

Sara Kjeldsberg Wabø

Hvordan beskriver ungdom utfordringer knyttet til å fullføre videregående?

En kvalitativ undersøkelse av skolegangen sett fra ungdommers perspektiv



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Sara Kjeldsberg Wabø

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i utfordringer knyttet til frafall i videregående, en utfordring som får konsekvenser på individnivå så vel som på samfunnsnivå. På bakgrunn av bekymringsverdig høye frafallstall i det norske samfunnet, sikter denne studien mot å undersøke hva som ligger bak disse tallene. Formålet med studien er å få dypere innsikt i frafallsproblematikken fra ungdommenes perspektiv, gjennom deres egne beskrivelser av hvordan de opplever ulike utfordringer i skolegangen. Følgende problemstilling er derfor: «*Hvordan beskriver ungdom utfordringer knyttet til å fullføre videregående?*». Problemstillingens relevans vil bli forankret i forskning, rapporter og et teoretisk grunnlag som belyser ungdomstilværelsens ulike sider.

I denne studien var ønsket å undersøke ungdommenes subjektive opplevelsesverden, og min vitenskapsteoretiske forankring tar derfor utgangspunkt i fenomenologien. Det ble derfor et naturlig valg for meg å innta en kvalitativ tilnærming i mine forskningsmetoder. Det har blitt utført intervjuer av fem ungdommer som på bakgrunn av et kriterieutvalg oppfylte bestemte krav som sikret at de var relevante for å belyse studiens problemstilling. Intervjuene og tilhørende analyse dannet grunnlag for følgende fem kategorier: skolen som arena, ulike syn på årsak, fellesskap og utenforskap, lærerrollen og «det er jo forventet». Disse kategoriene har til hensikt å belyse temaer ungdommene selv oppfattet som viktige tilknyttet deres utfordringer med å fullføre videregående.

Funnene forteller for det første at skolen ikke bare er en fysisk arena, men det er noe ungdommene også berøres av emosjonelt. Et fellestrekk ved informantene er at de har opplevd eller opplever skolegangen som utfordrende, mens årsakene bak oppfattes ulikt. Noen av ungdommene gir seg selv skylden for at skolen er vanskelig, mens andre opplever at skolen er den skyldige. Funnene forteller også at skolens sosiale aspekt er av stor betydning for skoleløpet, men beskrives både som en ressurs og en begrensning. Lærerrollen ble også tillagt stor betydning, og blir beskrevet som et trygt fundament i skolehverdagen og en forutsetning for å gå på skolen. Samtidig ble dårlige erfaringer med lærere og mangel på kunnskap og forståelse rundt ungdoms psykiske helse, løftet som sentrale utfordringer. Press var et gjentakende uttrykk fra ungdommenes side, og ble beskrevet som opplevde forventninger i samfunnet knyttet til utdanning og fremtid. Oppfatningen av hvor forventningene kommer fra ble imidlertid skilt mellom skolen og samfunnet, men felles var at de preget ungdommenes liv i sin helhet.

Funnene forteller oss at samfunnets overordnede verdier og holdninger er preget av en grunntanke om at nøkkelen til fremtiden er utdanning, og kan skape en ond sirkel for mange. Skolens innhold ser ikke ut til å samsvare med ungdommenes faktiske behov, noe som kan resultere i et selvforsterkende fravær fra skolen. Ungdommenes opplevelse av å ikke strekke til på en viktig arena ser ut til å kunne resultere i at en nærliggende løsning blir å fjerne seg fra kravene.

Førord

Denne oppgaven avslutter et toårig masterstudium i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Studien har vært en overveldende prosess både faglig og følelsesmessig. Forskningsprosessen har vært berikende, men til tider også utfordrende. En masteroppgave gir for det første uendelige muligheter, samtidig som oppgavens omfang også har satt begrensninger for hvilke veier man kan gå. Det har bydd på ulike utfordringer underveis, men det har vært en givende og ikke minst lærerik prosess.

Jeg ønsker derfor å benytte anledningen til å takke informantene som velvillig stilte opp i denne studien og tilførte den verdifulle beskrivelser av deres erfaringer og opplevelser. Jeg vil også takke min veileder Ingrid Reite Christensen for klokskap og god veiledning gjennom oppturer og nedturer. Tusen takk!

Sara Kjeldsberg Wabø

Oslo, juni 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn og problemstilling	7
1.2 Begrepsavklaring	8
1.2.1 Frafall.....	8
1.2.2 Skolefravær og skolevegring	9
1.3 Tidligere forskning.....	11
1.4 Samfunnets utvikling	15
1.5 Hvordan er det å være ung i dag?	18
1.6 Problemstillingens relevans: Et behov for økt kunnskap.....	19
1.7 Oppgavens oppbygning	20
2. Teoretisk forankring	21
2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	21
2.2 Selvbestemmelsesteorien	23
3. Metode	28
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	28
3.2 Valg av metode	29
3.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	29
3.4 Utvalg.....	30
3.5 Samtykkeskjema og intervjuguide	31
3.6 Gjennomføring av intervjuene	32
3.7 Analysestrategi.....	33
3.8 Kvalitet i studien	36
3.8.1 Validitet.....	36
3.8.2 Reliabilitet.....	38
3.8.3 Studiens overførbarhet	39
3.9 Etske hensyn	39
3.9.1 Norsk senter for forskningsdata	39
3.9.2 Forskerens relasjon til de intervjuede	40
4. Analyse	42

4.1 Skolen som arena	42
4.2 Ulike syn på årsak	45
4.3 Fellesskap og utenforskap	47
4.4 Lærerrollen.....	50
4.5 “Det er jo forventa”.....	53
4.6 Avsluttende kommentar	55
5. Drøfting	58
5.1 Oppsummering.....	58
5.2 Hva forteller denne studien oss?	59
5.3 Hva kan det bety, og hvor ligger ansvaret?.....	61
5.4 Avslutning.....	66
6. Litteraturliste.....	68
7. Vedlegg	73
7.1 Godkjenning fra NSD	73
7.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	76
7.3 Intervjuguide	79

1. Innledning

Formålet med denne studien er å få en dypere forståelse av skolefrafall gjennom ungdoms egne beskrivelser. Gjennom innledningskapittelet vil jeg derfor først gjøre rede for undersøkelsens aktualitet i lys av dagens samfunnssituasjon. Videre vil jeg presentere og definere begreper som vil være sentrale gjennom oppgaven, etterfulgt av en kortfattet gjennomgang av hva tidligere forskning sier om den aktuelle utfordringen. Jeg vil også se nærmere på hvordan det er å være ung i dagens samfunn, og løfte noen utfordringer rundt det generelle kunnskapsgrunnlaget om ungdommer i dag. Hensikten er å få et innblikk i en historisk og kulturell kontekst, og det vil derfor være aktuelt å se nærmere på hvilke faktorer som preger ungdommers hverdag. Avslutningsvis ønsker jeg å begrunne problemstillingens relevans ytterligere ved å knytte den opp mot et økt behov for kunnskap om frafallsproblematikken, før kapittelet rundes av med en orientering om oppgavens videre oppbygning.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Selv om Norge anses som et av verdens beste land å bo i, med velferdsordninger som gratis skolegang og forhold tilrettelagt for å lykkes i livet, er det mange barn og unge som av ulike årsaker ikke får til skolen. Dette gjenspeiles i statistikk som tar for seg gjennomføring av videregående opplæring, og Statistisk sentralbyrås seneste oppdatering fra 2020 kan melde om at 78,1 prosent fullførte videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2020). Frafall anses som en av de største utfordringene for velferdssamfunnet, og blir viet stor oppmerksomhet. Det bør derfor ses og forstås som en kompleks utfordring der årsakene ofte er ulike og sammensatt av flere betydningsfulle faktorer. Mange tilfeller knyttes imidlertid til at skolevegring er årsaken, et tema som vi bli belyst i oppgaven. Skolevegring er også et kjent fenomen i norske skoler, men mye tyder på at kunnskapsgrunnlaget kunne vært bedre.

Frafallsproblematikken blir også viet stor oppmerksomhet på det utdanningspolitiske plan, og alvorlighetsgraden gjenspeiles i flere styringsdokumenter. I Stortingsmelding 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» blir utdanning beskrevet som selve billetten til en vellykket fremtid, og skolen blir beskrevet som den arenaen som gir de beste mulighetene for å skape seg et godt og trygt liv (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5). Det tyder på en viss desperasjon fra samfunnet side, og sier også noe om hvor alvorlig problemet anses å være. Denne stortingsmeldingen som ble utgitt i 2017 har senere blitt fulgt opp med Fullføringsreformen, et styringsdokument som mer spesifikt tar for seg viktigheten av å fullføre videregående opplæring som en del av FN's bærekraftsmål. Her sikter

regjeringen også mot et mål om at ni av ti skal fullføre og bestå videregående opplæring innen 2030, og opplæringen blir beskrevet som en forutsetning for inkludering og frihet til å velge sin vei videre i livet (Meld. St (2020-2021, s. 7). Skolegangen blir altså begrunnet med en rekke argumenter som taler for at utdanning er viktig og en god løsning for alle og enhver. Selv om det i teorien er et valg, blir det i større grad formidlet som en plikt, og ungdommenes valgfrihet ser tilsynelatende likevel ut til å være begrenset.

Man kan fastslå at det er en felles enighet i samfunnet om at frafallstallene er for høye, og at disse knyttes til alvorlige konsekvenser, sett fra et samfunnsøkonomisk ståsted. I denne studien vil jeg derfor undersøke frafallsutfordringen fra ungdommenes eget perspektiv, og ved å se nærmere på deres subjektive beskrivelser av utfordringene, forsøke å forstå deres opplevelse av skolegangen. Målet er derfor at denne studien kan være et bidrag til det generelle kunnskapsgrunnet i samfunnet for øvrig, og skape mer åpenhet og forståelse for de opplevde utfordringene.

1.2 Begrepsavklaring

Sentrale begreper i denne oppgaven vil være for det første være skolefravall, noe som også er tett tilknyttet og ses i sammenheng med skolefravær. Som nevnt innledningsvis vil jeg også undersøke hvorvidt skolevegring er en årsak til skolefraværet. Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for disse begrepene og se nærmere på hva som ligger bak dem.

1.2.1 Frafall

Når det kommer til å definere hva et frafall i videregående opplæring er, ser man på hvor stor andel elever eller lærlinger som ikke fullfører studie- eller yrkeskompetanse i løpet av de fem siste årene (Statistisk sentralbyrå, 2020). I denne studien vil det ikke bli lagt vekt på forskjeller mellom studiespesialiserende opplæring og yrkesfaglig opplæring, noe man vet er preget av forskjeller innenfor fullføring. Videregående opplæring vil derfor være et begrep som omfatter skolen i sin helhet, og vil for forenklingens skyld i denne studien bli omtalt som videregående.

Frafallsproblematikken blir i stor grad sett på som en konsekvens av skolefravær. En utfordring er imidlertid at det å ikke fullføre videregående blir forstått og definert ulikt avhengig av hvilket perspektiv det blir sett fra, noe som også medfører ulik bruk av begrepet. Reidun Tangen påpeker at begrepet frafall ofte brukes når fenomenet blir sett på som et problem fra myndighetenes side. Blir det derimot sett fra elevens perspektiv, kan det bli sett på som noe man velger bort, fordi det er en aktiv handling der skolegangen av ulike årsaker avbrytes fra elevens side (Tangen, 2019, s. 655).

De ulike perspektivene kan resultere i at det blir vanskelig å sette inn riktige forebyggingstiltak, nettopp fordi fenomenet oppfattes forskjellig fra de ulike perspektivene. For å forstå hva som ligger bak tilfellene der elever ikke fullfører videregående, blir det derfor nødvendig å se på elevenes skolelivskvalitet, noe som tar for seg både erfaringer og forventninger knyttet til skolegangen og fremtiden. Det vil også være hensiktsmessig å se på nærvær- og fraværsfaktorer. Mens nærværsfaktorer handler om hvilke faktorer som ligger til grunn for et ønske om å delta og ville være på skolen, kan fraværsfaktorer fortelle noe om hvilke faktorer som er beslektet med å ikke ville gå på eller fullføre skolegangen (Tangen, 2019, s. 656).

Uavhengig av hvilket perspektiv fenomenet ses fra, kan man se tegn til frafall flere år i forveien, gjennom å se på elevens tidligere fraværshistorikk. Frafall i videregående blir nemlig ofte sett på som en konsekvens av at man har vært mye borte fra skolen tidligere, og gjør det desto viktigere å få kunnskap om problematikken både for å kunne legge til rette for og forstå eleven, men også for å forsøke å forhindre frafall og de konsekvenser det kan medføre. Frafallsproblematikken er viet stor oppmerksomhet og bekymring både nasjonalt og internasjonalt, og har store konsekvenser både for samfunnet så vel som den enkelte. På samfunnsplan vil det gi store omkostninger, og for den enkelte vil det øke risikoen for vansker på arbeidsmarkedet, dårlig økonomi, helseplager og utenforskap (Tangen, 2019, s. 654).

1.2.2 Skolefravær og skolevegring

Skolefravær kan få alvorlige konsekvenser både på kort og lang sikt. Trude Havik er en av de som har gjort mye forskning på hvordan man kan forstå og håndtere skolefravær. Hun påpeker at konsekvensene er mange, og i tillegg til å havne utenfor skolens nettverk vil man også gå glipp av emosjonell, sosial og faglig utvikling (Havik, 2018, s. 44). Når man ikke lenger er på skolen, enten fordi man ikke vil eller har valgt å avslutte skolegangen, mister man dessuten tilhørighet til skolen som arena (Havik, 2018, s. 88). En konsekvens av å miste denne tilhørigheten kan igjen gi en følelse av utenforskap. I en rapport utgitt av organisasjonen Voksne for Barn som tar for seg utenforskap hos barn og unge, vises det til at det å stå utenfor en viktig arena kan ha store konsekvenser her og nå, men også i et livsperspektiv. I rapporten skilles utenforskap mellom å være objektiv og subjektiv. Objektivt utenforskap handler på sin side om at en person står utenfor fellesskap eller arenaer i samfunnet, mens subjektivt utenforskap handler om at vedkommende deltar på ulike arenaer og fellesskap, men likevel opplever å stå utenfor (Voksne for Barn, 2020, s. 9). Både objektivt og subjektivt utenforskap vil derfor være sentrale begreper i oppgaven. En arena som blir trukket frem som spesielt viktig når det kommer til objektivt utenforskap er skolen, som i

denne studien vil være videregående. Subjektivt utenforskap viser seg å være svært utbredt blant ungdommer i dag, og vil derfor være interessant å se på i lys av skolevegringsproblematikken (Voksne for Barn, 2020, s. 12).

Til tross for at skolefravær er et fenomen som har fått mye oppmerksomhet innenfor psykisk helse i skolen, er det ikke en anerkjent psykisk lidelse i diagnosemanualer (Kodal, 2020, s. 285). Havik påpeker at det finnes mange ulike begreper og definisjoner på skolefravær, men det skilles gjerne mellom å være dokumentert og udokumentert. Det dokumenterte fraværet har gyldighet gjennom for eksempel sykdom eller permisjon, mens det udokumenterte fraværet på sin side står uten gyldighet, og blir derfor ofte definert som problematisk skolefravær (Havik, 2018, s. 25).

