glad, så vet jeg ikke. Jeg må jo prøve å finne det ut, for da er bare rus det som gir meg.. lykke - eller ikke lykke, for det gjør det jo ikke lenger - men at jeg føler meg bra, eller bedre.

Elin er innlagt og får hjelp, men hun viser en ambivalens. Samtidig som hun beskriver utredning som løsningen slik at hun slipper å være «stuck» uten skole og jobb, er hun i tvil om et liv uten rus kan fungere for henne. Elin ble ut fra egne beskrivelser «født» inn i rusmiljøet, og med unntak av et par relasjoner har alle hun nevner fra sin omgangskrets drevet med rus, eller ruser seg/ drikker mye nå.

4.4.2 Ingvild

Selv om Ingvild har gode venner fra hun er liten, beskriver hun hvordan hun på skolen blir en «målskive» for enkelte som «må ødelegge» på grunn av familiens gode økonomi og hennes størrelse. *Jeg har mange gode minner. Bare alt endra seg veldig, drastisk, når jeg begynte å... Eh, ja, hva skal jeg si, når jeg- når jeg gikk-gikk på barneskolen så ble jeg veldig mobba.*

Når Ingvild flytter hjem til Norge som tenåring havner hun i feil miljø. *Den eneste tida på dagen jeg ikke var rusa var når jeg sov. Og derfor mener jeg at jeg var rusa hele tiden der, at jeg også dro på skolen og satt der som et spørsmålstejn.* Ingen på ungdomsskolen reagerer imidlertid, verken på at hun bor for seg selv eller på at hun kommer rusa på skolen. Hennes oppfatning er allikevel at noen av lærerne visste, i hvert fall en. *Han var kjempesnill, utrolig snill. Kjempe sånn.. Hva skal jeg si, en veldig sånn kul slash god bestefar. Eller en veldig kul onkel på en måte, sånn sett. Han var kjempesnill og han passa på meg, eller han hjalp meg i situasjoner. Så det var jeg veldig takknemlig for.* Motivasjonen for å gå på skolen er vennene:

For at jeg gadd å møte opp, var på grunn av jeg møtte jo alle vennene mine og sånn. Med tanke på at jeg ikke hadde noen foreldre hjemme eller søsken, så blei jeg da sittende aleine. Og alle mine andre venner, eller alle vennene mine var jo på skolen. Så da måtte jo.. Eller forså vidt, hvorfor skulle ikke jeg og møte opp da. Og det er

kjedelig å sitte hjemme en hel dag når alle andre gjør et eller annet.

Ingvild liker, som vi har sett tidligere, ikke å være alene. På dagtid kan hun slippe dette ved å møte opp på skolen. Det er det sosiale aspektet, og muligens angsten for å være alene, som ser ut til å danne hennes hovedmotivasjon for å gå på skolen. På videregående forteller hun at hun velger linje ut fra arbeidsbelastning: *Og jeg tok vel helse og sosial fordi at den dagen så hørte jeg at det var så lett og du bare satt der, du fikk aldri lekser.* Hun fullfører to år, men forteller om lærere hun ikke «takla» i det hele tatt, og beskriver skolen som «rotete»: *Og det var også en av grunnene for at jeg slutta, bare at de hadde ikke systemer på noen ting.* Hun avbryter etter hvert påbygg:

Rådgiver, de mente de hadde prøvd å kontakte meg kjempelenge, mange mange ganger. [...] Jeg vet ikke om jeg var kasta ut eller om det hadde blitt noe feil eller om de har trodd jeg har sagt noe. Jeg fikk aldri noen ordentlig beskjed på hva som skjedde. Jeg har jo ikke fått den enda, altså nå er det jo samme for meg, men..

Ingvild gir uttrykk for at hun ikke forstår hva som har skjedd. Hun legger skylden for manglende system på skolen. Samtidig forteller hun at hun har begynt på noen nye piller som hun blir søvning av. Hun har levert lapp fra legen om dette, men hun mistenker at læreren ikke har gitt lappen videre. Rådgiver sier at de har forsøkt å få tak i henne, og Ingvild gir uttrykk for at hun ikke forstår hva som skjer. Vi kan lure på om det å stå alene om å skulle forstå alle regler og systemer på skolen, blir for vanskelig. Skolen ser ikke ut til å greie å kommunisere sitt syn på saken. Ingvild mener også at bosituasjonen er medskyldig i at hun slutter på skolen; hun får ikke lengre lov å bo i leiligheten til mor, hun har ingen steder å bo. Ingvild opplever det vanskelig å gå på skolen når hun ikke har noe sted å gå hjem til. Samtidig observerer hun hvordan hun sakker akterut på skolen, sammenliknet med andre som nå har flyttet for å ta videre utdanning: *men jeg merker bare det at, jeg er ganske langt bak, -i forhold til også noen av de vennene jeg har.* Hun legger skylda på dette i det at hun ikke har hatt noen til å veilede seg, hun har ikke visst hvilke muligheter som finnes. Igjen ser vi hvordan Ingvild ikke opplever å mestre det å forstå og orientere seg i systemet alene. Når hun ikke har noe sted å bo, ikke har et kjøleskap med mat er det imidlertid ikke aktuelt å tenke på utdanning. *Alt skal være helt på stell og da kan jeg begynne på skolen igjen.* De basale behovene må altså være dekket før Ingvild opplever at hun igjen kan fokusere på skole.

I denne situasjonen, hvor hun står uten bosted og uten hjelp fra foreldrene, får hun imidlertid god hjelp fra NAV til å finne seg jobb i butikk. I den nye jobben trekker Ingvild frem hvordan sjefen behandler de ansatte:

Så jeg har vært litt syk men han sjefen min han, han er så koselig, han er så snill. Han har så forståelse for mennesker i seg sjøl da. Så, og jeg da forteller at jeg var syk, null problem, dra hjem, kos deg, kom tilbake når du er klar. [...] jeg tror han er veldig for, eh, hva skal jeg kalle vårs, NAV-mennesker da. Fordi han vil hjelpe tror jeg. Jeg tror han er, som jeg har fått følelse av da, at han, vil helst kanskje ha inn, NAV-mennesker. For han vil hjelpe oss til å komme vårs videre.

Ingvild forteller at sjefen ikke stiller noen spørsmål ved om hun er syk, men anerkjenner hennes behov om hvile. Hun bruker begrepet «vårs NAV-mennesker» om gruppen ansatte hun tilhører, og forteller at hun opplever at sjefen er veldig «for» dem, og ønsker å hjelpe dem, ja faktisk foretrekker NAV-mennesker – og hun later til å oppleve at sjefens følelser også omfatter henne. Samtidig ser hun ut til å akseptere de betingelsene han stiller til de ansatte: *Han sjefen han er veldig til at du -du skal få lov til å ha en mulighet. Men ødelegger du det, så ødelegger du det. Da er det din feil.* Ingvild ser ut til å oppleve at sjefen har gitt henne en inngang til et fellesskap, men at innsatsen videre er det hun selv som er ansvarlig for. I tillegg til at Ingvild nå bruker «vårs», er det også andre tegn på at Ingvild nå opplever en følelse av å høre til:

Så du har jo alle disse, alkoholikerne og narkomanene som, er utafør, hvert fall hos vårs da. Og, vet du hva, de er de koseligste menneskene, hvert fall de alkoholikerne, nå tror jeg ikke vi har så veldig mange narkomaner sånn sett, -men de alkoholikerne som sitter på utsida, det er de herligste menneskene jeg noen gang har kommet over. De er så snille og de er så forsiktige, asså, ikke alle da, men mesteparten av de jeg har møtt hittil, de er så forsiktige og snille og passer så på, og de vet selv, -at, du er lissom ikke helt som oss andre da, ikke sant, og at du ser på, kropp og sjel og egentlig litt klær at ikke de er som for eksempel meg og deg.

Ingvild snakker varmt om «alkoholikerne» og de «narkomane» på utsiden av butikken hun jobber i. De vet, sier hun, at de skiller seg litt ut fra «oss andre». Igjen får vi en følelse av at Ingvild opplever å være en del av noe. Og vi kan undre oss over om sympatien med nettopp disse menneskene med rusproblemer kan henge sammen med Ingvilds eget forhold til rusmidler.

4.4.3 Halvard

Når Halvard forteller om skolen sier han: *Altså, jeg er jo imot skolesystemet.* Utsagnet viser en motstand til skolen som system, og han har flere forklaringer på hvorfor det er slik. På grunn av alt som skjedde i livet hans samtidig; skilsmisse mellom foreldrene, mors sykdom, og hans

egne personlige utfordringer, har han mye fravær, men han forteller at han er god i matematikk:

Ja, de kaller meg det ja, 1eren. Så, jeg fikk 1 i matte, det var fordi jeg ikke var på skolen, og det er jo derfor jeg er imot det systemet. Hvorfor skal jeg bli dømt ut fra det papiret? Det stemmer jo ikke, jeg sier ikke at jeg er noen ekspert, men det er noe jeg liker å gjøre. Så jeg føler at kanskje det at.. nå skal jeg faktisk, jeg har fått i oppgave, jeg skal se litt på det, og muligheten for å kanskje se på skole igjen. Men jeg har mine sterke tvil, så jeg tror kanskje ikke.

Det Halvard her forteller viser, som han sier, hvorfor han er imot skolesystemet. Han vet han er god i matte, men siden han har vært så mye borte fra skolen fikk han én i karakter.

Karakteren står etter hans mening ikke i forhold til hans kunnskaper i matte og han sier han liker faget. Han mener det blir feil å bedømme hans fagkunnskaper på grunnlag av hvor mye han har vært på skolen. Det at han får så lav karakter i et fag han faktisk liker, kan kanskje også være med på å skape en avstand til skolen som system? Når han videre forteller at han har sett på muligheten for å begynne på skolen igjen, er ikke dette fordi han selv ser på det som en mulighet. Tvert imot sier han at han stiller seg tvilende til om skole kan bli en realitet. Det er andre som har gitt ham i oppgave å vurdere muligheten. Han begrunner altså sin motstand mot systemet delvis utfra måten han blir faglig vurdert på. Samtidig inneholder historiene hans flere fortellinger som kan vise hvordan det har blitt skapt en avstand til skolen. På spørsmål om det var noen på skolen som hjalp til og støttet familien i den vanskeligste tida, sier han:

De var kanskje der, men det var, eh, det var jo ikke alt de så. Og, det de prøvde å hjelpe til, ble kanskje bare til et endeløst mas. Uten at det faktisk førte til noe. Og det at jeg ikke var på skolen fordi at... For det første var det tøft hjemme, for det andre så var det, eh, helt pyton på skolen -så var det, -blei det bare bekymringsmeldinger til barnevernet i hytt og gevær. Som om det førte til noe godt. Det gjorde jo ikke det. - det førte bare til ekstra irritasjon og belastning for moren min.

De prøvde kanskje, sier Halvard, men han beskriver her hvordan de grepene skolen tok, ikke bidro til å avhjelpe situasjonen for familien. Tvert imot sier han at det bare førte til ekstra belastninger for moren hans. Han forteller utenom dette sitatet, at skolen hadde fått beskjed om at far var kontaktperson i den perioden mor var syk, men at de kontaktet barnevernet da mor ikke tok telefonen da skolen ringte. Halvard sier videre: *Så forklarte de jo hele tida til meg at de var plikta til å gjøre det, for hvis ikke de gjorde det, så kan jeg komme tilbake om 20 år og reise søksmål for at ikke de gjorde noe*. Han har altså bedt skolen om en forklaring på

hvorfor de kontaktet barnevernet, og svaret fra skolen gikk på å ivareta skolens egne interesser. Halvard forteller ikke om noen begrunnelse som gikk på å hjelpe ham der og da.

Motstanden Halvard har til skolen vedvarer, og han avbryter skolegangen etter et halvt år på yrkesfag. Han beskriver skolesystemet som et A4-system:

Nei, for det at, det A4-skolesystemet som er i Norge, det passer ikke meg. Det gjør det ikke. Så... Det er klart det at hadde jeg kunnet begynt rett i praksisen. Asså, hadde jeg kunnet tatt et fag, eller de faga som man må kunne, og hoppa rett over i læretida. Det er jo i læretida man lærer -det sier jo alle som jeg kjenner som både er i det ene og andre yrket de to åra på skolen var totalt tull sier de bare, Det var ingenting vi lærte der. Det var bare repetisjon fra ungdomskolen, sier de. Det er læretida, det er der man blir til. Så, det er klart at, hadde det vært sånn, så, hadde jeg kanskje vært interessert. Er jeg avhengig av papirer fra skolen, for å komme videre da, da kan det være det samme. Da får det være et tap for samfunnet å ikke ha meg i det faget. Tenker jeg da. Det er ikke mitt tap.

Halvard forteller at han ikke synes to år på yrkesfag er hensiktsmessig, og han har valgt å lytte til råd fra andre som er i jobb i ulike yrker; *De to åra på skolen var totalt tull sier de bare.*

Deres argumenter veier tilsynelatende tungt for ham, noe begrepsbruken hans kan vitne om. Han forteller ikke om nyanserte holdninger til teori i yrkesfag, han påpeker tvert imot at det er i læretida man blir til. Han sier at det er samfunnets tap dersom han ikke gjennomfører skolen, for gjennom reglene om at han må ha papirer fra skolen for å fullføre en fagkompetanse, går samfunnet glipp av kompetansen hans.

Halvard har prøvd seg i forskjellige jobber, men han sliter en del psykisk Selv om han trives et sted blir det vanskelig for ham å bli fast i en jobb, og han har opplevd noen nederlag. En lagerjobb beskriver han som et sted han trivdes, men likevel klarte han ikke å bli der. Han uttrykker forundring over at han klarer å lede kunstprosjektet sitt, men ikke ser ut til å klare å holde seg i en «vanlig» jobb: *Eh, konklusjonen på det var jo det at jeg kan lede et (kunstprosjekt), men jeg klarer ikke en så enkel lagerjobb.* Historien til Halvard synliggjør et sprik i hva han ser ut til å mestre. Å jobbe på lager er forbundet med utfordringer, mens å lede et større prosjekt takler han fint. Vi kan undre oss over om det å ta ansvar og ha styring er en kjent arena for ham, og at det er derfor det er her han beskriver størst opplevelse av tilhørighet. Allikevel virker det som et nederlag for Halvard at han ikke mestrer skole og jobb: *Men, jeg føler jo veldig på det at, noe, må vel jeg også kunne gjøre.*

4.4.4 Roger

På spørsmål som gjelder skolen i oppveksten, og om han hadde fravær, sier Roger: *Nei, det var ikke mye jeg var borte. Det var det ikke.* Han blir videre spurt om han hadde et greit skolemiljø; *Ja, jeg hadde det og.* På spørsmål om lærerne var ok, svarer han: *Ja, de var det. Det var de.* Han svarer også bekreftende på om han hadde gode erfaringer med alle lærerne sine. Han forteller ikke lange historier fra skolen, noe som kan henge sammen med at han på intervju-tidspunktet sto uten lærlingplass. Det at han var til stede på skolen, kan imidlertid vitne om stabilitet. Videre sier han at skolemiljøet var bra, noe som kan indikere at han hadde venner også på skolen. Ved å gjenta at lærerne var ok bekrefter han sitt eget utsagn, noe som kan forsterke inntrykket av at han har hatt et godt forhold til lærerne.

Det året han står uten lærlingplass, benytter han til å jobbe målrettet, med foreldrene i ryggen, mot å komme seg inn igjen i opplæringsløpet. Dette lykkes han med. I læretida, beskriver han tilhørighet til stedet han har praksis. Han har fått jobb på varemottaket i en bedrift, og trives:

Det jeg håper drive med er vel egentlig å få fast jobb der jeg er lærling nå, det trives jeg veldig godt med. Det er en som skal slutte nå i år, som skal begynne i ny jobb, også er det en som skal gå av med pensjon og jeg er jo ferdig med læretida mi i august til neste år da, så det virker som om muligheten absolutt er der. (Har kontakt) med opplæringskontoret i Telemark. Det er ikke noe skolearbeid, holdt jeg på å si, men vi har en egen hjemmeside der du har en bruker mens du er lærling så det er jo å sette seg ned å se litt på det litte grann, ja, det blir jo en slags eksamen. Du får ikke noe spesielt trening i det enda, men det skal jo være på det du går igjennom på læretida så du blir jo godt drillt i det sånn sett egentlig.

Han forteller om en kollega som skal slutte, og en som skal gå av med pensjon, så det kan bli muligheter for Roger til å få fast ansettelse etter endt læretid. Fast jobb vil bety at han fortsetter der han er, og han sier også at han trives veldig godt. Dette kan gi signaler om at Roger har skaffet seg tilhørighet til jobben i løpet av det trekvart-året han har arbeidet i denne bedriften. Igjen kan man merke seg Roger sin bruk av «vi», der han snakker om hjemmesida som lærlingene bruker, og han viser en tiltro til at bedriften kommer til å gjøre ham kompetent, slik at han klarer å ta fagbrevet etter hvert. Han viser altså til de andre lærlingene når han bruker «vi» i dette sitatet, men man ser det igjen også i andre sitater om andre forbindelser: *(I) India og Frankrike og Tyskland, og store deler av Europa har vi et lager.* Her viser han til bedriften han arbeider i, der han omtaler seg selv som en del av den ved å bruke vi- formen også her.

4.4.5 Oppsummering

Ungdommenes beskrivelser viser at tilhørigheten til skolearenaen er bortimot fraværende i dette materialet. Av de 17, er det få som forteller om gode relasjoner til lærere, og i de tilfellene det likevel skjer, virker relasjonene sporadiske, ved at lærere slutter, eller elevene begynner på andre skoler. Av de fire som representerer datamaterialet, forteller tre om ingen eller lav tilhørighet til skolen, mens Roger også her står i en motsetning til resten av gruppa (også til de andre 13), ved å fortelle om tilsynelatende god tilhørighet. Av fortellingene kommer det fram at Elin, Ingvild og Halvard sliter med faktorer som sykdom, rus og mobbing. Dette gjenspeiler også det resten av informantgruppa forteller. Flere forteller om å føle seg annerledes enn andre. Noen har vært litt i jobb og Ingvild og Roger synes å føle tilhørighet til arbeidsplassen. Elin sliter med å holde seg stabilt i arbeid over tid og hun sier hun ikke vet hvorfor, eller at hun ikke husker, mens Halvard sier han ikke takler jobb, men klarer et stort «jobblignende» prosjekt. Man kan undres over grunnen til dette. Er det det at han selv leder prosjektet eller er det dette eventuelt i en kombinasjon med at han er imot skolesystemet? Alle de 17 informantene har på en eller annen måte havnet i NAV-systemet og det er kun Roger som ser ut til å kunne unngå å havne i frafallsstatistikken. Av de fire har jentene avbrutt flere skoleløp, mens Halvard kun har gått et halvt år på videregående. Få informanter forteller om høyere utdanning hos foreldrene.

4.5 Oppsummering av analysen

Analysen viser at de 17 ungdommene generelt sett beskriver svak tilhørighet på alle de tre arenaene, og at det er komplekse forhold som spiller inn. Roger står i en særstilling i forhold til resten av gruppa. Hans fortelling viser at alt i livet hans virker naturlig, og at han gir inntrykk av å være på «plass» i livet. Han beskriver god tilhørighet basert på nærværende foreldre, og det relasjonelle har en fremtredende plass innenfor alle arenaene i hans liv. Resten av gruppa forteller derimot i stor grad om urolige elementer knyttet til relasjoner og livssituasjon. Samtidig synes det i liten grad å være et nærvær av relasjoner egnet til å skape sammenheng og mening i deres liv. Mange beskriver en søken etter et sted å høre til, og det er det relasjonelle de synes å søke. Til tross for at mange forteller om venner, er inntrykket at

tilhørigheten på fritidsarenaen virker overfladisk, og i stor grad basert på fysisk tilstedeværelse. Det synes bortimot å være et fravær av fortellinger om tilhørighet til skolen. I mange av historiene beskrives skolen som en arena der ungdommene ikke opplever å bli sett eller møtt i forhold til sine behov.

Vi står etter analysen igjen med fire hovedfunn. For det første at tilhørighet til familie ser ut til å handle om opplevelse av nærvær. Det andre funnet dreier seg om at tilhørighet handler om relasjonenes kvalitet. Tredje funn handler om at tilhørigheten til fritidsarenaen synes overfladisk, mens det fjerde går ut på at det fremtrer en manglende tilhørigheten til skole.