Definisjonen tar høyde for at elevene ønsker å gå på skolen, men indikerer at fraværet fører til en negativ utvikling når det kommer til relasjonelle, akademiske og familiære faktorer, og at fraværet i seg selv er selvforsterkende. Selv om årsakene til fraværet er sammensatte, knyttes de ofte til å være et resultat av individuelle egenskaper og risikofaktorer i de miljøene ungdom omgås i. Individuelle faktorer som har vist seg å være særlig sentrale er psykiske lidelser, familiære forhold, faglig nivå og evne til å tåle stress, mens miljøfaktorer blant annet handler om skoletrivsel, elevens forhold til andre på skolen og relasjonen mellom elev og lærer (Kodal, 2020, s. 285).

Selv om risikofaktorene for problematisk skolefravær er klare, er de også sammensatte. Havik deler derfor fravær i underkategoriene skulk, separasjonsangst og skolevegring (Havik, 2018, s. 25). I denne oppgaven vil jeg fokusere på det udokumenterte fraværet som er motivert fra eleven selv og sette fokus på skolevegring, som dessuten ses på som en viktig årsak til skolefravær- og frafall. Skolevegring kjennetegnes ofte ved at eleven ikke er på skolen i skoletiden, og at vedkommende mangler dokumentasjon på fraværet. Skolevegring blir ikke betegnet som en diagnose, men heller en tilstand som innebærer ulike kjennetegn, noe som derfor gjør at det heller forbindes med ulike diagnoser. Dette er ikke bare problematisk når man undersøker kunnskapen rundt fenomenet, men det skaper også et definisjonsproblem når det kommer til å forstå og ta i bruk begrepet. Ofte blir skolevegring knyttet til at eleven har angst i form av sosial angst, prestasjonsangst, eksponeringsangst, separasjonsangst eller depresjon, men kan også knyttes til negative faktorer i skolemiljøet som mobbing eller vansker med sosial tilpasning (Havik, 2018, s. 30). Andre årsaker kan være mangel på motivasjon og mestring, stress knyttet til prøver eller dårlig forhold til lærere. Det er heller ikke lett å identifisere, da symptomene kan komme til uttrykk på svært forskjellige måter. Mens det hos noen utspiller seg gjennom somatiske symptomer som hodepine og vondt i magen, kan det hos andre komme til uttrykk gjennom konsentrasjons- og prestasjonsvansker

(Havik, 2018, s. 63). Skolevegring er altså et komplekst begrep, og det kan ligge en rekke ulike årsaker bak. Psykososiale forhold på skolen som mobbing og mistrivsel kan være avgjørende risikofaktorer, mens emosjonell sårbarhet kan være årsaken i et annet tilfelle. Samtidig er det også ulike beskyttelsesfaktorer å finne i skolemiljøet og i hjemmet som kan være av avgjørende grad (Havik, 2018, s. 80). Det er altså viktig, både som fagperson og pårørende, å være klar over at det finnes utallige årsaker, risikofaktorer og beskyttende faktorer når det kommer til fraværet, og gir et desto større behov for kunnskap rundt den komplekse problematikken.

En annen utfordring knyttet til definisjonen av skolevegring er at det har en tendens til å bli forvekslet med skulk. Dette er uheldig, da årsakene til fraværet ikke er de samme, og dessuten krever ulik behandling og oppfølging av elevene. Mens skulk ofte kjennetegnes av at eleven misliker skolearbeid, oppfatter skolearbeidet som kjedelig og heller foretrekker andre aktiviteter fremfor å være på skolen, er situasjonen en annen for skolevegrere. Havik påpeker nemlig at elever innenfor skolevegringskategorien ofte vil gå på skolen, men ikke klarer det. Ettersom skolevegrere i større grad enn skulkere er pliktoppfyllende, introverte, stille og sjeldent har atferdsvansker, er et uheldig utfall at de ofte blir oppdaget for sent (Havik, 2018, s. 27). Dette gjør at definisjonsbruken tilknyttet de ulike fenomenene blir desto viktigere. Det finnes en rekke definisjoner for skolevegring, men særlig to definisjoner vil være nærliggende i denne studien. Jeg vil derfor støtte meg til forståelse av skolevegring som «vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag» og «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møtet med faglige og sosiale situasjoner på skolen» (Havik, 2018, s. 28).

1.3 Tidligere forskning

Man kan si at det er en generell enighet om at frafall i videregående er en utfordring samfunnsmessig og utdanningspolitisk, men også for individet (Meld. St (2020-2021, s. 7). Frafallsproblematikken har blitt viet stor oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt, og selv om utdanningsystemer og kultur varierer fra land til land, er felles for forskningen at den har som mål å øke gjennomføringen. Eilfred Markussen viser til forskning som forteller at mange av de som ikke fullfører videregående, ofte har bestått store deler av opplæringen. To av tre ungdommer som ikke fullfører har likevel bestått til og med det andre året (Markussen, 2010, s. 132). Det sier for det første noe om potensialet til mange av ungdommene, men det tyder også på at noe svikter under skolegangen. Samtidig blir også sosial bakgrunn, identifikasjon i forhold til skolen og tidligere skoleprestasjoner beskrevet som avgjørende faktorer for hvorvidt man gjennomfører videregående eller ikke (Markussen, 2010, s. 140).

Forskningen rundt frafallsproblematikken fastslår også at den er sammensatt, noe som tilsier at også forståelsen rundt årsaker og konsekvenser må ses i et større perspektiv. En felles oppfatning innenfor forskningsfeltet er imidlertid sammenhengen mellom elevens frafall og tidligere fraværshistorikk. I 2015 undersøkte Havik, Bru og Ertesvåg hva som ligger til grunn for tidligere skolefravær ved å undersøke hvorvidt somatiske plager, subjektive helseplager, skulk og skolevegring er reelle årsaker bak barn og unges skolefravær. De undersøkte også hvilke kortsiktige og langsiktige konsekvenser fraværet kan få. Blant de kortvarige konsekvensene blir blant annet svakere skoleprestasjoner nevnt, mens de langsiktige omfatter en risiko for svekket sosial funksjonsevne, psykiske helseproblemer og frafall i skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 222). Konsekvensene er med andre ord alvorlige, og taler for at det er viktig å avdekke fraværproblematikken så tidlig som mulig. Resultatene i studien deres viser imidlertid at somatiske plager, subjektive helseplager, skulk og skolevegring alle var gjeldende i ulik grad. Subjektive helseplager var likevel mest utbredt, og gjaldt særlig blant elever i videregående. Et annet interessant funn er at subjektive helseplager som magesmerter, hodepine og uvelhet knyttes til skolevegring, og er ofte de første tegnene som oppstår blant ungdom som utvikler denne tilstanden (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 231).

Skolefravær og skolevegringsproblematikken er kjente utfordringer i norske skoler, og Stine Løvereide viser til at skolefravær er et hyppig fenomen. Med utgangspunkt i hvor utbredt problematikken faktisk er, mener hun at det er gjort for lite forskning på temaet i Norge, og at forskningen som er gjort er noe usystematisk (Løvereide, 2011, s. 18). Hun viser til at mye av forskningen som er gjort på mange måter kan overføres til norsk kontekst, men at samfunnsmessige og kulturelle forskjeller må tas i betraktning. Løvereide viser også til at forskningen som er gjort er delvis sprikende. Mens noe forskning har funnet at angst og depresjon er sentrale årsaker, vektlegger andre undersøkelser skolerelaterte faktorer som fremprovoserer tristhet eller engstelse (Løvereide, 2011, s. 20). Faglige eller sosiale situasjoner kan være årsaken for noen, mens andres engstelse er knyttet til separasjonsangst. Mens det i noe forskning er barn og unges individuelle faktorer som blir vektlagt som årsak til skolevegringen, understreker annen forskning betydningen av barn og unges oppvekstvilkår som forklarende for deres forhold til skolen (Løvereide, 2011, s. 21). Samtidig forteller annen forskning oss at skolevegringen ikke trenger å være tilknyttet elevens familiære bakgrunn, men at skolen i stor grad er en avgjørende arena. Havik henviser nemlig til nyere forskning der det er funnet at selv om risikofaktorer i familien kan øke sjansen for sårbarhet for eleven, kan skolevegringen også oppstå uavhengig av angst eller annen emosjonell sårbarhet.

Forskningen tyder nemlig på at alle elever, uavhengig av bakgrunn, har en risiko for å utvikle skolevegring dersom læringsmiljøet ikke oppleves trygt og er preget av uforutsigbarhet (Havik, 2018, s. 43).

En annen utfordring i forskningsfeltet er at fravær- og frafallsproblematikken blir tolket og forstått ulikt. Ulike definisjoner og begrepsbruk gjør at det kan være vanskelig å skille de ulike årsakene fra hverandre, noe som også kan gjøre det vanskeligere å få oversikt over forskningen som er gjort. I 2014 ble det gjort en studie der Havik, Bru og Ertesvåg tok for seg noen spesifikke faktorer, og så nærmere på deres relasjon til skolefravær i norske skoler. Relasjoner til jevnaldrende og lærerens klasseledelse sto her i fokus, og viste seg begge å være betydelige faktorer for det udokumenterte fraværet. Bruken og forståelsen av begrepet udokumentert er imidlertid ikke helt uproblematisk. Også i deres studie kom det nemlig frem at det er et behov for å skille mellom skulk og skolevegring. Skulk er ofte relatert til at man opplever skolen som kjedelig og et ønske om å heller gjøre andre ting, mens skolevegring på sin side oppleves som sterk frykt og negative følelser knyttet til hendelser som kan oppstå på skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, s. 223). Dette viser at det er et behov for både kunnskap om og en kategorisering av ulike begreper under betegnelsen udokumentert fravær, og støtter dessuten Havik (2018) og Løvereides (2011) problematisering av denne utfordringen i forskningsfeltet.

Til tross for ulik begrepsbruk, kom det i Havik, Bru og Ertesvågs studie frem at både elevenes relasjoner til jevnaldrende og lærerens klasseledelse hadde en sterk sammenheng med skolefraværet. Det å ha jevnaldrende venner som gir sosial støtte viste seg å være en faktor for å redusere skolefraværet, og ser ut til å være en viktigere faktor jo eldre man blir. Motsatt ga dårlige relasjoner til jevnaldrende og mobbing høyere risiko for å utvikle skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, s. 233). Videre viste det seg at også lærerens rolle er av avgjørende grad både direkte og indirekte ved at en god klasseledelse skaper forutsigbarhet, mindre stress og et støttende miljø som igjen forhindrer mobbing og sosial ekskludering. Et annet interessant funn var at lærerrollen så ut til å ha gradvis større betydning gjennom skoleløpet. Blant elever i videregående ble læreren nemlig ansett som en viktig faktor for å redusere stresset som kan bidra til skolevegring, noe som kan ses i sammenheng med de økende akademiske kravene gjennom skoleløpet (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, s. 224). Samtidig kom det også frem at individuelle faktorer hos elevene og deres bakgrunn viste seg å være av betydning. Emosjonell ustabilitet fører til høyere risiko for å ha et følelsesmessig negativt forhold til skolen, og tilstedeværelse på skolen knyttes ofte til et emosjonelt ubehag. Elevenes familiære bakgrunn, nærmere bestemt foresattes holdninger, interesse

og oppfølging av elevens skolearbeid og utdanning kunne også ses i sammenheng med skolefraværet. I tillegg ga lavere engasjement fra de foresattes side større risiko for både fravær og frafall fra skolen. En fellesnevner for de ulike faktorene var at de alle i større grad ble knyttet til skolevegring enn skulk, og gir desto større grunn til å være bevisst skillett mellom de nært beslektede begrepene (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, s. 225).

Også internasjonal forskning fastslår at skolevegringsatferd er en stor utfordring som særlig ansatte i skolen står overfor, og at det er for lite kunnskap og hjelp for fagpersoner som møter på disse problemene i sitt arbeid. Kearney og Bensaheb beskriver skolevegring som en kompleks utfordring, og knytter det til elever som har vansker med å gå på skolen grunnet sosial angst, frykt, depresjon, tretthet og somatiske plager som blant annet magesmerter, hodepine, og kvalme (Kearney & Bensaheb, 2006, s. 4). I deres studie fant de at det i ethvert tilfelle der elever med mye skolefravær som følge av skolevegring, bør vurderes og behandles av et flerfaglig team som i tillegg til lærere, også inkluderer rådgivere og spesialiserte fagfolk som kjenner til problematikken. Deres erfaring viser at involvering av kvalifisert helsepersonell i disse komplekse tilfellene er nødvendig, og ofte er komponenter som bidrar til å hjelpe elevene (Kearney & Bensaheb, 2006, s. 6). Kearney har senere undersøkt konsekvensene av fraværet nærmere, og funnet at ungdommer med skolevegringsatferd har høyere risiko for å få økonomiske, psykiske og sosiale problemer, og står i fare for å bli innblandet i kriminalitet og separasjonsangst i voksen alder (Kearney, 2008, s. 464). Fraværet knyttes også til en langt høyere sannsynlighet for å falle fra skolen, der ulike psykiske plager og lav sosioøkonomisk status er spesielt fremtredende risikofaktorer. Han fastslår derfor at hvis risikoen skal minskes, kreves inngrep så tidlig som mulig (Kearney, 2008, s. 465).

Kearney og Graczyk har senere undersøkt hvordan man kan møte elever som vegrer seg for å gå på skolen. De vektlegger for det første at det krever kunnskap og felles enighet om hvordan man definerer og forstår skolefraværet. De hevder også at arbeidet er avhengig av en systemisk innsats fra skolen og fagpersoner, men også med en felles ramme for samarbeid med foreldre (Kearney & Graczyk, 2014, s. 1). De påpeker også at regelmessig skoledeltagelse er grunnleggende for elevens faglige så vel som sosiale utvikling, og motsatt at fravær fra skolen vil føre til alvorlige konsekvenser som depresjon, yrkesmessige og psykiske problemer i voksen alder (Kearney & Graczyk, 2014, s. 2). De hevder derfor at det kreves en nyansert tilnærming til problematikken nettopp for å redusere denne risikoen. De har derfor utarbeidet en multisystemisk modell som tar for seg ulike strategier for å møte hver enkelt elev ut ifra alvorlighetsgraden av det problematiske skolefraværet (Kearney & Graczyk, 2014, s. 3). Her fant de blant annet at relasjonsbygging mellom

elev og lærer, klasseledelse, positive tilbakemeldinger og avklaring av forventninger bør være universelle tiltak i skolen som for alle elever, uavhengig av situasjon, er særlig viktige. Dette vil både fremme et trygt og positivt skolemiljø, samtidig som det vil bidra til å redusere fravær og forebygge fremtidig fraværspromblematikk (Kearney & Graczyk, 2014, s. 17). Det vil altså si at denne tankegangen ikke bare rettes mot elever som allerede har utviklet skolevegring og et problematisk skolefravær, men at det vil være hensiktsmessig for alle elever og skolens miljø i sin helhet.