5 Diskusjon

Utgangspunktet for denne delen av oppgaven er å drøfte funnene fra analysen og relatere dem til en fortolkningsramme basert på perspektiver fra symbolsk interaksjonisme, tilknytning og sosial kapital, samt aktuell forskning. Analysen viste en generelt svak tilhørighet i ungdommenes historier på alle de arenaene vi har tatt for oss. Her vil de fire sentrale funnene knyttet til nærvær, kvalitet på relasjon, overfladisk tilhørighet til fritid og manglende tilhørighet til skole ses i henhold til problemstillingen: *Hva forteller ungdom som har avbrutt videregående opplæring om tilhørighet?*

5.1 Tilhørighet som nærvær

I analysen av de 17 ungdommenes fortellinger om tilhørighet til familien, var det to funn som utmerket seg. Det første var at foreldres psykiske nærvær ser ut til å virke inn på ungdommenes opplevelse av tilhørighet. Som vist i teorien, kan foreldrenes nærvær blant annet ha betydning for det tidlige samspillet og for danning av barnets selvbevissthet (Bowlby, 1994; Mead et al., 1998). Bowlby (1994) beskriver det tidlige samspillet mellom barn og omsorgsperson som biologisk betinget for å sikre overlevelse. Det legges vekt på at den voksne via tett interaksjon med barnet vil reagere adekvat på barnets tilknytningsatferd - tone seg inn på barnet og avpasse sin respons. Omsorgspersonen skal fungere som barnets trygge base – som barnet skal kunne stole på, og oppsøke ved utrygghet. Tilknytningsatferd er all atferd som etablerer og vedlikeholder ønsket nærhet (Hart & Schwartz, 2009).

Et lite barn er helt avhengig av foreldrenes kompetanse og nærvær i samspillet (Hart & Schwartz, 2009). Når det gråter, er den voksne til en viss grad forhåndsprogrammert til å søke å gi barnet adekvat omsorg i henhold til barnets behov. Ved å få dekket sine behov for mat, hvile eller trøst, erfarer barnet sammenheng og trygghet. Dette krever at foreldrene er tett på barnet, ikke bare fysisk, men at de er psykisk til stede, slik at de når barnet gråter, etterhvert lærer seg å høre hva barnets ulike gråt betyr (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009).

Analysen viser at flere av ungdommene har levd med rusede eller syke foreldre, forhold som ifølge teorien kan være av betydning for det tidlige samspillet (Ainsworth et al., 1978; Hart & Schwartz, 2009). Rusede foreldre, foreldre som går på medikamenter av en viss styrke og effekt, eller er psykisk syke, kan ha problemer med å reagere adekvat på barnets

tilknytningsatferd. Slik at om barnet gråter er det ikke sikkert at foreldrene klarer å oppfatte hva som er barnets behov, når det er vesentlig å gi respons og hvilke former for trøst som er mest hensiktsmessig i situasjonen. Foreldrene kan også slite med å sette ord på barnas opplevelser og følelser (Hart & Schwartz, 2009).

Tilknytningsteorien bruker også betegnelsen «trygg base» om foreldrenes rolle i samspillet, og legger i det at barna kan søke foreldrene for trygghet og «påfyll», for dermed å våge å utforske omgivelsene. Etter hvert som barna blir eldre, utvides området som utforskes og tiden de er borte fra foreldrene (Baumeister & Leary, 1995; Hart & Schwartz, 2009). Barnet vil altså, ifølge teorien, gjennom hele oppveksten ha behov for å kunne søke trygghet hos foreldre som er tilgjengelige, men selve måten dette uttrykkes på og nærheten til foreldrene vil være i kontinuerlig endring. Dersom foreldrene har utfordringer knyttet til egen fungering, kan dette vanskeliggjøre etablering av en trygg base for barna. En form for trygg base, eller en tilhørighetsarena, som ifølge teorien (Bowlby, 1994) vil være viktig for utforskning og læring, selv når barna kommer opp i ungdomsalderen. Dette kan dreie seg om praktisk hjelp, foreldre som samtalepartnere og støttespillere, og også foreldre som kan gi råd og veiledning. I vårt datamateriale, kan man se tendenser til at mange av ungdommene mangler denne trygge arenaen som kan gi dem «påfyll», slik at de kan mestre utfordringer i hverdagen og for eksempel på skolearenaen. I vårt materiale ser Roger ser ut til å ha denne trygge basen i sine foreldre, mens Ingvild forteller om at hun må «google» seg fram til svar på mange av hverdagens utfordringer. Foreldres nærvær ser i henhold til den tidligere presenterte teorien ut til å være viktig særlig når barna er små, men også ettersom de blir eldre.

Som tidligere presentert i kapittel to, vil foreldrenes nærvær også kunne ha betydning for utvikling av barnets selvbevissthet og identitet (Mead et al., 1998). Når barnet foretar en handling, vil det observere foreldrenes reaksjoner på handlingen, og dermed gjøre deres vurdering om til også å bli sin egen vurdering av seg selv (Mead et al., 1998). Så lenge barnet er lite vil det være mest interessert i å speile seg i sine foreldres reaksjoner på sine handlinger, fordi foreldrene oftest er de viktigste andre i barnets liv, det er de barnet har følelsesmessige bånd til, og som det derfor helst vil speile seg i (Bø, 2012). Men etter hvert som barnet utvider sin omgangskrets, vil det også speile seg i andre i sin verden, som venner og lærere, men også tilfeldige, generaliserte andre (Mead et al., 1998). De første årene er det derfor først og fremst foreldrene barna speiler seg i. Som vist bor de fleste av ungdommene i dette datamaterialet sammen med bare en av foreldrene. For noen har det kommet til et brudd mellom foreldrene allerede tidlig i barndommen. Ifølge den presenterte teorien vil altså de første årene kunne ha

størst betydning, både for danning av selvbildet og for trygg tilknytning (Bowlby, 1994; Mead et al., 1998). Verken analysen, eller den presenterte teorien peker på den fysiske nærheten til foreldre som like viktig som det psykiske nærværet. Derimot ser teorien ut til å understøtte at elementer som påvirker foreldrenes nærvær, som for eksempel rus eller sykdom, kan gjøre det vanskelig for foreldrene å gi barnet adekvat tilbakemelding på barnets samhandling med andre. Nærheten til foreldrene ser slik ut til å måtte romme psykisk tilstedeværelse for at barnet skal danne seg et bilde av seg selv (Ainsworth et al., 1978).

Lyngstad & Kitterød (2008) viser imidlertid til en rekke undersøkelser som sier at barn som har opplevd samlivsbrudd, gjør det dårligere enn barn som har foreldre som bor sammen. Dette gjelder områder som psykologisk tilpasning, sosioøkonomiske forhold, arbeidsledighet og inntekt, skoleprestasjoner, kriminalitet, inngåelse og oppløsning av egne samliv, når man flytter hjemmefra og når man får egne barn (Lyngstad & Kitterød, 2008). Det at foreldre flytter fra hverandre kan gjøre at den fysiske avstanden til en eller begge foreldrene øker. I datamaterialet er det svært få av foreldrene som bor sammen, samtidig ser man flere eksempler på blant annet svak økonomi, svake skoleprestasjoner, arbeidsledighet, psykiske utfordringer og tidlig utflytting fra hjemmet. Det vil antakelig bero på mange faktorer hvorvidt den fysiske avstanden i seg selv vil kunne påvirke den trygge basen for barnet. Om foreldre har delt omsorg eller ikke, hvordan økonomien er, og hvordan konfliktnivået mellom foreldrene er, vil kunne ha innvirkning (Lyngstad & Kitterød, 2008). Rogers historie er et eksempel på at fysisk avstand til en av foreldrene ikke alltid behøve å innvirke på den psykiske avstanden.

I tråd med den tidligere presenterte teorien scorer barn som lever med bare en av foreldrene lavere enn barn med samboende foreldre. Dette kan henge sammen med tilgang til færre sosialiseringressurser (Lyngstad & Kitterød, 2008). En kontra to sosialiseringarenaer kan også forstås i lys av teori om sosial kapital (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu et al., 1995; Frønes & Strømme, 2014). Dersom barnet for eksempel blir boende hos mor, kan det muligens gå glipp av den sosiale kapitalen som far førte med seg inn i forholdet. Dette kan gjelde økonomisk kapital i form av eiendom og penger, men også kulturell kapital i form av kunnskaper barnet da ikke får tilgang til (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu et al., 1995). Imidlertid kan det også tenkes at det er mor som har den høyeste sosiale kapitalen, og at barnet også kan få steforeldre med en annen type kapital som kan være med å styrke eller endre det sosiale feltet barn vokser opp i (Lyngstad & Kitterød, 2008). Habitus (Bourdieu et al., 1995), eller kroppsliggjorte handlinger, vil kunne ha betydning for hvordan barnet kan

orientere seg når det er på en ny arena. Forholdet til den av foreldrene barnet har minst kontakt med kan slik svekkes av at barnet til daglig lever i en annen sosial virkelighet, noe som kan få betydning for hvor nær man kjenner seg denne forelderen. I datamaterialet var det mange som levde med, eller hadde levd med, bare en av foreldrene. I Ingvilds historie ser det ut til at hennes sosioøkonomiske status ble endret da mor traff stefar. Selv om dette kan synes å ha medført økt velstand for Ingvild og mor, ser ikke dette ut til å ha slått positivt ut for Ingvilds tilhørighet til familien. Det kan virke som om Ingvilds forhold til mor er svekket ut fra den ulike måten de to har tilpasset seg de nye forholdene på. Hun forteller om mobbing grunnet den sterke økonomien, og kanskje på grunn av dette, en sterk motstand til det levesettet som fulgte med samlivet med stefar. På denne måten ser det ut som om den psykiske avstanden til mor også ble større.