Forskningen tyder først og fremst på at frafallsproblematikken har en sterk sammenheng med skolefravær, og kan forstås som en direkte konsekvens av fraværet (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Ulik bruk og forståelse av skolefravær ser imidlertid ut til å være en utfordring, men skolevegring ser likevel ut til å være en hyppig årsak særlig blant elever i videregående (Løvereide, 2011; Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Forskning rundt skolevegring forteller at funnene er delvis sprikende, og at det både er likheter og ulikheter når det kommer til hvilke årsaker som ligger til grunn. Det er et behov for å undersøke individuelle årsaksforklaringer, samtidig som en bredere tilnærming til elevenes miljø og omgivelser vil være hensiktsmessig både for økt forståelse og forebygging (Kearney & Graczyk, 2014). Forskningsfeltet er preget av mange interessante funn, samtidig som mye kan tyde på at det er et behov for å se tematikken fra ungdommenes perspektiv, der deres subjektive opplevelser og forklaringer står i sentrum.

1.4 Samfunnets utvikling

Som nevnt innledningsvis er dagens samfunn preget av en rekke velferdsgoder- og tjenester, og mange er rettet mot utdanning og kunnskapsutvikling. Et av dem er retten til gratis utdanning, noe som gjenspeiler samfunnets ønske om at flest mulig skal gjennomføre videregående. Denne felles oppfatningen knyttes til å ha mange positive virkninger for det enkelte individ, men det knyttes også til fordeler for utviklingen av samfunnet som helhet (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5). For å forstå hva som ligger til grunn for de holdningene og verdiene som er gjeldende i dagens samfunn og hvilke konsekvenser de kan medføre enkeltmennesket og storsamfunnet, vil jeg i det følgende se nærmere på utviklingen av samfunnet i et historisk lys.

Øia og Fauske viser til at det i løpet av få tiår har skjedd store endringer i det norske samfunnet når det kommer til hvilke krav og forventninger man har til unge. Økt tilgjengelighet og satsning på utdanning har vært en viktig del av oppbyggingen av et velferdssamfunn (Øia & Fauske 2010, s. 145). Fra et mer eller mindre likeverdig syn på skolegang og arbeidsliv, er tretten års skolegang i

dag nærmest en norm. Videre utdanning etter grunnskolen har gått fra å være likestilt med arbeidslivet til å få større betydning enn noen gang. Skolen blir ikke bare sett på som en inkluderende møteplass, men også en arena som tilbyr et likeverdig tilbud av personlig, sosial og kognitiv vekst (Øia & Fauske, 2010, s. 146). Også Frønes og Strømme viser til at samfunnet har vært gjennom en betydningsfull holdningsendring når det kommer til hva vi anser som viktig og verdifullt, og går så langt som å kalle Norge for et kunnskapssamfunn (Frønes & Strømme, 2014, s. 22). Fra et samfunn preget av lave eller ingen krav om utdanning, der unge ufaglærte gutter fikk innpass i industrien og kvinnene inntok en hjemmевærende posisjon som husmor, har det skjedd store endringer. De tradisjonelle rollene har gradvis blitt skiftet ut med et annet livsmønster preget av et overordnet fokus på utdanning og høyere gjennomsnittsalder for fødsler, i tillegg til at ekteskap og stifting av familie i tidlig alder er byttet ut med andre ambisjoner og mål (Frønes & Strømme, 2014, s. 21).

Denne utviklingen kan vi se et tydelig resultat av i dag. Fortidens normer og holdninger til de unge er byttet ut til fordel for større grad av frihet og selvstendighet. Men valgfriheten medfører også ansvar og dessuten krav til et kompetansegrunnlag for de valgene man tar (Frønes & Strømme, 2014, s. 22). Større grad av selvstendighet har også resultert i høyere forventinger, og har gjort at man ser på utdanning og kompetanse som en sentral, og om ikke avgjørende faktor for unges fremtid. En konsekvens av dette har igjen ført til at overgangen fra å være ung til å bli voksen er mer sammensatt og krevende enn før. Den tidligere overgangen fra det obligatoriske skoleløpet i grunnskolen til å sammen med majoriteten ta steget inn i henholdsvis industrivirksomhet og husmorrollen, er i dag i langt større grad en kompleks overgang på flere plan. Forventningene om å fullføre videregående legger ikke bare et grunnlag for et økt press i samfunnet, men det legger også forholdene til rette for et marginaliserende skille mellom majoriteten som fullfører videregående, og de som ikke gjør det (Frønes & Strømme, 2014, s. 23). Utviklingen forteller om en holdningsendring som trolig har resultert i at det som tidligere ble ansett som et viktig livsvalg, ikke lenger oppleves som et valg.

Utviklingen av et kunnskapssamfunn må naturlig nok ses i sammenheng med det utdanningspolitiske plan. I Stortingsmelding 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» blir kunnskapsutvikling som nevnt tillagt stor verdi. Her blir kunnskap beskrevet som nøkkelen til fremtiden, både for det enkelte individ og samfunnet som helhet. Kunnskap gir også muligheter for et godt og trygt liv, og legger et godt grunnlag for å mestre fremtiden (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5). Med dette som utgangspunkt blir det videre foreslått tiltak der målet er at barn og unge skal

oppleve lærelyst, trivsel og tilstedeværelse på skolen, der hensikten blant annet er å motarbeide frafall (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 85). Disse verdiene gjenspeiles også i Opplæringslova, der formålet med skolegangen blir formidlet klart og tydelig. Den røde tråden mellom utdanning og tilhørighet i samfunnet er sentral, og det heter at «Opplæringa skal gi elevene kunnskap, bidra til deltagelse og fellesskap i samfunnet, og de skal møtes med tillit og krav som skal fremme danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Man skulle tilsynelatende tro at høye ambisjoner og tung satsning på utdanning og kunnskapsutvikling ville resultere i utelukkende stor læringsglede og høy deltakelse blant de som representerer fremtiden. Likevel viser statistikken vedrørende gjennomføring av skolegangen at over 21 prosent ikke fullfører videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2020). Tallene er interessante å se også i sammenheng med Anders Bakkens Ungdata-rapport for 2020.

Undersøkelsen tar for seg skoleelevers helse, trivsel og oppvekst, og forteller oss at barn og unge i Norge i dag, med generelt høy levestandard og gode oppvekstsvilkår, lever gode liv og har det bra. Skolen fremheves også som en av de aller viktigste arenaene for ungdom, både med tanke på skolen som en sosial arena og møteplass i tillegg til opplæringen i form av faglig kunnskap og utvikling. Det er nemlig på skolen de fleste elever utvikler og opprettholder vennskap, og de lærer mye både om seg selv så vel som de man omgås med (Bakken, 2020, s. 2).

Selv om Ungdata-rapporten forteller oss at majoriteten av elever i den norske skolen er tilfreds med sin skolesituasjon, er ikke dette tilfellet for alle. Undersøkelsen kan fortelle om en negativ tendens når det gjelder unges forhold til skolen i dag. Det kommer frem at ulike helseplager er utbredt i stor grad, og det viser seg at plagene er mest utbredt blant elever i videregående. Færre elever enn før trives på skolen, færre er fornøyd med skolen de går på, og flere enn tidligere gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2020, s. 16). Årsakene kan være mange og sammensatte, men det vises til forskning som forteller at stress og press relatert til skolen er en hyppig nevnt faktor når det kommer til psykiske helseplager blant ungdom. Stresset knyttes igjen i stor grad til krav og press om å gjøre det bra på skolen og bekymring for fremtidig utdanning og karriere (Eriksen & Bakken, 2020, s. 40). Når det ser ut til at presset fra omgivelsene går på bekostning av oppveksten, og viktige indikatorer for unges helse og trivsel peker i feil retning, tyder det på at det kan være flere utfordringer blant norske skoler i dagens samfunn.

1.5 Hvordan er det å være ung i dag?

Vi vet altså at ungdommer i dag står overfor press fra ulike hold i samfunnet, og at store deler av dette presset er knyttet til utdanning og kunnskapsutvikling (Øia & Fauske, 2010, s. 145).

Ungdomstiden er dessuten en kompleks livsfase som kan by på en rekke utfordringer, noe som for mange kan gjøre at den oppleves sårbar. Selv om dette ikke nødvendigvis er tilfellet for alle ungdommer, vil det likevel være hensiktsmessig å se nærmere på betydningen av både kunnskapen om og hvilke holdninger til ungdom som er gjeldende i dagens samfunn. Våre holdninger er internalisert i oss, noe som kan føre til at man tenker og handler i ubevissthet. Det gjør behovet for bevisstgjørelse desto viktigere, og kan forhåpentligvis bidra til økt kompetanse og forståelse for ungdoms livsfase og den komplekse tilværelsen den kan by på.

Willy Aagre problematiserer nemlig kunnskapsgrunnlaget om ungdom i dagens samfunn. Innenfor lærerutdanningen, som nettopp utdanner den yrkesgruppen som kanskje er tettest på ungdommer i dag, viser han til at det generelt sett har vært lite tverrfaglig orientering om ungdomskunnskap (Aagre 2014, s. 12). Igjen henvises det til det overordnede fokuset på kunnskap i samfunnet, og Aagre mener at helhetsforståelsen av ungdom og deres identitet og meningsskaping har gått på bekostning av at hovedvekten rettes mot tilegnelse av faglig kunnskap. Det skal på den ene siden sies at kunnskapstilegnelse er en sentral del av det å være ung og i utvikling, men det er likevel nødvendig å se det i sammenheng med ungdommers naturlige arenaer, der også deres fritid, sosiale nettverk og utdanning står i et gjensidig påvirkningsforhold (Aagre, 2014, s. 13).

Vi vet altså at det ligger et press som også innebærer forventninger og meninger vedrørende unges valg, og som blir basert på samfunnets overordnede holdninger. Det vises til at mange har en mindre positiv innstilling til unge, og at de ofte blir knyttet til negativt ladede begreper som problemer, uro og normbrudd. Til tross for at nyere dokumentasjon forteller oss at det er mindre kriminalitet, rus og skulking nå enn tidligere, holder likevel mange ved sine forutinntatte oppfatninger (Aagre, 2014, s. 18). Når man tar utgangspunkt i kilder som media, andres historier eller enkeltopplevelser, og bevisst eller ubevisst holder ved disse, kan det resultere i at man benekter det faktiske bildet av ungdommen (Aagre, 2014, s. 19). Enda verre er det at de unge selv blir misoppfattet i samfunnet. Det er uheldig for alle parter, og bekrefter dessuten en av flere utfordringer knyttet til det å være ungdom.

1.6 Problemstillingens relevans: Et behov for økt kunnskap

Trude Havik rapporterer om økt mistriivsel i skolen, og viser til at skoler og pedagogisk psykologisk tjeneste, også kalt PPT, melder om økende skolefravær (Havik, 2018, s. 13). Hun mener at kompetansen rundt problematikken er for svak, og at det er et behov for økt kunnskap og handlingskompetanse rundt skolefraværet og hva som ligger bak. Dessuten blir elevene som ikke trives i skolen ofte oppdaget for sent, noe som kan være uheldig for eleven som kanskje opplever å ikke bli forstått. Hvis kompetansen rundt problematikken styrkes, kan ansatte i skolen, som jo er den gruppen som jobber tettest med elevene, identifisere de elevene som sliter med å være på skolen. Dette vil ikke bare gi ansatte i skolen bedre forutsetninger for å iverksette gode og forebyggende tiltak, men det vil i et større perspektiv bidra til at flere elever trives på skolen og øke sjansen for at færre tilfeller av skolevegring ender med frafall (Havik, 2018, s. 45).

Også Kaja Reegård og Jon Rogstad konstaterer at frafall i videregående har vært en stor utfordring over lengre tid. De viser også til at flere årsaker kan knyttes til utviklingen av et utdanningsamfunn, men at de er sammensatte og derfor må ses fra ulike perspektiver (Reegård & Rogstad, 2016, s. 10). Her legges det også vekt på at frafall ikke er ett enkelt fenomen, men at det er viktig å forstå frafallet ut fra hvert enkelt individ. Mens noen faller fra skolen fordi skolegangen oppleves vanskelig, kan det ved andre tilfeller være snakk om et bevisst valg om å velge bort videregående til fordel for et ønske om en annen vei i livet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Det er med andre ord nødvendig å være klar over at hvert enkelt tilfelle er preget av ulike årsaksforklaringer. Fravær- og frafallsproblematikken er preget av sammensatte utfordringer, og sier dessuten noe om at det er nødvendig å forstå disse fra et individperspektiv så vel som fra et samfunnsperspektiv.

I likhet med Havik (2018) problematiserer også Reegård og Rogstad at det er for lite kunnskap rundt hva som ligger bak elevens fravær og frafall i skolen. De viser til at en stadig viktigere faktor for å forstå den komplekse utfordringen, er ungdoms psykiske helse. De stiller derfor spørsmål ved om en konsekvens av et overordnet fokus på fraværets negative sider resulterer i å overskygge andre vesentlige aspekter i ungdommers liv. Psykisk helse favner om mye, men det konstateres at blant annet angst, depresjon, ensomhet og mangel på mestring er viktige faktorer som øker sjansen for frafall (Reegård & Rogstad, 2016, s. 15). Konsekvensene kan, som vi vet, være alvorlige, og det vises til forskning som peker på at psykiske helseproblemer i større grad enn tidligere blir ansett som årsak til at stadig flere elever faller ut av skolen, og ofte ender med utenforskap i samfunnet (Thrana, 2016, s. 100).

Skolefraværet er først og fremst en utfordring for eleven selv, men det preger også omgivelsene rundt. Foreldre, foresatte, lærere og fagfolk som har med ungdommen å gjøre blir berørt på ulike vis, men også samfunnet i sin helhet (Havik, 2018, s. 44). Vi vet at barn og unge er samfunnets viktigste ressurs, og at samfunnet stiller mange og store krav til dagens ungdom og deres vei mot det såkalte voksenlivet. Høye krav skaper naturlig nok tilsvarende høy sjanse for å mislykkes, og på den måten et enda større press. Samtidig er det liten tvil om at skolen og samfunnet for øvrig er viktig for barn og unge, og man kan på mange måter si at de står i et gjensidighetsforhold. I det norske velferdssamfunnet med gratis skolegang er det heller ingen tvil om at skolen er en viktig arena som kan bidra til å styrke deres faglige utvikling og ruste dem for fremtiden. Med denne erfaringen i bagasjen vil de naturligvis stille sterkere i livet som møter dem også etter skolen, og kan fra dette synspunktet kalles for et privilegium.

Selv om skoleløpet for mange barn og unge oppleves uproblematisk, er det ikke det tilfellet for alle. Tretten års skolegang promoteres som billetten til en vellykket fremtid, og høyere utdanning blir i større og større grad ansett som en norm. Med bakgrunn i frafallsproblematikken vil jeg derfor videre i denne oppgaven undersøke hva som ligger til grunn for den bekymringsfulle statistikken. Dette vil jeg gjøre ved å sette fokuset på det som etter min mening kanskje er det viktigste, nemlig ungdommenes egne erfaringer og beskrivelser av sine utfordringer knyttet til å fullføre videregående.