Nærværet kan også påvirkes av brudd i foreldrerelasjonen, noe som kan føre til en følelse av trussel om tap av den ene forelderen man ikke ser til daglig (Baumeister & Leary, 1995; Gere & MacDonald, 2010). Trusselen om tap av nære omsorgspersoner kan se ut til være minst like skadelig for barn som det å faktisk miste (Gere & MacDonald, 2010; Hart & Schwartz, 2009). Halvard forteller om frykten for miste mor som er alvorlig syk. Han bor sammen med henne og har lite kontakt med far. Ut fra teorien kan vi tenke oss at frykten for å miste mor kan bli større dersom man mangler kontakt med far, og er usikker på hvem som kan ivareta en om mor blir borte. Spørsmålet er da om barn som opplever at nærheten til den ene forelderen trues da vil søke den andre i sterkere grad. Ingvild flyttet hjem til Norge uten mor etter å ha bodd i utlandet. Hun flyttet inn med far selv om han var alkoholiker. Også flere av de andre ungdommene søker tilbake til foreldre som tenåringer. Dette er i tråd med Gere and MacDonald (2010) sin teori som hevder at man søker tilbake til kjente relasjoner, til tross for at disse forholdene er dårlige, fremfor å søke nye relasjoner.

De fire ungdommene som er presentert her har alle opplevd brudd mellom foreldrene i tidlig barndom, i likhet med flere fra gruppa. Likevel forteller de om ulik grad av tilhørighet til familien. Tre av dem ser ut til å ha til dels svak tilhørighet til familien. Kan dette alene skyldes foreldrenes samlivsbrudd? Hvorfor er det i så fall bare Roger som ser ut til å ha en klar følelse av tilhørighet til sin familie? Gjennom teorien har vi fått styrket funnet om at det er foreldrenes psykiske nærvær som har mest å si for forutsetninger for opplevelsen av tilhørighet til familien. Helt fra barna er små har foreldrenes psykiske tilstedeværelse stor betydning for samspillet med barna (Bowlby, 1994). Et samspill som er av betydning for barnets videre identitet (Mead et al., 1998). Baumeister and Leary (1995) hevder at følelsen

av tilhørighet beror på hvordan den tidlige tilknytningen til foreldrene har artet seg (Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1994). Samtidig viser noe av den presenterte teorien at fysisk avstand til en av foreldrene kan virke inn på en rekke forhold som blant annet sosial kapital (Bourdieu & Passeron, 1977; Lyngstad & Kitterød, 2008; Schiefloe, 2015), som mer eller mindre indirekte igjen kan virke inn på tilhørighet til andre arenaer, men også knyttet til familie.

5.2 Kvalitet i relasjonene

At kvaliteter i relasjonene til omsorgspersonene som styrke og kontinuitet har betydning for hvorvidt man har tilhørighet til familien eller ikke, er det andre funnet fra ungdommenes fortellinger. Der tilhørigheten ser ut til å være svak, forteller ungdommene om svake eller manglende relasjoner til en eller begge foreldrene. Kvaliteten på relasjonene kan altså synes å være viktig for tilhørighet. Dette kan sees i tråd med teorien fra Baumeister and Leary (1995) sin forskning som hevder at følelsen av tilhørighet krever følelsesmessig positive og jevne samhandlinger med nære personer. I tillegg må samhandlingen skje innenfor stabile og varige kontekster (Baumeister & Leary, 1995). Schiefloe (2015) påpeker at forutsetningen for å danne relasjoner er at to individer interagerer over tid og at begge har forventninger til den andre. Dessuten vil relasjonenes styrke variere med graden av interaksjon og emosjoner, og de er i kontinuerlig endring, sier han (Schiefloe, 2015). Blant ungdommene i undersøkelsen ser man at mange mangler både positive og jevne samhandlinger med nære familiemedlemmer, og man ser også at i den grad det er kontakt og samhandling, beskrives den som ustabil og sporadisk. Noen har jevn og positiv kontakt med sine familiemedlemmer, men mangler varige og stabile kontekster, mens for andre er det motsatte tilfellet. Noen av ungdommene forteller om fravær av begge deler.

Sett i sammenheng med den presenterte teorien om de «indre arbeidsmodellene» (Bowlby, 1994) for hvordan man samhandler og knytter kontakter med andre, kan positive samhandlinger læres i det første samspillet. Som vist i forrige delkapittel, kan foreldre med rusproblemer og sykdom slite med å interagere hensiktsmessig med barna, og barna kan utvikle strategier for samhandling som ikke er optimale (Ainsworth et al., 1978). Dette kan være med å påvirke hvordan ungdommene samhandler med andre senere. Dersom foreldrenes respons på tilknytningsatferden til barnet har vært inkonsekvent eller uforutsigbar, kan det på

bakgrunn av teorien tenkes at ungdommene i henhold til sine indre arbeidsmodeller, ikke har noen tillit til at deres behov blir møtt, eller at mennesker rundt dem er til å stole på.

Videre sier Baumeister and Leary (1995) at mennesker legger ned mye energi i å skaffe seg tilhørighet eller å reparere relasjoner som er brutt, noe som kan bidra til konsentrasjonsvansker og nedsatt kognitiv kapasitet (Baumeister & Leary, 1995). Dette er også mulig å gjenkjenne i datamaterialet, der mange av de unge ser ut til å bruke mye krefter og energi på å bygge relasjoner og danne tilhørighet. Elin sin historie kan på sett og vis være illustrerende for hvor viktig det kan synes å være nettopp å knytte relasjoner og danne tilhørighet. Hun ser ut til å bruke sine kjærestere relasjoner og forhold til dyr i et forsøk på å gjenskape en slags familietilhørighet som kan fungere som en trygg base. I den perioden på ett og et halvt år som hun beskriver som stabil, begynte hun på skole, og fullførte nesten et toårsløp. Selv om perioden ikke var så lang, var det muligens styrken i relasjonen og tilhørigheten som ga henne følelse av en trygg base hun kunne hente krefter fra. Dette harmonerer godt med Baumeister and Leary (1995) sitt grunnlag om at tilhørighet er et grunnleggende behov, som når det er dekket kan frigjøre kapasitet til andre aktiviteter. Hun savnet ikke eks'en etterpå, men stabiliteten, sier hun. Det kan virke som om stabilitet for henne betyr det å være i en familielignende situasjon. En familierelasjon vil også gi signifikante andre å speile seg i (Bø, 2012; Mead et al., 1998), og dette kan også være en grunn til at unge søker nære relasjoner. I disse relasjonene får de et bilde av hvem de selv er, og valget av omgangskrets kan være et bilde på hvordan de ønsker å fremstå for andre. Igjen vil vi trekke inn Elins fortellinger som et eksempel på vegne av flere informanter, da hun beskriver få signifikante andre og samtidig uttrykker en fortvilelse over ikke å forstå egen atferd. Også Ingvild beskriver få signifikante andre i sitt liv. Samtidig forteller hun om denne hobbyen som dreier seg om å finne en rød tråd gjennom Disneys univers, noe hun på liknende vis beskriver at hun leter etter i sitt eget liv. Begge jentene kan, i tråd med Mead (1998) se ut til å lete etter noe å speile seg i, noe som kan si dem noe om seg selv.

Kvaliteten på relasjonene vil i tråd med teori presentert i kapittel to, også ha betydning for hvordan man regulerer følelseslivet (Hart & Schwartz, 2009). Regulering av emosjoner skjer i det første samspillet ved at omsorgspersonen toner seg inn på barnet og bekrefter eller korrigerer følelsene (Hart & Schwartz, 2009). Også Schore sier at barnets regulering av følelser utvikles i et gjensidig samspill mellom foreldrenes regulering og barnets nevrofysiologiske utvikling (Hart & Schwartz, 2009). Nok en gang kan Elins historie være

med å kaste lys over teorien. Dersom den tidlige tilknytningen hennes har vært preget av usikkerhet på grunn av rusede foreldre, kan hennes problemer med å regulere følelser etter bruddet med eks'en muligens tilskrives dette (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1994). Hun beskriver hvordan hun etter bruddet begynner å «slå i fylla». Imidlertid sier også teorien at trussel om manglende følelse av tilhørighet kan føre til at mennesker kan utvise aggressiv adferd (Gere & MacDonald, 2010). Om oppførselen kan skyldes manglende tilhørighet eller manglende mulighet for å regulere sine egne følelser er kanskje ikke viktig, men når hun selv beskriver at hun savner stabiliteten, setter hun ord på hvor viktig det kan synes å ha en stabil og trygg base. Elin er heller ikke den eneste i dette datamaterialet som muligens kan ha hatt en utrygg tidlig tilknytning, og en del av ungdommenes beskrivelser kan forstås som om de har lite grep om seg selv, en fornemmelse av å ikke være på plass i livene sine. På bakgrunn av den presenterte teorien, kan svak regulering av emosjoner både se ut til å kunne bidra til svak følelse av tilhørighet til familien hos en del av de unge, men også synes å være en effekt av lav tilhørighetsfølelse.

Der kvaliteten på relasjonene ser ut til å ha vært god, ser også følelsen av tilhørighet ut til være sterkere, som hos Roger i dette materialet. Dette finner vi igjen i teorien: Stabile og varige kontekster og følelsesmessige positive og jevne samhandlinger kan bidra til en følelse av tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995). Samtidig kan gjensidige forventninger være positivt for gode relasjoner (Schieffloe, 2015). Det kan se ut til at det som i stor grad gjør tilhørighet til familien god er foreldrenes evne til å sette adekvate grenser og samtidig være støttende overfor barna (Hart & Schwartz, 2009). Ingvild sier at hun ønsker hun hadde blitt satt grenser for i barndommen og det kan virke som om grenser henger sammen med omsorg for henne. Forskning viser også at der foreldre har utvist såkalt autoritativ oppdragerstil (Lyngstad & Kitterød, 2008), altså en anerkjennende og vennlig, men bestemt holdning overfor barna, ser denne type samværsform med barna ut til å ha større betydning enn mengden av samvær. Man kan ut fra dette se betydningen av det at Rogers foreldre har satt grenser, vært støttende og anerkjennende overfor ham i oppvekst og nåtid. For de andre ungdommene ser dette ut til å være sporadisk eller manglende, og deres svake tilhørighet underbygges således av teorien.