1.7 Oppgavens oppbygning

I det første kapittel har jeg nå gjort rede for sentrale begreper i oppgaven, og problemstillingens relevans har blitt begrunnet på bakgrunn av tidligere forskning og et behov for økt kunnskap i dagens samfunn. I det kommende kapittelet vil jeg gjøre rede for den teoretiske forankringen studien baseres på, og begrunne hvorfor denne kan bidra til å belyse og forstå ungdoms opplevde utfordringer. Det tredje kapittelet består av en gjennomgang av hvordan jeg har gjennomført studien, og en redegjørelse av de metodiske valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. I kapittel fire presenteres studiens sentrale funn gjennom en tematisk innholdsanalyse, hvor funnene videre vil bli drøftet i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket i kapittel fem. Avslutningsvis vil jeg i kapittel seks drøfte hva funnene kan bety, og løfte noen utfordringer knyttet til hvor ansvaret ligger.

2. Teoretisk forankring

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne studien. Jeg vil ta utgangspunkt i en systemteoretisk tilnærming til skolefravær, der jeg vektlegger samspillet mellom individet og omgivelsene. Jeg vil derfor først presentere Urie Bronfenbrenners (2005) økologiske utviklingsmodell, som kan være et bidrag til å forstå betydningen av og sammenhengen mellom de ulike arenaene ungdommene er en del av. Avslutningsvis presenteres Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2017) selvbestemmelsesteori. Her vil jeg gå i dybden på ulike faktorer for motivasjon og trivsel som vil være relevant for å studere ungdoms eget perspektiv på skolegangen, der deres utvikling forstås å være avhengig av ulike behov i omgivelsene.

2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan brukes som et teoretisk rammeverk når man skal se nærmere på ungdommers ulike arenaer, og forsøke å forstå sammenhengen og den gjensidige påvirkningen dem imellom. Bronfenbrenners tankegang kan sies å være ulik andre teorier på sin tid når det kommer til forståelsen av barn og unges utvikling. Mens mye av den teori- og forskningsbaserte vitenskapen om utvikling siktet mot et individorientert fokus der årsaksforklaringene rettet seg mot forhold ved individet selv, siktet Bronfenbrenner mot å forstå individet som aktivt og handlende i omgivelsene. Han forstod dermed menneskets utvikling som et samspill mellom individet selv og forholdene rundt (Gulbrandsen, 2017, s. 53).

Den utviklingsøkologiske modellen tar nemlig for seg både mennesket og alle de betydningsfulle sammenhengene vi omgås i. Bronfenbrenner var også opptatt av alle de sosiale, fysiske, materielle og institusjonelle forholdene vi erfarer gjennom oppveksten, og at samspillet mellom disse har betydning for menneskets utvikling. Modellen er basert på en systemisk tankegang, noe som vil si at modellens ulike ledd står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre der endringer i ett ledd også vil påvirke andre ledd (Gulbrandsen, 2017, s. 41). Hensikten med å ta denne modellen i bruk er at den kan være et bidrag til å forstå ungdommenes subjektive erfaringer rundt skolegangen i et helhetlig perspektiv, der både tidligere forhold gjennom oppveksten og faktorer i de nåværende omgivelsene er av betydning.

Bronfenbrenners systemiske tankegang opererer med begrepene mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Begrepene representerer nivåer som tar for seg de ulike arenaene og systemene individet er en del av. Det første begrepet, mikrosystemet, representerer modellens

innerste nivå, som kan forstås som det nivået som er mest nærliggende individet. Det omfatter derfor også de ulike miljøene man er en del av på individnivå, og som regel i daglig kontakt med. Et mikrosystem beskrives ofte som en sosial sammenheng mellom individet og omgivelsene, og innebærer ulike mønster av roller, relasjoner og aktiviteter innenfor individets sosiale krets. I denne sammenheng vil ungdoms typiske mikrosystemer være skolen, hjemmet, vennegjengen og ulike fritidsarenaer. Bronfenbrenner er særlig opptatt av at disse miljøene ikke bare representerer tid og sted, men at ungdommen inngår som aktivt og deltakende i de aktiviteter, roller og relasjoner som skjer innad i det aktuelle miljøet (Bronfenbrenner, 2005, s. 57). Individet ses altså i et helhetlig perspektiv, og ungdommenes tanker og beskrivelser av skolegangen vil i lys av denne modellen forstås som et resultat av samspillet mellom individets erfaringer og faktorer i omgivelsene.

Det neste systemet i den utviklingsøkologiske modellen er mesosystemet. Dette systemet er nært knyttet til mikrosystemet, men omfatter de koblinger, prosesser og relasjoner som foregår mellom de ulike mikrosystemene, og som knytter dem sammen (Bronfenbrenner, 2005, s. 80). Man kan derfor si at mikrosystemene sammen utgjør selve mesosystemet, og handler altså om forbindelsen mellom de ulike miljøene ungdommen aktivt deltar i, som eksempelvis kan utgjøre deres forbindelse mellom videregående og hjemmet (Gulbrandsen, 2017, s. 59). Mesosystemet omfatter som regel arenaer der ungdommene er deltakende i stor grad, og det er derfor ofte ungdommen selv som knytter arenaene sammen og utgjør forbindelseslinjen. Samtidig kan sammenhengen også skapes gjennom andre forbindelser, som kan være kontakten mellom ungdommens foresatte og lærere eller andre ansatte i skoleverket. God kontakt og forståelse mellom disse partene kan føre til at mesosystemet bidrar til å skape trygghet for individet, noe som er særlig viktig i tilfellene der skolen oppleves utrygg. Også her er Bronfenbrenner opptatt av den systemiske tankegangen, som vil si at endringer i mesosystemet vil påvirke relasjonene til ungdommens mikrosystemer, som dessuten sier noe om viktigheten av relasjonen dem imellom (Bronfenbrenner, 2005, s. 81).

Det tredje systemet i Bronfenbrenners modell, kalt eksosystemet, tar i likhet med mesosystemet også for seg de ulike forbindelsene mellom ungdommens tilknyttede miljøer (Bronfenbrenner, 2005, s. 159). Forskjellen mellom mesosystemet og eksosystemet er at sistnevntes forbindelseslinje omfatter to miljøer der ett av miljøene ikke har ungdommen som direkte deltaker, men som indirekte påvirker prosesser i det aktuelle miljøet (Gulbrandsen, 2017, s. 60). Selv om eksosystemet innebærer et miljø hvor ungdommen sjeldent eller aldri er aktivt deltakende, vil det samspillet som finner sted der likevel resultere i å påvirke personer som er viktige for ungdommen. På den måten blir ungdommen indirekte påvirket gjennom disse forholdene selv om de ikke aktivt tar del i og

påvirker det (Bø, 2018, s. 176). Eksempelvis kan dette være tilfeller der ungdommens søsken står i en studiesituasjon preget av lite motivasjon og destruktiv tankegang grunnet dårlig kvalitet på studiet, som igjen kan påvirke ungdommens holdning til skolen og tanker om å fullføre sin utdanning. Tilsvarende kan en lærers livssituasjon og helse ha innvirkning på jobben vedkommende gjør på skolen, og en alvorlig situasjon eller hendelse i vedkommendes mikrosystem kan resultere i at jobben som lærer på skolen blir vanskelig og ikke optimal for elevene. Faktorer innenfor eksosystemet vil på denne måten kunne påvirke ungdommen indirekte, og kan på mikronivå resultere i frustrasjon og et demotiverende klassemiljø, noe som igjen kan påvirke ungdommens skolegang.

Det fjerde og siste systemet i den utviklingsøkologiske modellen kalles makrosystemet, og kan ses som et mer eller mindre overordnet system. Makrosystemet tar nemlig for seg de verdier, tradisjoner, væremåter, ideologier og kultur som finner sted på henholdsvis mikro-, meso- og eksosystemet (Bronfenbrenner, 2005, s. 80). Makrosystemet kan på denne måten forstås som et resultat av samspill, væremåter og verdier som har funnet sted på samtlige nivåer. I lys av en systemisk forståelse av individet vil disse resultatene med andre ord gjenspeile de handlingene som finner sted på individnivå. Et resultat av denne påvirkningen er at det bevisst eller ubevisst setter preg på vår væremåte og vår kultur (Bø, 2018, s. 177). Man kan dermed si at makrosystemet som baseres på de verdier, holdninger og den kulturen vi har erfart, på mange måter legger grunnlaget for hvordan man tolker virkeligheten.

2.2 Selvbestemmelsesteorien

De erfaringer og opplevelser vi gjør oss i de ulike miljøene er altså av stor betydning for individets væremåte og identitet. De er imidlertid også med på å påvirke hvordan vi har det, nærmere bestemt i hvilken grad vi opplever trivsel eller mistrivsel. Det kan derfor være interessant å se Bronfenbrenners tankegang i sammenheng med Ryan og Deci selvbestemmelsesteori, et teoretisk perspektiv som ser nærmere på tilfredsstillelse av menneskers grunnleggende behov for egen vekst og utvikling (Helsedirektoratet, 2015, s. 9). Også her blir omgivelsene rundt individet vektlagt som viktig, men det blir i større grad også sett på våre grunnleggende behov og hvorvidt disse blir tilfredsstilt.

Selvbestemmelsesteorien ble utviklet av Richard M. Ryan og Edward L. Deci, og sikter mot å forstå menneskets grunnleggende psykologiske behov innen motivasjon, utvikling og velvære. Teorien undersøker derfor faktorer som tilfredsstiller både menneskets individuelle og sosiale utvikling, og

ser nærmere på hvordan dette også kan prege individets trivsel. Samtidig fokuserer den også på hvilke faktorer som bidrar til mistrivsel, noe som kan resultere i at mennesket preges av antisosial atferd og ulykkelighet (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Perspektivene fra Bronfenbrenner og Ryan og Deci har sine ulikheter, men de ser begge på individet som en del av et større system, og kan derfor på mange måter supplere hverandre. Individets potensiale for utvikling blir anerkjent, men preges av en felles oppfatning om at det krever at forholdene i omgivelsene ligger til rette (Ryan & Deci, 2017; Bronfenbrenner, 2005). Hvilke forhold det er snakk om blir imidlertid vektlagt ulikt, noe som også kan få frem flere perspektiver. Tilsvarende kan en helhetlig tilnærming til individet også være berikende når man skal undersøke en sammensatt utfordring knyttet til hvordan ungdommers erfaringer i og utenfor skolen kan påvirke deres opplevelse av videregående.

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at mennesket er et naturlig sosialt og nysgjerrig vesen med et genuint ønske og et driv om å tilegne seg kunnskap (Ryan & Deci, 2017, s. 158). Det grunnleggende drivet fra menneskets side kalles for selvrealisering, men det krever imidlertid en gitt kontekst for å være gjeldende. Det hevdes nemlig at menneskets vekst er avhengig av støtte og oppmuntring fra omgivelsene side. Det sosiale miljøet blir derfor vektlagt som en betydelig faktor, og forstås som avgjørende for hvorvidt det er årsaken til positiv vekst og utvikling eller er en forstyrrende årsak som hindrer menneskets vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2017, s. 159). Samtidig legges det også vekt på at de individuelle sidene ved mennesket gjør at vi opplever og responderer på omgivelsene ulikt, noe som sier at det alltid vil være forskjeller når det kommer til vekst og motivasjon. Det forteller at individuelle faktorer og faktorer i omgivelsene må forstås som to selvstendige årsaksforklaringer, samtidig som de også må ses i sammenheng (Helsedirektoratet, 2015, s. 10). Videre legges det i selvbestemmelsesteorien vekt på at mennesket trenger tilfredsstillelse av sine behov, og at dette er avgjørende for deres fungering i sin helhet. Foruten de aller mest grunnleggende behovene mennesker har, er vi ifølge selvbestemmelsesteorien også avhengig av tilhørighet, kompetanse og autonomi for at vår egen utvikling så vel som trivsel skal finne sted (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Teorien kan derfor benyttes for å forstå og synliggjøre hvordan skolen som arena gjennom å tilfredsstille de tre behovene, kan fremme både læring og trivsel i skolen.

Det første behovet, tilhørighet, handler om et behov for en subjektiv følelse av å føle at man hører til (Ryan & Deci, 2017, s. 86). Det handler også om å opprettholde mellommenneskelige bånd man anser som viktige. Det kan både være snakk om relasjonen mellom seg selv og et annet individ, som forholdet til en lærer eller en venn i klassen, men også større grupper, som mer spesifikt handler om

sosial tilhørighet i for eksempel klassen eller sin plass i en vennegjeng. Det innebærer også å føle sosial tilknytning til noe eller noen, og knyttes ofte til å føle at noen bryr seg om deg (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Kompetansebehovet går på sin side ut på at vi har et behov for å bli stilt overfor ulike oppgaver og aktiviteter som krever at vi aktivt må handle for at de skal løses. For individet er det optimale at de byr på en reell utfordring, samtidig som de også bør gi mestringsfølelse. Det knyttes til at vi har et grunnleggende behov for å føle at man har en verdi i de livssammenhenger man opplever som viktige, som på mange måter kan være de situasjonene man møter på i skolehverdagen. Det er imidlertid flere potensielle farer som kan true denne balansegangen. Mellommenneskelige faktorer som negative tilbakemeldinger, personfokuserert kritikk og sammenligninger kan hindre mennesket fra å føle seg kompetent, noe som gjør at sjansen for å tilfredsstille behovet står i fare for å svekkes (Ryan & Deci, 2017, s. 11).

Det tredje behovet, autonomi, handler om at ethvert individ har et grunnleggende behov for å være aktør i sitt eget liv (Ryan & Deci, 2017, s. 86). Aktørskap i form av innflytelse og selvstyre kan tilfredsstilles ved at ens egen atferd blir anerkjent av personer i omgivelsene man anser som viktige. Det krever imidlertid at egen atferd også samsvarer med sine autentiske interesser og verdier, og ikke handler om å tilfredsstille omgivelsenes interesser, noe som kan virke mot sin hensikt (Ryan & Deci, 2017, s. 8). Dersom omgivelsene gir rom for og tillater individet å handle med autonomi, vil dette igjen føre til at ens egen atferd i større grad blir helhjertet og genuin. Teorien vektlegger tilfredsstillelse av disse tre behovene som en forutsetning for vekst og motivasjon i tillegg til trivsel. Motsatt vil tilfeller der disse behovene står i fare for å trues, resultere i mistrivsel (Ryan & Deci, 2017, s.11).

Selvbestemmelsesteorien tar på den ene siden hensyn til at individet preges av mange ulike forhold man ikke kan styre, og at disse også må tas i betraktning. Samtidig identifiserer teorien faktorer og andre forhold man kan påvirke i omgivelsene, noe som gjør at den kan brukes systematisk i ulike kontekster, som blant annet skolen (Ryan & Deci, 2017, s. 4). Selvbestemmelsesteorien trekker nemlig frem skolen som en viktig arena for barn og unge, særlig med tanke på hvor stor del av hverdagen skolen er. Tilsvarende vil også understøttelse av de tre behovene i skolen i stor grad være avgjørende for å sikre trivsel og utvikling både i skolen, men også miljøet utenfor. Skolen beskrives som en særlig viktig arena for menneskets utvikling og en arena med gode forutsetninger for tilrettelegging av et godt læringsmiljø. Sosial støtte fra lærer til elev og elevenes tro på egen mestring av hverdagen blir trukket frem som viktige tiltak (Helsedirektoratet, 2015, s. 10). Ryan og Deci hevder nemlig at skolen som en sentral og viktig arena i unges liv, dessverre ikke klarer å få

frem og utnytte elevenes indre motivasjon. De mener derfor at skolegangen og systemet det baseres på bør favne bredere om elevene enn bare prestasjoner og resultater, men også inkludere deres intellektuelle og personlige interesser. Dette krever imidlertid store endringer i skolens organisering og miljø, men til gjengjeld vil støttende omgivelser rundt eleven igjen bidra til utvikling og trivsel i skolen (Ryan & Deci, 2017, s. 351).