Når Roger forteller om ulike hendelser i livet sitt, bruke han ofte *vi*, som en beskrivelse på seg og familien som en enhet. Dette er i tråd med Baumeister and Leary (1995) som sier at personer med tett tilhørighet til hverandre har en tendens til å se på seg selv og de andre som

en enhet, og derved tenke og handle utfra dette (Baumeister & Leary, 1995). Bruken av «vi» ser man ikke i like stor grad hos de andre informantene. Dette henger sammen med den klare følelsen av tilhørighet Roger synes å ha til sin familie, i henhold til teorien presentert over. For danningen av selvbildet vil også den nære relasjonen til foreldrene ha betydning (Mead et al., 1998). Ut fra dette kan vi anta at Roger kan ha speilet seg i fars reaksjoner på sine handlinger, og etter hvert også utviklet noen av de samme interessene som far. I motsetning til Rogers tilsynelatende stabile og sterke relasjon til foreldrene, beskriver Halvard en krise som kan synes å være av betydning for relasjonen til foreldrene. Han beskriver i stor grad at han måtte ta ansvar hjemme når mor var syk, og far var syk og ikke til stede. På bakgrunn av Meads teori (1998) kan Halvards lederegenskaper og ansvarlighet muligens til en viss grad tilskrives det at han også i forholdet til sine syke foreldre kan synes å ha hatt denne rollen. Også i tilknytning til kunstprosjektet forteller han om mye positiv tilbakemelding i forhold til nettopp disse egenskapene. Ingvild forteller at hun savner et godt forhold til moren sin, samtidig sier hun at hun opplever seg som annerledes enn andre nettopp fordi hun har bodd alene uten foreldre til å veilede seg. Hun påpeker selv at det på bakgrunn av dette er mye hun ikke vet, og hun trekker tråder til hvordan venner nå ligger langt foran knyttet til utdanning.

En følelse av tilhørighet til familien ser altså ut til å henge sammen med styrke og kontinuitet i relasjonene til omsorgspersonene, noe som bekreftes av teorien (Baumeister & Leary, 1995; Gere & MacDonald, 2010; Schiefloe, 2015). Hvordan foreldrene er til stede for ungdommene, støtter, stiller krav og veileder ser ifølge den presentert teorien, ut til å ha betydning for selvbilde og samspill med andre (Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009; Mead et al., 1998).

5.3 Overfladisk tilhørighet til fritidsarenaen

Analysen av gruppas historier med tanke på tilhørighet til fritidsarenaen, viste at ungdommene forteller om få fritidsarenaer og generelt sett overfladisk tilhørighet. Den sterkeste graden av tilhørighet finner vi knyttet til venner i et her-og-nå perspektiv, men det beskrives en del urolighet i disse relasjonene, og vennegruppene er ikke nødvendigvis gode.

Ifølge Schiefloe (2015) ligger grunnlaget for å etablere en relasjon i at to mennesker befinner seg på den samme arenaen og at de interagerer med hverandre. Schiefloe (2015) hevder videre at en relasjon bør være basert på gjensidige forventninger og en relasjon over tid, samtidig

som forholdets styrke henger sammen med grad av samhandling og følelser. Den sosiale kapitalen dannes på grunnlag av relasjonene man står i. Også Baumeister and Leary (1995) påpeker at samhandling må være av en viss varighet og inkludere emosjoner, fortrinnsvis positive, for å kunne gi en opplevelse av tilhørighet. Denne teorien synes altså å enes om at varighet, og involvering av følelser i relasjonene, er av betydning for opplevelse av tilhørighet. Hvilke faktorer er det da som kan virke inn på relasjoners varighet og emosjonelle innhold på denne arenaen?

I henhold til Nergård (i Schiefloe, 2015) er flytting en faktor som kan svekke relasjoner. Tønnessen et al. (2013) påpeker at antallet flyttinger og tidspunkt for flyttingene, der 4-7 år og 12-15 år er de minst gunstige tidspunktene, har betydning for graden av usikkerhet, angst og ensomhet som kan oppleves, videre gi negativ utvikling og fare for å havne i lite gunstige miljøer. De mest sårbare tidspunktene for flytting ser altså ut til å være i perioden rundt skolestart og i tidsrommet rundt overgangen mellom barne- og ungdomsskole, perioder som også bærer i seg uroligheter på andre områder enn de relasjonelle. Denne teorien ser ut til å bekrefte forhold fra analysen. Informantgruppa forteller generelt sett om mye flytting, hos de fire informantene ser vi at Ingvild og Roger har flyttet et par ganger, mens Halvard og Elin forteller om flere enn to flyttinger. Alle de fire forteller om flytting innenfor de sårbare periodene. Til tross for det ser begge guttene ut til å beskrive deltagelse i miljøer som virker gunstige for dem, rundt intervju-tidspunktene. Begge jentene forteller om at de har foretatt flyttinger alene, uten noen familie å støtte seg til rundt overgangen til de nye miljøene. Vi ser også at begge jentene havnet i miljøer der de begynte med rus.

En annen faktor som kan ha innvirkning på at jentene fikk venner i lite gunstige miljøer, er at de begge har foreldre som selv misbruker rusmidler. Ifølge Bowlby (i Hart & Schwartz, 2009) er det slik at alle mennesker bærer med seg sin egen ervervede oppfatning av verden, basert på tilknytningsmønstre fra barndommen. Senere i livet har vi en tendens til å søke mot mennesker og miljøer som representerer noe kjent, noe som vi har erfaring med. På bakgrunn av dette kan det virke som om jentene ikke bare er utsatt for en risikofaktor, men flere. De har begge flyttet, og de har begge kjennskap til rus fra oppveksten. Også Bourdieu (Broady, 1991) viser til at den kulturen og det samfunnslaget man vokser opp i får betydning for ens habitus, eller kroppsliggjorte handlinger, holdninger og meninger. Det å vokse opp med foreldre som ruser seg, kan medføre et kjennskap til slike miljøer, som igjen kan gjøre en ekstra utsatt for selv å havne i tilsvarende miljøer, spesielt ved sårbare faser som etter flytting.

Samtidig er det ifølge tidligere omtalt teori fra Frønes og Strømme (2014) slik at jevnalderrelasjoner blir stadig viktigere for ungdom i takt med økende alder. Schiefloe (2015) mener at sosial bakgrunn er av betydning for hvem man søker mot. Mens folk med lavere sosial bakgrunn i større grad søker mot familie og naboer, er det en tendens til at de med høyere sosial bakgrunn har nettverk som også omfatter folk fra arbeid og fritidssysler. Dersom nettverket er basert på familie og naboer, hva skjer da om man flytter vekk fra begge disse arenaene slik som Ingvild og Elin? På bakgrunn av teorien ser dette ut til å kunne bidra til flere brudd i relasjoner og gi økt sårbarhet i forhold til etablering av nye vennskap. Det er få i informantgruppa som beskriver deltagelse på de samme aktivitetene eller at de er sammen med de samme vennene som da de var barn.

Samtidig virker ikke sammenhengen, for disse ungdommene, mellom flytting og svak tilhørighet til venner å være helt entydig. Datamaterialet viser at Roger til tross for flere flyttinger ser ut til å ha stabil og god tilhørighet til fritidsarenaer og vennene der. Dette kan selvfølgelig henge sammen med at han etter en tid flyttet tilbake igjen til hjembyen, men han bodde i motsetning til mange av de andre i en annen by og holdt allikevel kontakten med sine venner og interessearenaer. Dette kan vi forstå på bakgrunn av hans gode tilhørighet til foreldrene sine, som beskrevet i de to første diskusjonskapitlene. Ut fra dette kan vi ikke si at flytting nødvendigvis medfører dårlig tilhørighet til fritidsarenaer, men heller at det *kan* utgjøre en trussel for god tilhørighet, og videre for sosial kapital.

Det kan samtidig hevdes at det er det tidlige samspillet med omsorgspersonene som danner utgangspunkt for de senere relasjonene en etablerer og inngår i (Ainsworth et al., 1978; Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1994; Hart & Schwartz, 2009; Ramsdal, Bergvik, & Wynn, 2015), slik at kvaliteten på relasjonen til foreldrene utgjør et mønster for kvaliteten i vennsksapsrelasjoner. Bartholomew, Horowitz, and Miller (1991) mener at voksnes tilknytningsstil har sammenheng med de indre arbeidsmodellene fra barndommen, men allikevel ikke er direkte påfølgende. Voksen, trygg tilknytning er ifølge dem basert på et positivt syn på seg selv og andre, og man er komfortabel med intimitet og selvstendighet (Bartholomew et al., 1991). De ulike typene av voksen utrygg tilknytning handler om negativt bilde av seg selv og/ eller andre og gir seg utslag i ubalanse mellom intimitet og selvstendighet. Det kan handle om at man unngår følelser og intimitet, er overfokuset på andres anerkjennelse, eller rett og slett opptrer sosialt tilbaketrukket i frykt for avvising (Bartholomew et al., 1991). Dette kan vi se igjen i datamaterialet. Mens Elin ser ut til å ha svak tilhørighet både til foreldre og venner, ser Roger ut til å ha sterk tilhørighet på begge

arenaene. Mens Ingvild beskriver høy grad av selvstendighet i relasjonen til mor og venner, kan vi i Halvards historie se at han både i oppveksten, -knyttet til familie og i nåtiden, -knyttet til venner, synes redd for å miste sin tilhørighetsarena.

Mens et trygt tilknyttet barn kan utforske verden i trygg forvissning om at den voksne er tilgjengelig ved behov, så vi i kap. 5.1 at sykdom eller rus hos den voksne kan virke inn på mulighetene for å opptre som en trygg og tilgjengelig base for barnet, noe som igjen kan føre til at barnet blir utrygt tilknyttet. Mange av ungdommene i dette utvalget har foreldre som har vært syke eller ruset seg. De kan på bakgrunn av dette bære med seg lite hensiktsmessige mønstre for samspill, slik at det blir mer utfordrende å etablere gode, stabile relasjoner og oppnå god tilhørighet til venner (Baumeister & Leary, 1995) slik som vist over.

Alt i alt ser det ut til å være sammensatte forhold som kan virke inn på ungdommenes opplevelse av tilhørighet til venner. Ut fra hva informantene beskriver, ser de som gruppe ut til å ha en del erfaringer som, ifølge den presenterte teorien, kan virke negativt inn på etablering og bevaring av relasjoner. Det må allikevel påpekes at det ikke bare er miljømessige elementer som er av betydning for disse forholdene, men også ungdommenes egen, unike arvemasse, -som i tråd med den epigenetiske forståelsen kan være avgjørende for hvordan den enkelte påvirkes av de miljømessige forhold han befinner seg i (Hart & Schwartz, 2009). Samtidig tar denne fremstillingen bare utgangspunkt i to til tre historier fra hver informant, og kan på ingen måte fortelle noe om ungdommenes fremtidige tilhørighet og utvikling. Både Bowlby (1994) og Bourdieu (1995) synes enige om at det finnes muligheter for hvert individ til å overskride den sosiale arven man har fått med seg, gjennom tilegnelse av andre erfaringer og nye koder for samspill.

5.4 Manglende tilhørighet til skole

Utfra analysen av ungdoms tilhørighet til skole, kommer det fram at tilhørigheten er fraværende i størsteparten av gruppa. Mange av de unge forteller om utfordringer knyttet til rusproblemer, psykisk sykdom eller mobbing. Roger skiller seg ut fra de andre informantene, selv om også han var innenfor NAV-systemet i første intervju, da han sto uten lærlingeplass eller jobb. Et år senere har han imidlertid skaffet lærlingeplass, og ser ut til å unngå å havne i

frafallsstatistikken. De andre tre ungdommene beskriver ulike utfordringer i forholdet til skole og jobb, selv om Ingvild ser ut til å stille litt sterkere enn de andre i forhold til jobb.

Faktorer som medfører økt risiko for frafall er ifølge Hernes (2010) blant annet å være gutt, skifte linje, gå yrkesfag, ha lavt utdannede foreldre og minoritetsbakgrunn. Med tanke på de 17 ungdommene som danner utgangspunktet for denne oppgaven er andelen gutter marginalt i overvekt, om lag en tredjedel forteller de har skiftet utdanningsprogram og med ett unntak har alle startet yrkesfaglig opplæring. Det er svært få som forteller at noen av foreldrene har høyere utdanning, mens et par av informantene har annen kulturell bakgrunn. Vi kan slik sett si at gruppa ser ut til å stemme godt overens med Hernes' risikofaktorer knyttet til frafall. De fleste av disse elementene er i liten grad påvirkelige for ungdommene selv. Noe også Wollscheid (2010) påpeker ved å vise til at frafall må forstås i et livsløpsperspektiv; det er resultatet av en prosess som har startet lenge før påbegynt videregående opplæring.

I henhold til Baker (i Schiefloe, 2015) er suksess et sosialt fenomen, som baserer seg på relasjonene til andre. Suksess i skolen, kan vi ifølge Ramsdal, Bergvik og Wynn (2015) se i sammenheng med tidlig tilknytning. Barn med trygg tilknytning har i større grad foreldre som støtter dem i skolen, samtidig som de selv går inn for oppgaver på en hensiktsmessig måte, de har gode samarbeidsevner og de knytter vennerelasjoner med positiv effekt for læring (Ramsdal et al., 2015). I ungdommenes historier finner vi lite om støtte fra foreldre, og det er vanskelig å si noe om ungdommenes egenskaper knyttet til målfokus og samarbeid. Det vi imidlertid får høre noe om, er vennerelasjoner som involverer rus, som i Elin og Ingvilds historier, eller som i Halvards fortelling der han selv opplever videre skolegang som en trussel mot tilhørigheten til vennegjengen. Ingen av disse vennerelasjonene later til å ha spesielt positiv effekt på læring. På den andre siden ser vi samtidig at Ingvild vektlegger det relasjonelle i sin motivasjon for å møte på skolen. Men det er uklart om dette har noen gunstig effekt på læring, eller om det utelukkende er basert på det sosiale aspektet; at det er hyggeligere å være *sammen med* noen på skolen, enn *alene* hjemme.

Samtidig ser vi også en god del fortellinger om mobbing i materialet. Ifølge Mead (1998) dannes vårt bevisste selv gjennom andres respons, i form av mimikk, kroppsspråk, diffuse kroppslige signaler og verbal respons på våre handlinger. Ved å se oss selv i den andre dannes vårt selvbylde. Effektene av mobbing som beskrives i historiene, ser ut til å omfatte langt mer enn det sosiale aspektet på skolen, det fortelles om ringvirkninger knyttet til læring, og til arenaer utenfor skolen. Samtidig synes det å ligge implisitt i mange av historiene en slags

følelse av å være annerledes, av å skille seg fra «det normale», -en del av informantene sier også eksplisitt noe om dette. Det er selvfølgelig vanskelig å si om dette er opplevelser som har vært medvirkende til at ungdommene har avbrutt skolen, men det virker påfallende at mange kommer inn på dette som tema i løpet av intervjuene. Mead (i Johan Fredrik, 2013) viser til at individets selvutvikling skjer i interaksjon med andre, og vi kan her trekke paralleller til at mobbing i mange tilfeller kan tenkes å påvirke selvutviklingen slik at en opplevelse av å være annerledes kan oppstå. Frostad og Mjåvatn (2014) fremhever opplevelse av ensomhet som sentral for ungdommers tanker om å slutte på skolen. Elin, Ingvild og Halvard forteller alle en del om det å føle seg utenfor det de anser som «normalt». Mens begge de to jentene ser ut til å lete etter årsaker til dette i seg selv, gir Halvard uttrykk for at det er systemet det er noe feil med. Vi kan spørre oss om vi her er vitne til forskjeller basert på kjønn, eller om vi kan tilskrive ulikhetene en sammenheng med antallet signifikante andre i deres omgivelser (Mead et al., 1998). Roger nevner på sin side ingenting om følelser knyttet til annerledeshet. På bakgrunn av teori og forskning, kan det i dette utvalget se ut til at Ramsdal et al. (2015) sin teori om vennerelasjoners effekt på suksess i skolen, kan synes å ha relevans (Ramsdal et al., 2015).

Som diskutert tidligere, viser det seg at det å leve med bare en av foreldrene har flere negative effekter på skoleprestasjoner og utdanning enn det å leve med begge (Frønes, 2011; Frønes & Strømme, 2014; Lyngstad & Kitterød, 2008). Så godt som alle ungdommene i gruppa på 17 forteller om foreldre som ikke bor sammen, og om lag halvparten beskriver dårlig kontakt med far gjennom deler av eller hele oppveksten. I henhold til Natland og Rasmussen (2012) har det å bli sett og anerkjent betydning for gjennomføring av skolen. Også Lillejord m.fl. (2015) påpeker at omsorgsfulle relasjoner preget av krav og støtte ser ut til å ha positiv effekt. I utvalget er det påfallende få av ungdommene som beskriver støtte fra foreldrene. Sosial kapital kan også være av betydning for å skape human kapital, gjennom foreldrenes aktivitet knyttet til barnas liv og utdanning (Coleman, i Schiefloe, 2015). Her ser vi at av de 17 ungdommene er det bare Roger som tydelig forteller at foreldrene tar denne aktive rollen i hans liv. Dette er effekter vi kan tenke oss kan være av betydning for ungdommene i denne undersøkelsens både manglende tilhørighet til skolen, og på deres frafall.

I tillegg til at det å leve med foreldre som ikke bor sammen kan ha negative konsekvenser for anerkjennelse og støtte, ser også aleneforsørgere i større grad enn i to-foreldreforhold ut til å ha lavere sosioøkonomisk kapital, som tidligere vist (Frønes & Strømme, 2014). Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu et al., 1995) påpeker at sosial posisjon og forståelse av

sosiale koder er bestemt ut fra sosial-, kulturell- og økonomisk kapital. Innenfor ulike felt er det ulike sosiale koder, og Bourdieu peker på at skolesystemets koder favoriserer elever fra den dominerende samfunnsklassen som på grunnlag av utdanning behersker kodene for blant annet regler, normer og akademisk språk i skolen. Det er så godt som fravær av fortellinger om høyere utdanning hos informantenes foreldre, og en god del forteller om svak økonomi. Særlig i Ingvilds historie tyder beskrivelsene på at hun mangler den kulturelle kapitalen som gjør at hun innehar en naturlig tilnærming til skolesystemet (Bourdieu et al., 1995), noe som ser ut til å gjøre det utfordrende for henne å forstå de implisitte kodene som ligger i skolesystemet. I henhold til Frønes og Strømme (2014) kan sosial kapital akkumuleres, og for Ingvilds del ser det ut som om hun foreløpig kan ha behov for noe mer påfyll for å få den nødvendige forståelsen av hvordan systemet fungerer.

Svake økonomiske rammer kan også medføre helsemessige utfordringer, som igjen kan innvirke på skoleprestasjoner ("Folkehelsemeldingen : god helse - felles ansvar," 2013). Selv om skolegang i Norge er gratis i utgangspunktet, kan det være mange grunner til at man likevel ikke makter de økonomiske forpliktelsene skole medfører (Hernes, 1973). Å ta utdanning vil kunne medføre at man må flytte hjemmefra, og mange er avhengige av foreldrenes hjelp til tross for støtteordninger som stipend og studielån (Hernes, 1973). Samtidig påpeker Baumeister and Leary (1995) at det er høyere forekomst av psykiske- og atferdsmessige vansker hos mennesker som mangler tilhørighet, og at det å skaffe seg tilhørighet, er en prosess som krever mye energi, slik at den kognitive kapasiteten kan svekkes og en kan få vansker med konsentrasjonen (Baumeister & Leary, 1995). Vi kan her muligens trekke tråder til Elin, som ser ut til å beskrive svak tilhørighet, og samtidig konsentrasjonsvansker.

Drugli (2012) påpeker at tilhørighet til skolen avhenger av positive relasjoner til lærere og medelever. I vårt utvalg er det i mange av historiene fravær av fortellinger om gode relasjoner til lærere, og de fortellingene som blir fortalt, virker i mange tilfeller relativt kortvarige. Samtidig er det flere av informantene som forteller om en opplevelse av at skolen *visste* om deres vanskelige situasjon knyttet til hjemmeforhold eller rus, men allikevel ikke gjorde noe, - eller de håndterte situasjonen lite hensiktsmessig, ifølge ungdommene selv. I tråd med teorien forteller ungdommene altså om få positive relasjoner på skolearenaen, og manglende tilhørighet.