Motivasjon er også et sentralt begrep i selvbestemmelsesteorien, og blir trukket fram som grunnleggende for all menneskelig aktivitet. Det vises til at elever som er motiverte har større sjanse for å oppdage og utvikle sine egne talenter, noe som er en bidragsyter i seg selv for både selvfølelse og økt livstilfredshet (Ryan & Deci, 2017, s. 354). Også forskning understøtter dette, da nasjonale undersøkelser viser at elever som opplever sosialt og faglig engasjement har økt sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring (Markussen, 2010, s. 139). Tilsvarende viser teorien også til at elever med lav motivasjon i større grad avslutter skolegangen. Det legges derfor stor vekt på at viktige tiltak for motivasjon og trivsel i skolen er å ha mindre orientering rundt elevenes prestasjoner og resultater til fordel for et større fokus på konstruktive tilbakemeldinger i det arbeidet de gjør (Ryan & Deci, 2017, s. 351). I tillegg blir god sosial integrering blant elevene og større innflytelse på eget arbeid i skolen nevnt som viktige bidragsyttere til økt motivasjon (Helsedirektoratet, 2015, s. 11). Videre legger selvbestemmelsesteorien vekt på flere sosiale faktorer i skolehverdagen som avgjørende for elevenes trivsel i skolen. En viktig forklaring kan være hvilke mennesker man omgås med. Her blir de daglige møtene med medelever trukket frem som særlig viktig. Det er ikke ukjent at ungdomstiden på mange måter kan være turbulent, og det å jevnlig treffe jevnaldrende på en naturlig møteplass legger ofte grunnlaget for etablering av viktige vennskap. Samværet i klasserommet der skolearbeid finner sted blir derfor hevdet å være en god sosial støtte som kan fremme trivsel, samtidig som også de mer uformelle settingene gjennom skoledagen kan bidra til å tilfredsstille behovet for sosial tilhørighet (Helsedirektoratet, 2015, s. 12).

Også lærerrollen er av stor betydning i selvbestemmelsesteorien. Det er på mange måter gjennom læreren elevene møter og erfarer skolen, både på godt og vondt. Med utgangspunkt i at læreren har en unik posisjon i møtet med den enkelte elev, kan man på mange måter si at lærerens atferd og valg ligger til grunn for elevens skolehverdag. Det vises nemlig til at elevens motivasjon er direkte tilknyttet lærerens motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 354). Om eleven opplever skolehverdagen som god eller ei, knyttes igjen til de tre grunnfaktorene i teorien: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Her blir behovet for autonomi i skolehverdagen direkte knyttet til lærerens evne til å anerkjenne elevens uttrykk og behov, og det å gi rom til selvstendig tenkning og problemløsning er

viktig (Ryan & Deci, 2017, s. 358). Kompetansefaktoren knyttes for det første til lærerens evne til å gi elevene utfordringer og forventninger. Samtidig krever det at disse er tilpasset den enkelte elev, og at de støttes opp av informative tilbakemeldinger som heller sikter mot å forbedre enn å utelukkende vurdere elevens faglige kompetanse. Dette er spesielt viktig da en av de viktigste årsakene til at individet deltar i aktiviteter de i utgangspunktet ikke finner interessante, er at mennesker de ser på som betydningsfulle, har stimulert eller verdsatt aktiviteten (Ryan & Deci, 2017, s. 351). Videre blir behovet for tilhørighet i stor grad knyttet til læringsmiljøet i skolen, mer konkret forholdet mellom lærer og elev. Grad av opplevd tilhørighet knyttes derfor til elevens subjektive følelse av å bli støttet, respektert og satt pris på av læreren. Dette blir også understøttet av internasjonal forskning som viser til resultater som økt motivasjon, bedre helse og større sjanse for å fullføre skolegangen (Ryan & Deci, 2017, s. 364).

Avslutningsvis kan man si det teoretiske grunnlaget vedrørende ungdom og deres omgivelser forteller oss flere ting. Dagens ungdom er en del av et samfunn som utelukkende anser kunnskap og utdanning som viktige verdier, noe som også gjenspeiler hvilke holdninger som er gjeldende i den teoretiske forankringen. I et forsøk på å få et innblikk i ungdomstilværelsen har det blitt benyttet ulike teoretiske rammeverk for å se nærmere på både individuelle behov og faktorer i omgivelsene som kan bidra til å øke forståelsen for ungdomstiden som en kompleks livsfase. Hensikten er ikke at teorien skal forklare ungdommenes utfordringer knyttet til skolegangen, men at den kan bidra til å belyse at utfordringene er sammensatte av flere forhold, og derfor bør ses og forstås i et helhetlig perspektiv.

3. Metode

Forskningsmetode kan forstås som den fremgangsmåten man tar i bruk for å besvare eller belyse de spørsmål man har stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). I dette tilfellet vil det innebære hvordan jeg har gått frem for å undersøke ungdoms opplevde utfordringer knyttet til å fullføre videregående. Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for hvilken vitenskapelig tilnærming jeg har lagt til grunn i denne studien. Jeg vil også begrunne hvorfor de metodiske valgene jeg har tatt er hensiktsmessige i henhold til min problemstilling som sikter mot informantenes subjektive beskrivelser.

Avslutningsvis vil jeg begrunne de valgene jeg har tatt for å styrke studiens kvalitet, og hvilke etiske hensyn som har blitt tatt gjennom forskningsprosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Utgangspunktet for den vitenskapsteoretiske forankringen er basert på studiens formål, som her sikter mot å undersøke ungdommers beskrivelser av et fenomen. Hvilket vitenskapsteoretisk ståsted forskeren tar vil både prege egen væremåte så vel som hvordan man forstår andre mennesker.

Basert på studiens problemstilling vil mitt vitenskapelige ståsted i denne oppgaven ta utgangspunkt i fenomenologien, som nettopp søker å forstå intervjuobjektets opplevelse og forståelse av verden.

Fenomenologien har som formål og interesse å forstå fenomener ut ifra det enkelte individs perspektiv, noe som vil være hensiktsmessig når man her skal undersøke ungdommenes subjektive erfaringer og beskrivelser av deres opplevde livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45).

Siden den filosofiske tradisjonen ble grunnlagt av Edmund Husserl på 1900-tallet, har den ved flere anledninger blitt videreutviklet i ulike retninger. Som et resultat av utvikling i både filosofisk, eksistensialistisk og dialektisk retning, sikter fenomenologien i dag utelukkende mot å forstå opplevelse og betraktning av det enkelte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44).

Dette vil naturligvis legge noen føringer for meg og min rolle som forsker. Min rolle vil gå ut på å undersøke ungdommenes beskrivelser av skolegangen, og forsøke å forstå hva talehandlingene deres forteller. Hensikten er å innta en posisjon der man ser verden fra deres perspektiv, og den ytre verden blir dermed satt til side til fordel for å forstå fenomenet ut fra hvordan den blir opplevd fra deres side (Thagaard, 2018, s. 36). I denne oppgaven er ungdommene de sentrale aktørene, og ønsket er få innsikt i utfordringer knyttet til å fullføre videregående fra deres perspektiv.

3.2 Valg av metode

Valg av forskningsmetode baseres på hva den aktuelle metoden kan tilby i forhold til problemstillingen som skal studeres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Med utgangspunkt i min problemstilling som har til formål å forstå ungdommers egne beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser, legger dette grunnlaget for mitt valg av kvalitativ forskningsmetode. Når det kommer til fenomenologien innenfor kvalitativ forskning, blir den tatt i bruk som et begrep for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver og beskrivelser. Kvalitativ metode er særlig utbredt innenfor fenomenologien, og vektlegger aktørens opplevde virkelighet som selve virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45).

I kvalitative forskningsmetoder sikter man mot å forstå intervjuobjektets opplevelser og forståelse av verden, som i denne studien innebærer ungdommenes egne beskrivelser av skolegangen. Her blir nærhet til datamaterialet prioritert, samtidig som forskeren gis en viktig rolle som et instrument i datainnsamlingen, der man på en direkte måte kan bidra og påvirke innhenting av materialet. Kvalitativ metode åpner dessuten for fleksibel datainnsamling, noe som gjør at man som forsker får tilgang til dypere kunnskap som ellers kan være vanskelig å få tak i. Dette kan være særlig hensiktsmessig i denne studien, der jeg gjør en undersøkelse i et felt med et behov for å belyse aktørenes eget perspektiv. En annen styrke ved den kvalitative forskningsmetoden er at den gir mulighet for helhetlige vurderinger av et fenomen når forskningen tar for seg mindre datamengder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

Dette vil gi meg som forsker en medvirkende rolle, der jeg med mine fagkunnskaper både kan skape muligheter så vel som å sette begrensninger. Dette gjør at forskerrollen er spesielt viktig og vil være av avgjørende grad for forskningens kvalitet, men gir samtidig en nærhet til datamaterialet fra prosjektets start til slutt. Med utgangspunkt i at undersøkelsen sikter mot rikholdige beskrivelser tilknyttet et mindre, men detaljert datamateriale, vil en kvalitativ tilnærming til mine metodevalg i prosessen kunne bidra til å belyse studiens problemstilling.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Denne studien har som formål å få innsikt i ungdommers erfaringer og opplevelser knyttet til deres skolegang. Det kvalitative forskningsintervjuet retter seg mot nettopp dette, og søker å forstå intervjupersonens livsverden gjennom dialogen. Her står ikke de vitenskapelige forklaringene i sentrum til fordel for den intervjuede som deltakende subjekt, med sine egne erfaringer og opplevelser som utgangspunkt for å skape mening og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20).

Et annet sentralt trekk ved den fenomenologiske tilnærmingen i intervjuene er at informantenes ulike beskrivelser sammen vil gi forskeren en generell forståelse av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). I dette tilfellet vil det bety at de beskrivelsene ungdommene uttrykker i dialogen sammen vil bidra til å utgjøre denne studiens forståelse av utfordringer knyttet til å fullføre videregående.

Intervjuet kan utføres strukturert med formulerte spørsmål som tar opp temaer knyttet til problemstillingen, eller ustrukturert der samtalen i større grad blir til underveis. Her vil det være styrker og svakheter ved begge metodene, noe som kan gjøre det desto vanskeligere å innta sin rolle. Et ustrukturert intervju vil på sin side gi intervjueren større fleksibilitet i samtalen. Det kan være en berikelse da det gir en mulighet til å fange opp interessante temaer underveis, men krever samtidig at man er bevisst risikoen for at egne interesser ikke går på bekostning av intervjupersonens budskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43). Ettersom den ustrukturerte intervjuformen, også kalt semistrukturert intervju, i større grad åpner opp for å gå dypere inn i tematikk underveis i samtalen, vurderte jeg dette som en hensiktsmessig metode. Dessuten vil en mer uformell samtale med informantene, som i dette tilfellet er ungdommer, kunne bidra til å gjøre samtalen åpen og fortrolig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Det var viktig for meg at informantene opplevde dialogen som tillitsfull og avslappet. Et intervju preget av fleksibilitet og åpenhet vil derfor kunne bidra til at selve intervjuprosessen blir en positiv opplevelse for informantene, noe som er vel så viktig.

3.4 Utvalg

I prosessen der man skal vurdere og velge ut informanter til datainnsamlingen, er det flere viktige hensyn å ta. Når det kommer til antall informanter, er det for det første viktig å sikre både kvalitet og at datamaterialet er tilstrekkelig for å besvare problemstillingen. Samtidig må det være realistisk og gjennomførbart når det kommer til ressurser og tidsbruk (Dalen, 2011, s. 45). Mitt valg falt derfor på å gjennomføre intervjuer med fem informanter, et antall som skulle vise seg å ta hensyn til de to nevnte utfordringene.

I denne studien gjorde jeg derfor et kriterieutvalg, som går ut på at utvalget av informanter må oppfylle visse kriterier (Dalen, 2011, s. 47). I kriterieutvalget ble informantene valgt ut basert på nøye bestemte kriterier som sikret at de var relevante for å kunne bidra til å belyse den aktuelle problemstillingen. Kriteriene mine var at informantene har forsøkt eller forsøker å fullføre videregående, men opplever det som vanskelig. Geografisk bosted var ingen begrensning her, men et krav var at vedkommende var eller har vært aktiv i skolegangen i løpet av de tre siste årene. Dette

sikret for det første geografisk spredning, i tillegg til at de aktuelle funnene bygger på erfaringer og opplevelser tilknyttet samme tidsepoke. Ved å overveie og begrunne disse valgene, kan man styrke forskningens funn og gyldighet (Dalen, 2011, s. 47).

Måten jeg gikk frem ved å finne informantene, var ved å publisere et innlegg i en lukket gruppe på Facebook. Den sosiale kanalen har som formål å dele kunnskap rundt skolevegring og ufrivillig skolefravær, og fungerer som en plattform for å dele erfaringer, kompetanse og relevant litteratur. Gruppen er opprettet for fagfolk og foresatte til barn og unge som sliter med skolevegring og skolefravær av ulike årsaker. I innlegget beskrev jeg forskningsprosjektet og dets formål, og forhørte meg om noen i denne gruppen kjente til noen som kunne tenke seg å stille til et intervju. Jeg informerte om hvilke kriterier som lå til grunn for utvalget, hvordan intervjuene ville foregå og sikret hvilke rettigheter man hadde hvis man valgte å delta. I etterkant ble jeg kontaktet av foresatte til unge som på ulike måter har slitt eller sliter med å fullføre videregående som følge av skolevegring og skolefravær. De foresatte kunne fortelle meg at de hadde ungdom hjemme som kunne tenke seg å svare på spørsmålene mine. Videre ble jeg satt i kontakt med de aktuelle informantene, noe som ga meg mulighet til å informere ytterligere om prosjektet, og sende samtykkeskjema og intervjuguide.

Det å gjøre et kriterieutvalg gjennom en sosial kanal kan ha både positive og negative sider. Likevel var min vurdering at den lukkede gruppen bidro til å finne informanter jeg ikke hadde noen relasjon til på forhånd, noe som gjorde at relasjonen mellom ungdommene og forsker var nøytral. For å få tilgang til denne gruppen kreves det forespørsel med begrunnelse som sikrer at gruppen er forbeholdt relevante medlemmer, noe som også ga meg som forsker en sikkerhet. Det gjorde også at jeg fant informanter som samstemte med de kriteriene som ble stilt, og dermed var relevante for å kunne besvare spørsmål tilknyttet den aktuelle problematikken.

3.5 Samtykkeskjema og intervjuguide

I god tid før intervjuene ble informantene tilsendt to vedlegg. Det ene vedlegget bestod av et samtykkeskjema med informasjon om forskningsprosjektet. Skrivet inneholdt informasjon om de overordnede målene og hovedtrekkene i studien, og gjorde vedkommende klar over at rutinene knyttet til datainnsamling, behandling og oppbevaring var i tråd med personvernregelverket. Det sikret også deres konfidensialitet, da informasjonsskrivet orienterte rundt hva det endelige datamaterialet skulle brukes til. Skrivet sikret dessuten at informantene fikk tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet i sin helhet, og opplysninger om at de når som helst har

mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104).