Knyttet til arbeidslivet kan vi også si at to av de fire ungdommenes fortellinger beretter om personlige utfordringer i forhold til å fungere i arbeid. Markussen (2014) fant at den gruppen av ungdommer som ikke bodde sammen med noen av foreldrene da de var 15, er de som står svakest i arbeidslivet ti år tidligere. Han stiller spørsmål ved om dette viser at systemet ikke evner å ivareta utsatt ungdom. De to jentenes historier viser at de var i denne posisjonen som 15-åringer, og selv om det ikke helt er gått ti år siden den gang, kan det allikevel være interessant å se på deres forhold til arbeid i dag. Mens Elin står helt utenfor arbeidslivet, er Ingvild under andre intervju i en deltidsjobb der hun ser ut til å trives. Halvard derimot, bodde sammen med sine foreldre da han var 15, men står på samme måte som Elin utenfor arbeidslivet på nåværende tidspunkt. Baumeister and Leary (1995) viser til Maslows behovsteori når de hevder at behovet for tilhørighet er mere grunnleggende enn behovet for selvrealisering (Baumeister & Leary, 1995). I motsetning til Roger, synes de fleste av de andre 16 foreløpig å stille svakt i forhold til arbeidsmarkedet. De har vansker med selvrealisering, vi vet ikke årsakene til dette, men ser at dette gjennomgående er en utfordring for dem.

Etter å ha sett nærmere på noen av forholdene som kan være av betydning for den generelt manglende tilhørigheten til skole som trer frem i de 17 ungdommenes historier, må vi igjen påpeke at det er mange ulike forhold som til sammen synes å ha påvirket mange av ungdommenes situasjon negativt. Vi kan på den ene siden peke på forhold som ungdommene har med seg inn i skolen, knyttet til familie og jevnaldrende, samtidig som vi på den andre siden kan peke på forhold i skolen som kan synes å forsterke negative forhold knyttet til familie og venner. På denne måten kan det se ut til at svak tilhørighet på familie- og vennearenaene kan bidra til svak tilhørighet på skolen, som igjen kan synes å være av betydning for svak tilhørighet i arbeidslivet. Folkehelsemeldingen ("Folkehelsemeldingen : god helse - felles ansvar," 2013) påpeker at det er godt folkehelsearbeid å arbeide for å senke frafallsraten i videregående opplæring. Mens Mead (1998) hevder at vi, gjennom interaksjon med dem rundt oss, tar opp i oss kulturen og skaper vår rolle i samfunnet. Vi kan slik si at svak tilhørighet og frafall i skolen ikke bare får konsekvenser på kort sikt, men også på lang sikt knyttet levekår og tilhørighet i samfunnet.

6 Konklusjon

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å undersøke om opplevelse av tilhørighet kan være av betydning for om ungdom gjennomfører eller avbryter videregående opplæring. Frafall i videregående opplæring anses som en vesentlig samfunnsmessig utfordring (Hernes, 2010; Lillejord, 2015). Mye forskning har vært utført, men fortsatt etterlyses mer målrettede tiltak (Lillejord, 2015). Wollscheid (2010) fremhever tidlig intervensjon, fordi frafall ser ut til å bunne i prosesser som har startet tidligere i oppveksten. I dagens samfunn er det en tendens til at det er de individuelle prestasjonene som settes i fokus, noe som også gjør seg gjeldende i skolen (Avseth, 2015; Øverland & Sinding, 2016). Hva da med dem som ikke lever opp til disse forventningene?

Tilhørighet regnes som et grunnleggende menneskelig behov (Baumeister & Leary, 1995), og spørsmålet ble hvilke fortellinger vi ville finne hos ungdom som hadde avbrutt videregående opplæring? Vi ønsket å studere opplevelsen av tilhørighet i historier om oppvekst og nåtid, fortalt av ungdommene selv. Problemstillingen ble dermed: *Hva forteller ungdom som har avbrutt videregående opplæring om tilhørighet?* Gjennom ungdommenes fortellinger har vi sett nærmere på tilhørighet til tre arenaer: familie, fritid og skole. Avhandlingen er skrevet som en del av det tiårige prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark».

Perspektivet som benyttes i denne avhandlingen er ungdommenes egne stemmer, ungdommer som av samfunnet betegnes som frafalne. Funnene underbygger forskning som påpeker at forhold i oppveksten ser ut til å innvirke på gjennomføring i videregående opplæring (Wollscheid, 2010). Ungdommene forteller om en generell mangel på tilhørighet, til mange arenaer. Noe som vi igjen finner at påvirker deres muligheter. Dette er en kompleksitet de selv ikke ser. For dem er dette helt normalt.

Ungdommene beskriver en rekke uroligheter knyttet til de ulike relasjonene de inngår i. I tråd med annen forskning forteller de om en familiesituasjon preget av brudd mellom foreldrene (Schiefloe, 2015) og flytting (Tønnessen et al., 2013). I mange av historiene berettes det også om fysisk og psykisk sykdom, rus, konflikter og mobbing. Allikevel ser vi at nærvær og god kvalitet når det kommer til det relasjonelle, kan ha mulighet til å oppveie slike forhold. Datamaterialet gir inntrykk av at manglende eller svak tilhørighet, særlig knyttet til familie, kan medføre at man bruker mye energi på å skape tilhørighet, noe som igjen kan svekke følelsen av å høre til innenfor andre arenaer.

Det kan se ut til at de andre tilhørighetsarenaene kan virke både positivt og negativt inn på tilhørigheten til skolen. Samtidig kan manglende tilhørighet til skole se ut til å være av betydning for svak tilhørighet til arbeidsliv. Materialet viser bortimot et fravær av fortellinger om høyere utdanning hos foreldre (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu et al., 1995; Broady, 1991).

Datamaterialet ser ut til å bekrefte de teoriene som er trukket frem om tilknytning, sosial bakgrunn og symbolsk interaksjonisme. Samtidig finner vi at den ene informanten som skiller seg klart fra resten av gruppa på 17 når det gjelder beskrivelser av god tilhørighet, også skiller seg fra de andre gjennom sine utsikter til *ikke* å havne i frafallsstatistikken. På bakgrunn av dette synes avhandlingen å understøtte hypotesen om at tilhørighet kan være av betydning for gjennomføring av videregående opplæring.

Begrensninger i dette materialet kan være at informantene ikke nødvendigvis har fortalt sine viktigste historier av betydning for temaet. Informantene har heller ikke direkte blitt oppmuntret til å fortelle om tilhørighet, og historiene er samlet inn av andre enn oss. Dette kan gi oss et fattigere grunnlag for forståelse. Det kunne vært interessant ved en senere anledning å undersøke tilhørighet hos ungdom som *har* gjennomført videregående opplæring. Dette kunne gitt oss en dypere forståelse av om den manglende tilhørigheten ungdommene våre beskriver først og fremst handler om det å være ungdom, eller om den er spesielt svak i denne gruppa som har avbrutt skolen.

Ungdommenes stemmer forteller i tillegg til historiene om svak tilhørighet også om opplevelsen av å være annerledes eller utenfor det «normale». De beskriver få ambisjoner om fremragende individuelle prestasjoner, men heller at de ønsker seg inn nettopp i det de anser som «normalt»: *Akkurat samme som andre har det*. Ungdommenes ønsker om «det normale» ser særlig ut til å være knyttet til tilhørighet både i nære relasjoner og til samfunnet, og mer praktisk til gjennomføring av skole og innpass i arbeidsliv. Det synes derfor relevant å avrunde med sitatet fra innledningen *The question is not, as for Hamlet, to be or not to be, but to belong or not belong* (Proust, i Albaret et al., 1992).

Referanser/litteraturliste

- Aadland, E. (2011). *"Og eg ser på deg-" : vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Albaret, C., Belmont, G., & Amadou, C. (1992). *Monsieur Proust : dager og netter i en dikters hus*. Oslo: Gyldendal.
- Amundsen, I. H. (2015, 02.04.2015). Ensomhet er like farlig som å røyke. VG. Retrieved from <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/helse-og-medisin/ensomhet-er-like-farlig-som-aaroyke/a/23427858/>
- Avseth, H. (2015, 21.05.2015). Fra prestasjon til depresjon. NRK Ytring. Retrieved from <http://www.nrk.no/ytring/fra-prestasjon-til-depresjon-1.12369440>
- Bartholomew, K., Horowitz, L. M., & Miller, N. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. doi: 10.1037/0022-3514.61.2.226
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to Belong: Desire for Interpersonal Attachment as a Fundamental Human Motivation. *American Psychological Association*, 117(3), 497-529.
- Bergman Blix, S., & Wettergren, Å. (2015). The emotional labour of gaining and maintaining access to the field. *15*(6), 688-704. doi: 10.1177/1468794114561348
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 5). London: Sage.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A., & Barth, T. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Vol. nr 9). Oslo: Pax.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base : tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Broadly, D. (1991). *Sociologi och epistemologi : om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. HLS förlag, Stockholm.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd ed. ed.). Los Angeles: Sage.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen : reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2011). *Betydningen av fullført opplæring for sysselsetting blant unge voksne SØF-rapport nr.03/11* Retrieved from http://www.sof.ntnu.no/SOF-R01_11.pdf
- . Folkehelsemeldingen : god helse - felles ansvar. (2013)St.meld. ... (online) (Vol. 34(2012-2013)). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). *Tanker om å slutte på videregående skole- er ensomhet en viktig faktor?* Spesialpedagogikk (Ed.) Retrieved from <http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/Mjaavatn%20og%20Frostad%202014-1.pdf>
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 01(01/2014), 47-55.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I., Heggen, K., & Myklebust, J. O. (1997). *Livsløp : oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforl.
- Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering : norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuglestad, O. L., & Lillejord, S. (2012). *Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Gere, J., & MacDonald, G. (2010). An Update of the Empirical Case for the Need to Belong. *The Journal of Individual Psychologi*, 66(1), 93-115.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helgeland, I. M. (2005). "Catch 22" of Research Ethics: Ethical Dilemmas in follow-Up Studies of Marginal Groups. *Qualitative Inquiry*, 11(4), 549-569. <http://qix.sagepub.com/content/11/4/549>
- Hernes, G. (1973). *Om ulikhetens reproduksjon* (Vol. nr. 28). Bergen: Levekårsundersøkelsen.
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæringFAFO-rapport (online) (Vol. 2010:03). Oslo: Fafo.
- Johan Fredrik, R. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(02), 169-189.