Det andre vedlegget inneholdt en intervjuguide. Intervjuguiden har som formål å lede intervjueren og den intervjuede gjennom intervjuet, og var basert på mitt valg om å gjennomføre et semistrukturert intervju. Intervjuguiden kan fungere som en god forberedelse både faglig og mentalt for begge parter, og kan være et godt utgangspunkt for en samtale der man sammen skal forstå et fenomen bedre (Dalland, 2017, s. 78). Min intervjuguide bestod av ni spørsmål. Den fungerte som en god hjelp, og sikret at samtalen dekket de temaene jeg ønsket å ta opp. Den ga også informantene trygghet og oversikt over hvilke temaer som kom til å bli tatt opp. Intervjuguiden åpnet samtidig opp for at andre temaer som var meningsfulle for informantene også ble sentrale i samtalen, noe som sikret ungdommenes mulighet til å medvirke i intervjuene. Det ble ikke stilt noen krav til forberedelse for å besvare spørsmålene, men det ga de likevel en mulighet til å gjøre seg noen tanker på forhånd dersom de ønsket dette.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene foretok jeg et prøveintervju på en person som ikke var tilknyttet forskningsprosjektet. Hensikten med et prøveintervju er både å teste min egen rolle som intervjuer, og hvordan intervjuguiden fungerer. I tillegg gir det en god mulighet til å sikre at det tekniske utstyret fungerer som det skal (Dalen, 2011, s. 30). Prøveintervjuet fungerte som en god hjelp, og avdekket dessuten et par mangler i intervjuguiden. Dette gjorde at jeg blant annet fikk tilført spørsmål om et tema jeg opplevde at ikke ble dekt tilstrekkelig, i tillegg til at jeg erfarte at jeg måtte gjøre et par omformuleringer på noen av spørsmålene. Endringene jeg gjorde i etterkant av prøveintervjuet bidro dessuten til å styrke studiens validitet (Dalen, 2011, s. 94).

Når det kommer til selve gjennomføringen av intervjuene, har jeg tatt utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann kaller for et livsverdensintervju. Et livsverdensintervju beskrives som intervjuer der temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra vedkommende sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Denne intervjuformen retter seg mot beskrivelsene av intervjupersonens livsverden, noe som sikret at de temaene ungdommene selv opplevde som meningsfulle tilknyttet deres skolegang ble det sentrale. Intervjuene ble gjort over telefon, noe det var flere årsaker til. For det første gjorde dagens situasjon med Covid-19 det utfordrende å møtes fysisk, og det var et etisk dilemma i lys av de retningslinjer pandemien har medført. Jeg gjorde meg også noen tanker om hvilke begrensninger en ikke-fysisk samtale kan ha, som at man kan gå glipp av kroppsspråk, gester og annen non-verbal kommunikasjon som kan være av betydning for det som blir sagt så vel som det som ikke blir sagt.

Samtidig reflekterte jeg over at et intervju over telefon kan oppleves mer uformelt og komfortabelt for de intervjuede, noe som kan være en trygghet for informantene som for det første er unge og som i utgangspunktet står i en sårbar livssituasjon. Etter forholdene tatt i betraktning vurderte jeg det derfor som hensiktsmessig og en god løsning å gjennomføre intervjuene per telefon.

Intervjuene startet med en gjennomgang av informasjonsskrivet informantene hadde fått på forhånd. Jeg gjentok sentrale deler av skrivet, og gikk gjennom viktig informasjon knyttet til deres rettigheter. Intervjuets gjennomføring tok utgangspunkt intervjuguiden, og ble supplert med oppfølgingsspørsmål og ved ungdommenes initiativ om å utdype og fortelle nærmere om ulike temaer. Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker, og varte mellom 30-40 minutter.

Gjennom intervjuene gjentok jeg ved flere anledninger uttalelsene deres for å sikre at jeg hadde forstått dem rett. På denne måten fikk de mulighet til å bekrefte eller eventuelt korrigere min tolkning, noe som bidro å sikre metodens validitet (Dalen, 2011, s. 94). Intervjuene ble avsluttet når jeg var av den oppfatning om at de sentrale temaene fra min egen og informantens side var dekt tilstrekkelig. Dette ble sikret gjennom intervjuguiden og ved å gi informantene mulighet til å tilføye mer hvis de hadde behov for dette. Avslutningsvis takket jeg for deltakelsen, og gjorde det klart at de måtte ta kontakt ved spørsmål eller andre henvendelser vedrørende deres deltakelse i prosjektet.

3.7 Analysestrategi

Kvalitativ forskningsmetode innebærer at forsker har en nær tilnærming til analysen, og er en vel så viktig del av datainnsamlingen. Innenfor kvalitativ metode legges det i analysen stor vekt både på det innsamlede materialet, men også forskerens evne til å være objektiv i sin forståelse og tolkning av datamaterialet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Analysearbeidet beskrives som en kontinuerlig prosess som pågår før, under og etter intervjuene. I forkant av intervjuene vil både forsker og den intervjuede bevisst eller ubevisst gjøre seg noen oppfatninger og tanker om selve intervjuet og dets tematiske innhold. Samtalen vil derfor være et samspill mellom kognitive tankeprosesser og det som faktisk blir uttalt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 221).

Som forsker tok jeg derfor utgangspunkt i en tematisk innholdsanalyse. Denne metoden kan deles i to kategorier, henholdsvis kvantitativ og kvalitativ tilnærming til analysen. Mens den kvantitative metoden ofte innebærer å fokusere på forekomsten av spesifikke ord eller uttrykk, sikter den kvalitative innholdsanalysen mot datamaterialets innhold og underliggende mening. Da denne studien retter seg mot ungdommenes subjektive opplevelser, vurderte jeg en kvalitativt forankret innholdsanalyse som hensiktsmessig. Metoden bygger på en systematisk gjennomgang av

datamaterialet, der hensikten er å gjøre kategoriseringer og registrere data som er relevante for problemstillingen (Krippendorff, 2019, s. 24). En tematisk innholdsanalyse med en kvalitativ forankring kan ha flere fordeler. Ifølge Braun og Clarke byr den på fleksibilitet, og er et redskap for å identifisere og beskrive viktige temaer i detalj (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Analysen åpner for ulike fremgangsmåter, men jeg har i henhold til Braun og Clarks oversikt over seks analysefaser valgt å følge denne, og vil derfor presentere analyseprosessen gjennom de ulike fasene.

Den første fasen i analysen handler om å få kjennskap til råmaterialet, noe jeg gjorde gjennom å transkribere datamaterialet. Transkribering har som formål å gjøre det muntlige datamaterialet om til skriftlig tekst, nettopp for å gjøre den mer oversiktlig og tilgjengelig for videre analyse.

Transkriberingen ble gjort umiddelbart etter at hvert av intervjuene var gjennomført, noe som kan være en fordel for å gi best mulig gjengivelse av det som har blitt sagt. Det vil også kunne bidra til å få med følelsesmessige uttrykk forskeren har oppfattet underveis (Dalen, 2011, s. 58). En annen fordel ved å transkribere intervjuet fra muntlig til skriftlig form, er at datamaterialet blir strukturert og dermed enklere å få oversikt over. Transkriberingen ble foretatt av meg selv, noe som gjør at man beholder nærheten til datamaterialet gjennom prosjektet. Forskere som transkriberer sine egne intervjuer har den fordel at man selv sitter med erfaringer og tanker rundt de emosjonelle og sosiale aspektene fra da selve intervjuet fant sted (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206).

I transkripsjonsarbeidet må man også ta stilling til hva som er nyttig for egen forskning og hvilken analyseform som skal tas i bruk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212). I mitt tilfelle vurderte jeg selve innholdet i det som ble sagt som det mest sentrale, med et særlig fokus på å bevare det dagligdags språket som ble uttrykt i intervjuene. Jeg transkriberte derfor ord for ord, der også emosjonelle uttrykk ble notert, men budskapet i samtalen ble det sentrale. Målet var her å kunne gjengi det muntlige intervjuet ordrett i skriftlig form og samtidig, så godt som det lar seg gjøre, ivareta de verbale og non verbale uttrykkene som fant sted i selve samtalen. Under transkriberingsprosessen ble opptakene lyttet til flere ganger, både for å sikre at spørsmålene fra min side og svarene fra de intervjuedes side ble transkribert korrekt i henhold til hva som ble sagt. Samtidig er det betryggende for både forskeren og informantene og sikrer at ingen ord er lagt verken fra eller til. En nøyaktig transkripsjon vil også legge et godt grunnlag for det videre arbeidet med materialet, samtidig som sikkerheten også vil styrke transkripsjonens reliabilitet i form av troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211).

Den andre fasen i tematisk analyse innebærer å gjøre en koding av datamaterialet. Hensikten med

kodingen er å kategorisere temaer som er sentrale for å belyse problemstillingen, og få en oversikt over datamaterialet i sin helhet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Kodingen ble derfor gjort gjennom å knytte informantens uttalelser opp mot overordnede kategorier. Dette fungerer også som god hjelp til å oppdage likheter og ulikheter i datamaterialet, noe som kan bidra til å fange opp hvilke temaer informantene oppfattet som viktige (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Dette gjorde igjen at jeg systematisk kunne knytte større deler av tekstmaterialet til overordnede kategorier. Datamaterialet ble bearbeidet gjennom meningsfortetting, der hensikten er å få frem meningene bak informantens talehandlinger på en kortfattet og presis måte. Dette ble gjort ved å gjøre forkortelser av ungdommens uttalelser der den umiddelbare meningen bak det som blir sagt, står i sentrum. Her gikk min rolle som forsker ut på først å lese nøye gjennom tekstmaterialet, og deretter søke etter det essensielle innholdet i informantens uttalelser. Det er imidlertid viktig at fortettingen ikke går på bekostning av informantens subjektive beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232). En viktig del av denne prosessen ble derfor å fokusere på å ivareta utsagnene slik de ble uttalt gjennom deres dagligspråk. Meningsfortettingen gjorde at teksten som i utgangspunktet var et stort og uoversiktlig datamateriale, ble komprimert og mer systematisk uten at det gikk på bekostning av ungdommens opplevde livsverden.

Når den systematiske kategoriseringen er utarbeidet, kan man bevege seg over til den tredje fasen i analyseprosessen. Dette steget innebærer en bredere tilnærming til datamaterialet, og går ut på å bearbeide kategoriene videre. Her er hensikten å sortere de ulike kategoriene og det tilhørende datamaterialet inn under ulike temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). For å få en oversikt over hvilke koder som kunne kombineres og utgjøre ulike temaer, tok jeg i bruk et tankekart. Den visuelle fremstillingen var til god hjelp for å kunne sortere de temaer som virket mer fremtredende enn andre, samtidig som jeg også fikk inntrykk av at noen temaer ikke var fullt så relevante i henhold til den aktuelle problemstillingen. Etter denne fasen bestod oversikten min av ni ulike temaer, noe som utgjorde utgangspunktet for neste fase. Når man befinner seg på det fjerde stadiet av analysen, har man en oversikt over ulike temaer som potensielle kandidater til å representere det fullstendige datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). De ni temaenes innhold og relevans ble derfor vurdert grundig. Alle temaene ble gjennomgått, og resulterte i at noen ble fjernet. Jeg oppdaget også at flere temaer inneholdt datamateriale som tilsa at de kunne slås sammen til en kategori, i tillegg til at sitater fra en kategori ble knyttet til en annen. I etterkant av denne prosessen så jeg verdien av å gjøre endringene jeg i utgangspunktet ikke innså at var nødvendige. Det fungerte derfor som en god hjelp til å vurdere om temaene også samsvarte med datamaterialets innhold, og hvorvidt disse var relevante for å belyse den aktuelle problemstillingen. Resultatet av ytterligere

revurdering og omorganisering av temaene gjorde derfor at de ni temaene ble til fem temaer, som i større grad samstemte med deres innhold.

Videre gikk det femte steget i den tematiske innholdsanalysen ut på å definere og navngi de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Denne raffineringen viste seg å være et nyttig verktøy for å forbedre og styrke samsvaret mellom navn og innhold. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom sitatene under de ulike temaene, og vurdere hva innholdet egentlig handlet om. Her erfarte jeg at flere av de midlertidige temaene var for brede og ikke representerte det faktiske innholdet. På denne måten ble navnene redefinert slik at leseren i større grad får et korrekt inntrykk av essensen i temaets innhold. Denne revurderingen skulle vise seg å være en prosess som pågikk over lengre tid, og har vært i stadig endring gjennom hele prosjektet. Til slutt resulterte analysen i følgende temaer: skolen som arena, ulike syn på årsak, fellesskap og utenforskap, lærerrollen og «det er jo forventa».

Avslutningsvis innebærer den sjette og siste fasen i den tematiske analysen selve produksjonen av analysen. En viktig grunntanke her er at fremstillingen av materialet handler om å formidle datamaterialet på en måte som overbeviser leseren om analysens verdi og gyldighet (Braun og Clarke, 2006, s. 93). Hvilke hensyn og valg jeg har tatt underveis for å understøtte dette forskningsprosjektets gyldighet, vil jeg utdype ytterligere under mine begrunnelser av studiens kvalitet.

3.8 Kvalitet i studien

3.8.1 Validitet

Formålet med denne oppgaven var å få innsikt i ungdoms opplevelser av skolegangen gjennom deres beskrivelser av utfordringer knyttet til å fullføre videregående. Hvorvidt jeg har tatt i bruk fremgangsmåter som har undersøkt og bidratt til å kunne svare på nettopp dette, reiser spørsmålet om studiens validitet. Validitet handler i stor grad om metodevalg og om de metoder man har tatt i bruk, undersøker det man ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Med andre ord favner validitet om hele forskningsprosjektet, og ligger til grunn for valgene jeg har gjort rede for. Det har derfor vært viktig for meg å sørge for at mitt vitenskapelig ståsted, metodevalg og det teoretiske rammeverket samsvarer med studiens overordnede formål.

Som nevnt har jeg i min metodiske tilnærming på bakgrunn av flere fordeler, utført alle fasene selv. Dette gjør at man får god kjennskap til datamaterialet og tilhørende metodevalg (Dalen, 2011, s.

97). I tillegg gir det meg som forsker et godt utgangspunkt og mulighet til å gjøre hensiktsmessige beslutninger på bakgrunn av kjennskapen man har til forskningsprosjektet i sin helhet, noe som kan sikre validitet så vel som kvalitet. Et godt eksempel på dette erfarte jeg i forberedelsesfasen, da det viste det seg at prøveintervjuet og intervjuguiden var bidragsyttere til å både justere og sikre metodevalgene mine, noe som satt i gang en refleksjonsprosess hos meg som forsker. Når det kommer til selve intervjuene, kan kriterieutvalget som er gjort tale for å styrke informantenes relevans i henhold til studiens formål (Dalen, 2011, s. 47). Samtidig kan små marginer eller tilfeldigheter være avgjørende for det som fremkommer i intervjuene, og hvilke resultater man får avhenger av en samtale om et sårt og komplekst tema som gjøres på om lag en halv time. Samtalen kan derfor være preget av naturlige reaksjoner som usikkerhet og spenning i forkant, og kan være begrensende for hva ungdommene får uttrykt på forholdsvis kort tid. Man kan derfor stille spørsmål ved om et intervju, noe som kan oppleves formelt, er en hensiktsmessig fremgangsmåte. For å både møte informantene og skape trygge rammer rundt et ellers utfordrende tema, forsøkte jeg å gjøre dialogen så åpen, fortrolig og uformell som mulig. På denne måten har jeg forsøkt å unngå at intervjuets kontekst blir påvirket og potensielt kan bli en svakhet i datamaterialets funn, der nettopp de subjektive beskrivelsene er det essensielle i studien. Dette kan igjen understøtte at fremgangsmåtene som er tatt i bruk sikter mot å belyse undersøkelsens faktiske formål, og kan tale for å styrke studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 278).

I prosessen videre med tolkning og analyse kom disse erfaringene godt med, og ga meg som forsker en sterk tilknytning til prosjektet. Det at man utfører de ulike delene selv har sine styrker og svakheter, og stiller naturligvis krav til tid og ressurser så vel som struktur og kompetanse. I denne studien opplevde jeg at ga det den fordel å sikre at utførelsen og kvaliteten ikke svekkes av ulike tolkninger fra flere hold, noe som igjen vil kunne bidra til å sikre forskningsprosjektets validitet (Dalen, 2011, s. 97). Samtidig må man, når man som forsker er selve instrumentet i datainnsamlingen, være bevisst at man tolker og analyserer i tråd med egen forforståelse. Forforståelsen vi mennesker har omfatter de forventninger og virkelighetsoppfatninger vi har med oss når vi leser og analyserer en tekst (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Med andre ord vil personlige, kulturelle og sosiale erfaringer inngå i min egen forståelse, og både kontekst og forkunnskaper vil sette preg på hvordan jeg har lest og tolket datamaterialet. Man kan derfor tolke forforståelse som noe som kan sette begrensninger, men også gi muligheter.

På den ene siden vil den farge hvilket syn og hvilke oppfatninger man gjør seg, samtidig som forforståelsen kan være en brobygger mellom en selv og omgivelsene rundt. Forforståelsen kan

dermed ses som en forutsetning for å kunne forstå i forskningsprosessen, men krever imidlertid at man som forsker er åpen for en annen virkelighet enn sin egen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). I hvilken grad de tolkninger og valg jeg har gjort har vært objektive, vil naturligvis være avgjørende for studiens kvalitet. Jeg vil derfor hevde at jeg i denne studien har vært bevisst min egen forforståelse, og etter beste evne har tatt den i bruk som en ressurs gjennom en objektiv forståelse og behandling av datamaterialet.

3.8.2 Reliabilitet

En annen viktig faktor å ta stilling til når det kommer til studiens kvalitet, er spørsmålet om reliabilitet. Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og hvorvidt resultatene som fremkommer i denne studien kan reproduseres i en annen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Det definerer derfor på mange måter forskningens kvalitet, og om resultatene kan anses som gyldige. For å sikre studiens reliabilitet har jeg overveid valgene jeg har tatt fra prosjektets start til slutt. Reliabilitetsspørsmålet er også særlig viktig når det kommer til min rolle som forsker i denne studien. Som nevnt vil man som forsker alltid være preget av sin egen forforståelse og hvilken tilnærming man har til prosjektet, og det vil med fordel være hensiktsmessig å opptre med objektivitet fremfor subjektivitet. Samtidig må det tas høyde for at kvalitative metoder er preget av nærhet i møtene, og at man derfor naturlig vil justere seg etter informantene. Det må også anerkjennes at reliabilitet er vanskelig å etterstrebe og oppnå når man undersøker et så komplekst tema, men samtidig nødvendig. Det har derfor vært viktig for meg med nøyaktighet gjennom forskningsprosjektet i sin helhet, og jeg vil derfor belyse noen sentrale valg jeg har tatt gjennom denne prosessen, med studiens reliabilitet som hensikt.

I henhold til intervjuguiden ble alle intervjuene tillagt de samme rammene for spørsmål, mens innholdet naturlig nok ble ulikt, preget av samspillet som oppstår og den enkelte informants uttalelser og interesser underveis. Jeg forsøkte derfor etter beste evne å innta en nøytral og objektiv rolle da jeg stilte spørsmål og responderte på informantenes utsagn, for å ikke påvirke deres svar. Gjennom intervjuene gjentok jeg utsagnene deres for å sikre at jeg hadde forstått dem rett. På denne måten hadde ungdommene til en viss grad kontroll, og mulighet til å korrigere meg eller omformulere seg for å sikre at uttalelsene deres ble gjenfortalt korrekt. Intervjuene ble som nevnt tatt opp med lydopptaker, noe som gjorde at transkriberingen i etterkant ble basert på en direkte overføring av deres egne uttalelser i råmaterialet. I analyseprosessen har presisjon vært viktig, og det har vært en prosess som har krevd tid til å modnes. Bearbeidelse av analysen har derfor vært et samspill mellom datamaterialet, dets tolkning og egne refleksjoner som har blitt styrket gjennom

stadig økende forståelse for ungdommenes beskrivelser isolert sett, men også i lys av det teoretiske rammeverket. Struktur, men også tålmodighet har vært en nøkkel i gjennomføringen av en systematisk analyse, noe jeg gjennom en rekke omganger med revideringer har sett verdien av. Når alle disse fasene er gjort av forsker selv, bør man overveie hvilke fordeler og ulemper det kan medføre. Jeg som forsker får som nevnt på den ene siden nærhet til materialet gjennom hele forskningsprosjektet. Samtidig kan mangel på en ekstern forsker potensielt utgjøre en trussel da tolkningene som er gjort, kun baseres på min forståelse, noe det må tas høyde for i denne studien. Samtidig har det ført til at gjennomførelsen og bearbeidelsen av datamaterialet i sin helhet har blitt utført gjennom kontinuerlig drøftinger og systematisk bearbeidelse. Når studiens formål sikter mot ungdommenes opplevelse og mening, kan denne nærheten være en ressurs i henhold til studiens reliabilitet.

3.8.3 Studiens overførbarhet

Avslutningsvis vil jeg også løfte noen utfordringer tilknyttet studiens generaliserbarhet, som i kortfattetthet går ut på om resultatene i denne studien kan hevdes å være overførbare (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Studien tar for seg utfordringer knyttet til å fullføre videregående, noe som gjør at et sentralt spørsmål vil være hvorvidt resultatene basert på studiens fem informanter kan hevdes å være representative for alle elever i tilsvarende skolesituasjon. Svaret på dette er at empirien ikke vil være tilstrekkelig for å kunne generalisere alle elevers utfordringer knyttet til å fullføre videregående. Samtidig må det tas høyde for hvorvidt enkeltelevers opplevelser har mulighet til å representere et kollektivt og utbredt samfunnsproblem. Jeg vil derfor presisere at forskningsprosjektets ikke sikter mot å slutte ungdommenes utsagn til å gjelde alle elever på generelt grunnlag. Likevel vil jeg hevde at studien gir et innblikk i reelle opplevelser og utfordringer knyttet til et vanskelig utdanningsløp, noe trolig flere ungdommer kan relatere seg til.

3.9 Etiske hensyn

3.9.1 Norsk senter for forskningsdata

Gjennom dette forskningsprosjektet har det vært flere etiske vurderinger å ta stilling til, og studien har kontinuerlig blitt styrt av etiske hensyn. En forutsetning for å kunne gjennomføre prosjektet var for det første å sende inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata, også kjent som NSD, for godkjenning av prosjektet. Ingen intervjuer ble derfor gjennomført før denne godkjennelsen var på plass. Godkjennelsen fra NSD sikret at gjennomføringen av prosjektet tok hensyn til etiske retningslinjer og personvern, og ga meg som forsker en trygghet ved at prosjektet var i tråd med det

gjeldende regelverket (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 95). Det er viktig at de etiske retningslinjene blir tatt hensyn til fra prosjektets start til slutt, noe jeg som ansvarlig forsker følte særlig på i denne studien der informantene var unge mennesker i en sårbar livssituasjon.

Det har vært viktig for meg å være bevisst etiske vurderinger og hensyn gjennom hele forskningsprosessen. Utførelse i tråd med godkjent prosjekt og et informert samtykke som gir informantene tilstrekkelig informasjon og ivaretar deres rettigheter, er derfor et godt utgangspunkt. Likevel er jeg som forsker avgjørende for forskningens kvalitet og resultat, og ikke minst veien dit. Som Kvale og Brinkmann beskriver på en god måte, handler det det til syvende og sist om forskerens etiske forskningsatferd, som innebærer å være bevisst at klokskap er viktigere enn teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 119).

3.9.2 Forskerens relasjon til de intervjuede

En sentral rolle som forsker medfører også et stort ansvar. For det første krever det både god kunnskap og evne til å gjennomføre prosjektet i sin helhet, spesielt når det kommer til intervjuene som er gjort. Jeg vil derfor trekke frem relasjonen mellom meg som intervjuer og de intervjuede som særlig viktig når det kommer til de etiske hensynene jeg som forsker har tatt.

Relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede legger på mange måter grunnlaget for kunnskapen som kommer frem i samtalen. I denne studien der fem informanter som kan sies å være sårbare ungdom skal intervjues om et følelsesladet tema, ligger ansvaret for deres opplevelse av deltakelsen i mine hender. Det at de var unge og i en mer eller mindre turbulent epoke i livet gjorde også noe med meg som forsker, og jeg var særlig opptatt av å være støttende og varsom i disse møtene. Dette så jeg ikke på som en begrensning for intervjuets gang, men det ga meg heller en trygghet når det kom til ivaretagelse av ungdommene. Dette innebærer at man som forsker skal respektere informantenes integritet og medbestemmelse, og at man er bevisst sitt eget ansvar for at de ikke utsettes for belastninger eller andre skader som følger av deltakelsen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Det handler altså om mine evner til å skape et rom som tilbyr trygge rammer og åpenhet. Et godt utgangspunkt for å skape dette rommet kan være gjennom møter preget av et balansert forhold mellom forskers ønske om å innhente nødvendig datamateriale, men også respekt for informantenes integritet sett i et etisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 35).

En annen viktig faktor når det kommer til relasjonen mellom meg selv som forsker og de intervjuede, er maktforholdet oss imellom. Det vil ikke nødvendigvis være tilstrekkelig å ha en

forståelse av denne relasjonen og intervjuet som en åpen dialog mellom to likestilte parter, men det stiller imidlertid også krav til hvordan man går frem. Det er derfor viktig at jeg som forsker er bevisst at forskningsintervjuet i sin kontekst er en profesjonell samtale der et asymmetrisk maktforhold vil være reelt. Det at jeg som forsker sitter på vitenskapelig kompetanse og definerer intervjuet ved å legge føringer for dets gang, skaper en potensiell risiko for at intervjuet blir et middel for å fremme verdifullt datamateriale for forsker, enn en dialog som gir begge parter verdi. Intervjuets overordnede temaer, spørsmål, slutt og tolkning i etterkant gjør også at jeg utelukkende sitter på en makt overfor intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51).

I et forsøk på å redusere denne risikoen og det asymmetriske maktforholdet, tok jeg derfor noen bevisste valg under intervjuene. Informantene fikk som nevnt anledning til å bekrefte at måten jeg forsto uttalelsene deres stemte overens med det de ønsket å uttrykke, noe som igjen påvirket tolkningen av materialet i etterkant. De fikk også mulighet til å ta opp andre temaer de viste interesse for eller opplevde som sentrale, og fikk på den måten anledning til å gå utenom intervjuguiden som på mange måter kan legge føringer for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 53). Til tross for at disse valgene ikke utgjør noen fasit for hvorvidt maktaspektet reduseres eller reproduseres, vil jeg hevde at refleksjon og bevissthet rundt de valgene jeg har tatt og måten jeg har opptrådt på, bidro til at relasjonen ble preget av respekt og likeverd på en ansvarlig måte.

4. Analyse

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke funn som har kommet frem i det innsamlede datamaterialet, der formålet har vært å undersøke hvordan ungdom beskriver sine utfordringer knyttet til å fullføre videregående. For å skille mellom informantenes uttalelser vil de bli omtalt med fiktive navn. Dette for å ivareta deres anonymitet, men også for å skape nærhet til materialet. De fem informantene vil derfor bli omtalt som Sofie, Ane, Elise, Hanna og Ellen. Ut fra ungdommenes egne beskrivelser kan man skille ut fem ulike temaer. Analysen er derfor delt inn i overordnede kategorier som gjenspeiler hvilke temaer ungdommene gjennom intervjuene beskrev som viktige. Temaene vil derfor bli presentert gjennom følgende kategorier: 1. Skolen som arena, 2. Ulike syn på årsak, 3. Fellesskap og utenforskap, 4. Lærerrollen og 5. «Det er jo forventa». Analysen vil bestå av et samspill mellom utvalgte uttalelser fra informantene for å få frem hvordan de har satt ord på deres subjektive opplevelser. Likheter og ulikheter blir presentert, og vil sammen med tolkninger fra forskers side formidle hvilke spenninger som er gjeldende i datamaterialet.

Hensikten med analysen er at informantenes uttalelser skal gi innsikt i deres subjektive beskrivelser av skolegangen, og de vil derfor være det mest sentrale. Samtidig ønsker jeg å se de aktuelle uttalelsene i lys av selvbestemmelsesteorien. Teorien vektlegger behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse som grunnlag for utvikling, motivasjon og trivsel, samtidig som den også ser hvilke faktorer som kan resultere i mislykkethet og antisosial atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Formålet med å ta i bruk det teoretiske rammeverket er å undersøke om ungdommenes utsagn kan utgjøre trusler eller ressurser mot trivsel i skolen, og hvorvidt disse kan tilføre den teoretiske modellen nye perspektiver.

4.1 Skolen som arena

Ungdommenes opplevelser av skolegangen ble i stor grad knyttet til en rekke følelser. Forholdet til skolen ble sett i et større tidsperspektiv, og det kom frem at skolen var et sted de i utgangspunktet hadde likt seg. Skildringene ble knyttet til fortid og nåtid, og ble i stor grad beskrevet som to motsetninger. Til tross for at skolen en gang var et positivt sted, ble begreper som stress, frykt, ubehag og angst fellesnevner for følelsesmessige uttrykk knyttet til deres forhold til skolen i dag. Følgende sitat viser hvilke tanker og følelser Ellen assosierer med skolen: *«Egentlig så er alt jeg tenker på stress. Jeg blir stressa og bare lei meg. Det er så vanskelig når jeg ikke klarer å følge med i timene og sånt. Jeg var egentlig veldig flink på skolen før og likte meg godt der, men så mista*

jeg mye skole en periode, og kom meg aldri tilbake. Og etter det ble alt bare vanskelig».