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forl.
- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 5(3), 292. doi: 10.1177/1745691610369469
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg. ed.). Oslo: Novus.
- Kvillo, Ø. (2008). *Oppvekst : om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2015). *Frafall i videregående opplæring- en systematisk kunnskapsoversikt* Vol. KSU 1/ 2015. K. f. utdanning (Ed.) Retrieved from <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&page=ename=kunnskapssenter/Hovedsidemal>
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyngstad, T. H., & Kitterød, H. (2008). Hvordan går det med barn som har lite kontakt med den ene forelderen? : en litteraturgjennomgang av norsk og utenlandsk forskning (Statistisk sentralbyrå : online) (Vol. 2008/55). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Markussen, E. (2014). Utdanning lønner seg : om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002. Oslo: NIFU.
- Martinsen, C. (2016, 18.02.2016). Systemet sikrer ikke rett kompetanse. *Laagendalsposten*, p. 4.
- Mead, G. H., Vaage, S., & Thorbjørnsen, K. M. (1998). *Å ta andres perspektiv : grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forl.
- Meld. St. 34. (2012- 2013). *Folkehelsemeldingen - god helse - felles ansvar*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>.
- Meld. St. nr. 39. (2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. Oslo: Departementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e97cf2ddbcd347328e4fcc70e942de62/NO/PDFA/STM200120020039000DDDPDFA.pdf>.
- Meld.st. nr 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen-tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>.
- Meld.st. nr 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>.

- Moshuus, G. *The Indirect Approach: How to discover context when studying marginal youth*. Unpublished.
- Moshuus, G. H. (2007). *Konge og taper - historien om Vat : etnografi på gata og kulturoversettelse*. Oslo: Pax, 2007.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Retrieved from <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.
- NOU. (2015). *Å høre til*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?q=&ch=2>.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ramsdal, G., Bergvik, S., & Wynn, R. (2015). Parent-child attachment, academic performance and the process of high-school dropout: a narrative review (Vol. 17, pp. 522). Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). *De frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Schiefløe, P. M. (2015). *Sosiale landskap og sosial kapital : nettverk og nettverksforskning* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Schön, D. A. (2013). At undervise i kunstnerisk kunnen ved hjelp av refleksjon-i-handling. In D. A. Schön (Ed.), *Uddannelse af den reflekterende praktiker* (pp. 22-40). Århus: Klim.
- Skartveit, H. (2014, 20.09.2014). Det tause opprøret. VG. Retrieved from <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/det-tause-opproeret/a/23299595/>
- Tid og tilhørighet: Opplevelsen av god psykisk helse og dens implikasjoner for godt psykisk helsearbeid. (2011). *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(02), 100-107.
- Tønnessen, M., Telle, K., & Syse, A. (2013). Childhood residential mobility and adult outcomes Discussion papers (Statistisk sentralbyrå. Forskningsavdelingen : online) (Vol. no. 750). Oslo: Statistics Norway, Research Department.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>.

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Gjennomføringsbarometeret Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorne* Retrieved from <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2015.pdf>
- Utdanningslinja. (2009). (Vol. nr. 44 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Wadel, C. (2014). *En lærende organisasjon : et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C., Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst : tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten : en kunnskapsoversiktNOVA-rapport (online) (Vol. 12/2010). Oslo: NOVA.
- Øverland, S., & Sinding, a. I. (2016, 11.03.2016). Tre teser om destruktive tendenser i dagens samfunn. *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Tre-teser-om-destruktive-tendenser-i-dagens-samfunn--Svein-Overland-og-Aksel-Inge-Sinding-8384607.html>
- Åsvoll, H., & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Pedagogisk, i. (2008). *Den "tause" pedagogikken : analyser av en profesjonell fotballtreners praksis*. (2008:118), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.

Vedlegg 1 er fjerna av hensyn til personvernet

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

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

Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Vår dato: 16.09.2013

Vår ref:35202 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

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

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

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

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

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

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

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

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35202

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2023 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forskningsprosjektet er et FoU prosjekt ved høgsolen med flere involverte. Følgende ansatte forskere skal ha deltakelse i hele forskningsperioden (det kan komme til flere og endringsmelding om dette vil bli sendt inn): Mette Bunting, Ketil Eide, Irmelin Kjelaas, Torill Aagot Halvorsen

Følgende mastergradsstudenter skal delta i perioden 2013-2014 (Endringsmelding om nye studentdeltakere vil bli sendt inn): Line Jonsås, Kjerstin Eriksen, Pernille Bjørnsen, Helle Aspheim, Siri Gundersen, Anette Nordgård, Charlotte Wachs Svendsen, Ayaanle Daha Gobdoon, Maud Christine Langkaas.

Vedlegg 3: Invitasjon til informanter

Vi inviterer deg til forskningsprosjektet

”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

Hva er det som gjør at noen ungdommer gjennomfører videregående mens andre avbryter utdanningen? Vi vil gjerne snakke med deg om dette siden du er nå i kontakt med nav.

Vi håper du vil si ja til å møte oss. Det vi vil snakke med deg om er det som opptar deg akkurat nå, og hvordan du ser på fremtiden. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsker å få lov til å spørre dere som er med i år senere også. På den måten vil vi få vite mer om din og andre ungdommers vei inn i voksenlivet.

Hvem er så vi? Vi er to lærere og flere masterstudenter fra Høgskolen i Telemark. Studentene er del av forskerteamet, har taushetsplikt, jobber sammen med oss og skal skrive en oppgave om temaet.

Vi tar kontakt med deg gjennom nav og ber om at du skriver under på at vi kan få snakke med deg. Samtidig ber vi deg også om å få ta opp det du sier. Det er veldig strenge regler for opptak, og vi har søkt «*Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS*» om lov. Det har vi fått, og vi må lagre alt på sikre områder og bare gi tilgang til de i forskerteamet. Vi må senere også slette opptaket når prosjektet er ferdig. Det du sier vil senere bli skrevet ned, men da skriver vi ikke navnet ditt inn, men du blir gitt et nummer eller et annet navn.

Alt du sier vil derfor bli behandlet fortrolig. I alt vi skriver vil ingen kunne kjenne igjen noen konkrete personer i tekstene våre. Vi vil skrive mastergradsoppgaver, fagartikler og aviskronikker. Prosjektet skal vare i ti år og avsluttes 31. desember 2023. Samtidig er all deltakelse frivillig. Du kan trekke deg når som helst uten å gi oss noen grunn.

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt med oss som leder prosjektet:

Mette Bunting

Førstelektor i Pedagogikk

Høgskolen i Telemark

Telefon 41471590

mette.bunting@hit.no

Geir H Moshuus

Førsteamanuensis, Dr.polit

Høgskolen i Telemark

Telefon 40044410

geir.moshuus@hit.no

Vedlegg 4: Informasjon til informanter



Høgskolen i Telemark

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

Bakgrunn og formål

Vi ønsker å intervju unge som velger bort skolen sammen med ungdom som ikke gjør dette. Vi ønsker å få vite mer om unge som avbryter sin skolegang og hvilke planer de har og hvordan de ser på framtiden. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsker derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten vil vi lære mer om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Forskningsprosjektet foregår innenfor rammen av paraplyprosjektet ”Ung i Telemark” og er et samarbeid mellom Fakultetet for Helse og Sosialfag og Fakultet for Estetiske fag, Folkekultur og Lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet skjer i samarbeid med Talenter for Framtida Telemark. På prosjektet deltar flere masterstudenter ved høgskolen og ansatte forskere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne til dette forskningsprosjektet blir kontaktet gjennom NAV-kontorer, Oppfølgingstjenesten og de videregående skolene i fylket. Du som inviteres til å delta blir kontaktet fordi du har avbrutt din skolegang eller fordi du går på en studieretning hvor tidligere forskning har vist at flere har valgt å avbryte sin skolegang.

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi vil være ute etter å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta digitale opptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene og de nedskrevne samtaler vil være tilgjengelige for prosjektgruppen som deltar som intervjuere og de databehandlerne som vil hjelpe oss å skrive ned opptakene. De digitale lydopptakene vil deretter slettes og personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned. Prosjektgruppen består av masterstudenter i perioden hvor de skriver sine mastergradsavhandlinger, deres veiledere og forskerne ansatt på høgskolen som deltar i innsamlingen av intervjuene.

Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil være mastergradsavhandlinger og vitenskaplige artikler.

Prosjektet vil følge deltakerne i studien over flere år og skal avsluttes 31. desember 2023. Da vil koblingsnøkkelen med navneliste ødelegges. Da vil datamaterialet være anonymt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. De som kontaktet deg på våre vegne vil ikke få vite om dette.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med oss som leder prosjektet:

Mette Bunting

Førstelektor i Pedagogikk

Høgskolen i Telemark

Telefon 41471590

mette.bunting@hit.no

Geir H Moshuus

Førsteamanuensis, Dr.politHøgskolen i
Telemark

Telefon 40044410

geir.moshuus@hit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Høgskolen i Telemark

”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

Tematisk intervjuguide - Andregangssamtale

Denne temaguiden er inndelt i en innledning og syv tema for samtalen vi ønsker å ha med deg.

Innledning om prosjektet, om anonymitet, om samtykke og muligheten til å trekke seg underveis, om bruk av lydopptaker.

Første tema

Hva holder du på med nå?

Her vil vi være opptatt av å finne fram til pågående samtaler du er ofte deltar i med dine omgivelser.

Her gjør vi bruk av populærkultur, aktuelle ungdomstema lokalt, forhold knyttet til stedet hvor vi møtes, sport og idrett lokalt og nasjonalt. Alle innfallsmåter er åpne her. Målet er å treffe på samtaler du er engasjert i før du møtte oss.

Andre tema

Hvordan går det?

Her vil vi høre mer om livshistorien din.

Tredje tema

Her handler det om hvordan du ser på framtiden.

Fjerde tema

Her handler det om skolen. Om før og nå.

Femte tema

Her handler det om bakgrunnshistorier, eller det bakteppe, du tenker deg er viktig for ditt liv.

Sjette tema

Her handler det om skolebruddet eller om din hverdag på skolen.

Syvende tema

Her handler det om å oppsummere og samle trådene i samtalen. Her kan vi komme inn på detaljer og forhold som samtalen ikke har vært innom til nå.

Her er stikkord som vi kan komme til å spørre deg om i denne siste runden:

- Familie
- Venner
- Skoledeltakelse
- Arbeidsdeltakelse
- Mor og far
- Klassekamerater
- Lærere
- Andre voksne
- Bruk av data og mobiltelefon
- Bruk av sosiale medier
- Bøker hjemme
- Soverom
- Økonomi