Ellens subjektive opplevelse av og følelser tilknyttet skolegangen er altså det sentrale i større grad enn faktorer ved selve skolen. Følelsene er utelukkende negative, og forteller oss at et utfordrende forhold til skolen ikke bare er noe fysisk, men at det også har et emosjonelt aspekt. Det kommer også frem at fraværet har gjort at forholdet til skolen har utviklet seg fra å tidligere ha vært noe positivt til å i dag bli beskrevet mer eller mindre som en belastning. Stresset blir knyttet til konkrete situasjoner og hendelser i hverdagen, som viser seg å særlig gjelde klasses timene. Beskrivelsene tyder på at det å ikke strekke til i timen ble en utløsende faktor som resulterte i frafall fra skolen. Det å ikke mestre å være på skolen, som er en viktig del av ungdoms hverdag, blir beskrevet som roten til at alt er vanskelig. Senere uttrykker hun at «*det er ikke noe for meg*», noe som forteller at det over tid har skapt ytterligere distanse mellom seg selv og skolen. Det å falle på utsiden av skolen blir beskrevet som et stort nederlag hun preges av, noe som uttrykkes gjennom at «*alt*» har blitt vanskelig. Det forteller oss at et utfordrende forhold til skolen ikke bare går ut over skolegangen, men omfatter i stor grad livet i sin helhet.

Også Hannas tanker om skolen viser tilsynelatende mangel på positive erfaringer. «*Jeg tenker på veldig mange år med ubehag og stress, for jeg har slitt med skole så lenge jeg kan huske. Og jeg tenker mye på det. Tenker mye på angst, at jeg ligger etter, og at det ikke passer for meg, men jeg har lyst til å gjøre det ferdig fordi jeg må*». Det kan se ut til at Hannas forhold til skolen er preget av negative erfaringer over en lengre tidsperiode. Skolen blir beskrevet som en psykisk belastning, hvor det å henge etter blir beskrevet som et konstant stressmoment som preger hverdagen. Hun legger også vekt på at skolen ikke passer for henne, men det er noe som må gjøres, og ser ut til å forsterke det anstrengte forholdet. På den ene siden tydeliggjør hun at skolen ikke er noe for henne, og begrunner dette med at det er hun som ikke passer inn. Samtidig uttrykker hun et ønske om å fullføre fordi hun opplever at hun må, noe som gir inntrykk av å egentlig handle om forventninger fra andre hold. Det ser ut til at hun opplever å stå i skvis mellom sine egne ønsker og pålagte forventninger fra omgivelsene, noe som skaper en spenning. Til tross for at skolen oppleves som et fysisk og psykisk ubehag, ser det ut til at det er oppfatningen av at hun *må* som ligger til grunn for å fullføre heller enn egen lyst og motivasjon, og at det er denne som veier tyngst.

Sofie sier at det første som faller henne inn når hun tenker på skolen, er at hun vil hjem. Det forteller oss at bare tanken på skolen er så sterk at den fremkaller svært negative følelser og et ønske om å få slippe. Hun sier også «*Jeg blir trist, lei meg og sint. Alt på en gang. Jeg grua meg*

veldig og var stressa, og det var vanskelig for meg å sove på kvelden så det ble natt og nesten morgen før jeg sovna». Det er tydelig at et anstrengt forhold til skolen får konsekvenser på ulike plan, og beskrives som en belastende faktor i så stor grad at det går på bekostning av både fritid og søvn. Beskrivelsene går utover faktorer som finner sted i selve skolen, som faglige og sosiale krav, og forteller oss at bare tanken på skolen utløser et emosjonelt ubehag som også går på bekostning av helsen. Sofie uttrykker et bredt følelsesspekter, der sorg og sinne er dominante uttrykk som preger hverdagen hennes. Det er tydelig at det utfordrende forholdet til skolegangen ikke bare handler om at det er vanskelig å være fysisk til stede på skolen, men at det er en emosjonell tilstand som preger ungdommenes livskvalitet.

Til tross for at datamaterialet i sin helhet tilskriver skolen både positive og negative assosiasjoner, er det utelukkende de negative som er dominerende. Anes tanker om skolen kan sies å oppsummere dette på en representativ måte: *«Jeg tenker på ganske masse, egentlig.. Men det har vært en del frykt, for jeg har alltid tenkt at skolen har vært en skummel plass. Det har vært positive sider ved skolen, men mest frykt. Og det har på en måte blitt mer skummelt enn positivt».* Sitatet forteller oss på den ene siden at skolen har flere positive sider, og blir gjennom intervjuene knyttet til at det er en plass for å lære, bli kjent med nye mennesker og etablere vennskap. Likevel ser det ut til at de positive sidene blir overskygget, noe som kommer frem ved at skolen først og fremst er en skummel plass som knyttes til frykt.

Oppsummerende forteller datamaterialet oss at ungdommenes beskrivelser av hvorfor skolegangen oppleves som en utfordring, i stor grad er preget av likheter. Samtlige av ungdommene assosierer skolen med en rekke følelser som kommer til uttrykk gjennom ulike beskrivelser knyttet til fortid og nåtid, og det er noe de uavhengig av tidsaspektet, blir berørt av både fysisk og psykisk. Det ser ut til at disse følelsene utgjør et slags vakuum preget av negative spiraler, der mangel på aktørskap gjør at de negative følelsene gjentas. Oppfatningen om at skolen er et sted man «må» være ser ut til å formidle en tendens til resignasjon fra ungdommenes side, noe som kan tyde på at Ryan og Decis (2017) autonomibehov er svekket. Ungdommenes forhold til skolen i dag blir i stor grad sammenlignet med tidligere skolegang, og viser tendens til en negativ utvikling mellom elev og skole. Det kan på den ene siden ses i sammenheng med Havik, Bru og Ertesvågs funn om økende krav i videregående (2014, s. 223), samtidig som det også må tas høyde for at ungdomstiden kan være en særlig utfordrende epoke i livet både akademisk og sosialt.

4.2 Ulike syn på årsak

Til tross for flere likheter når det kommer til ungdommenes opplevelse og beskrivelse av skolen som noe emosjonelt og følelsesmessig, viste det seg imidlertid å være delte oppfatninger om hva som lå til grunn for det utfordrende forholdet. Årsaksforklaringene ble i hovedsak forklart gjennom to ulike perspektiver, henholdsvis skolen som system og faktorer ved dem selv. Ungdommene som var av den oppfatning om at det var faktorer ved dem selv, knyttet det i stor grad til et tydelig skille mellom seg selv og «de andre», og skolen ble beskrevet som en arena som skapte ytterligere distanse. Samtidig ble også ulike svakheter ved skolesystemet vektlagt som årsak, og det ble løftet utfordringer i skolen knyttet til fleksibilitet og kunnskap.

Ungdommenes ulike syn på årsaksforklaringen bak skolegangen ble i hovedsak skilt mellom hvem som ble tillagt skylden. Noen av ungdommene uttrykte at det var faktorer ved dem selv som var årsaken til at skolegangen var vanskelig. Beskrivelser som «*det passer ikke for meg*», «*det er gøy å lære ting, men ikke for meg*» og «*det er vanskelig når jeg ikke klarer å følge med i timene*», er alle uttrykk som tyder på opplevelser av at det er *dem* som ikke passer inn i skolen. Ungdommenes gjentatte bruk «de andre» og «alle andre» når de omtalte medelevene sine, ser ut til å tydeliggjøre et skille dem selv som ikke mestrer skolen på samme måte som «de andre». Måten de uttrykte seg på skapte altså et tydelig skille mellom de som passer inn i skolen, og de som ikke passer inn. Flere av ungdommene plasserte seg selv i kategorien med de som ikke passer inn, og ser ut til å uttrykke en følelse av å stå utenfor skolens fellesskap. På den ene siden kan man, ettersom utenforskap per definisjon innebærer å stå utenfor en viktig arena i samfunnet (Tjora, 2021), sette spørsmålsteget ved hvorvidt det kan defineres objektivt. På den annen side tyder de subjektive beskrivelsene på at ensomhet er en sentral utfordring knyttet til å få innpass i fellesskapet. Da intervjuene fant sted sto ungdommene per dags dato i ulike situasjoner, der noen fortsatt gikk på skolen, mens andre hadde falt utenfor skolen. Det ser med andre ord ut til at beskrivelsene av å ikke være en del av fellesskapet er gjeldende både i objektiv og subjektiv grad, og uavhengig av kategori beskrives som en sentral utfordring knyttet til å fullføre videregående.

Mens noen av informantene så på seg selv som årsaken til at skolen er vanskelig, og på den måten ga seg selv skylden, la andre vekt på at det er skolen og systemet i sin helhet som ikke treffer dem. Elise sier følgende: «*Jeg synes det er fint å lære ting, men jeg skulle ønske ting var lært litt annerledes. At det var litt mer fleksibelt når det kom til hvordan man lærer ting på*». Videre blir dette knyttet til at skolen i stor grad handler om lesing og pugging, og at dette skaper et fokus på at stoffet skal sitte til den aktuelle prøven, men at man egentlig ikke tilegner seg kunnskapen. Det

uttrykkes på den ene siden interesse og et engasjement for å lære, men det hun opplever som et overordnet fokus på vurderinger ser ut å sette en demper. Det kan se ut til at Elise uttrykker et ønske om større grad av autonomi i egen skolehverdag, noe som i selvbestemmelsesteorien beskrives som en forutsetning for et godt klassemiljø og indirekte også påvirker elevenes motivasjon og trivsel i skolen (Ryan & Deci, 2018, s. 351). I Elises tilfelle ser ikke dette behovet ut til å bli innfridd, og det at skoledagens organisering blir beskrevet som en sentral utfordring i hverdagen ser ut til å være uheldig både for læringsutbytte og motivasjon.

Det viser seg også at mangel på kunnskap om ungdom og psykisk helse løftes frem som en annen grunn til at det er selve skolen som er årsaken til at utdanningsløpet oppleves som vanskelig. Elise etterspør høyere krav til lærerutdanningen. Hun skulle ønske utdanningen inneholdt mer kunnskap om psykososiale vansker i tillegg til det faglige. Hun begrunner det med «*Fordi man jobber med mange mennesker hver dag, og du er med de hver dag frem til de blir voksne*». Ønsket om denne kunnskapen kan forstås som en opplevelse av en slags ansvarsfraskrivelse, til tross for at lærerne er en stor del av ungdoms hverdag. Hun legger særlig vekt på at man går på skolen for «*å bli noe*», og man kan stille spørsmål ved hva ungdommene legger i «noe». Det ser ut til å oppleves som noe sårbart, og skolen beskrives både som en potensiell ressurs, men også noe som utgjør en trussel på veien til å bli «noe». Det ser derfor ut til at skolen og utdanning ikke bare blir sett på som en formell kompetanse, men det blir også beskrevet som en slags transformering der nødvendig kunnskap for å mestre livet er vel så viktig som faglig kunnskap. Skolens kompetanse om psykisk helse blir på den ene siden problematisert, samtidig som den blir beskrevet som en sentral del på veien til et vellykket voksenliv, noe som også gir skolen tillit. Det forteller oss at skolen kan være en betydningsfull støtte for å mestre ungdomstilværelsen, men forutsetter god kunnskap om psykiske helse og uhelse.

Også Ane uttrykker et behov for økt kompetanse, men knytter det i større grad til mangel på forståelse rundt skolevegringsproblematikken. «*Det er for lite kunnskap, egentlig. Jeg føler at alt for få folk vet hva skolevegring er. Det er liksom ikke bare at du er lei deg*». Utsagnet ser ut til å være en annen viktig årsak som ligger til grunn for et vanskelig forhold til skolen. Her blir skolevegring som begrep og tilstand problematisert. Det forteller oss at skolevegring er preget av kompleksitet, men at det er knyttet til en sterk emosjonell opplevelse av ubehag i mer eller mindre ufrivillig grad, fremfor et eget valg eller en uvilje mot å gå på skolen. Det er utvilsomt en subjektiv følelse av å ikke bli møtt på den måten man har behov for, der mangel på forståelse for individuelle behov ser ut til å en være en utfordring. «*Det er ikke bare at du er lei deg*» er trolig basert på egne erfaringer, og ser ut å beskrive en opplevelse av bagatellisering av egen helse.

Oppsummerende ser det ut til at ungdommenes ulike oppfatning av hva som ligger til grunn for det vanskelige skoleforholdet, handler om hvem som blir tillagt skylden. Noen knyttet det til faktorer ved dem selv og hvorvidt de var innenfor eller utenfor skolens fellesskap, mens andre så på faktorer ved skolens innhold. Det ble løftet utfordringer knyttet til skolens generelle kunnskapsgrunnlag om ungdom, noe som tilsier at kompetansen rundt skolevegringsproblematikken kunne vært bedre. Også et overordnet og dominerende faglig fokus blir beskrevet som en utfordring i skolehverdagen. En konsekvens av å føle at man ikke blir forstått kan se ut til å gå på bekostning av ungdommenes psykiske helse, og kan ifølge selvbestemmelsesteorien resultere i forsømmelse av deres faktiske behov (Ryan & Deci, 2017, s. 353). Samtidig gir ungdommenes beskrivelser inntrykk av at mangel på forståelse også utgjør en trussel mot deres handlingsrom og autonomi. Dette uttrykkes der de inntar en slags rådgivende rolle overfor skolen, der deres erfaringer med utfordringene blir problematisert, men også beskrevet på en konstruktiv måte.

4.3 Fellesskap og utenforskap

I intervjuene kom det også tydelig frem at skolens sosiale funksjon på godt og vondt er av stor betydning for hvordan ungdom opplever skolegangen. Det ble beskrevet som en ressurs i skolehverdagen, men også som en trussel. Fellestrekk viste seg å være at det sosiale aspektet ved skolen ble sett på som noe som i utgangspunktet kunne være positivt, men likevel ikke uproblematisk. «Det sosiale» ble brukt som et begrep i hyppig grad, og ser ut til å handle om å være eller ikke være en del av fellesskapet. Gjennom intervjuene kom det klart frem at skolens sosiale aspekt på ulike måter ble opplevd som et sårt tema, og informantene knyttet det i stor grad til sine egne erfaringer ved å være innenfor eller utenfor dette fellesskapet. «Venner» og «jevnaldrende» er begge gjentakende begreper i det fullstendige datamaterialet, men var særlig sentrale når det kom til beskrivelser av hva det sosiale handlet om for ungdommene.

Hanna beskriver sin opplevelse av det sosiale aspektet i skolen slik: *«Egentlig synes jeg at skolen er bra sosialt og sånn. Også liker jeg å være med folk, men jeg synes det er ensomt på skolen. Og det er veldig vanskelig. Jeg ville hatt noen å snakke med. Det er så mye fritid mellom timene, det handler ikke bare om fagene for man møter jo vanligvis venner gjennom skolen. At noen så meg liksom, og ville snakke med meg»*. Skolen blir først og fremst beskrevet som en sosial arena, og flere positive sider ved skolen blir anerkjent. Det kommer dessuten fram at Hanna er glad i å være sosial, men likevel uttrykker hun at skoletilværelsen oppleves vanskelig på grunn av ensomhet. *«(...) for jeg har ikke så mange venner å prate med på fritiden, så da sitter jeg liksom bare hjemme»*. Det er tydelig

at ensomheten er det mest fremtredende i skolehverdagen, og det å ha venner beskrives som en forutsetning for å ta del i det sosiale. Samtidig legger hun også vekt på at skolen handler om mer enn bare fag, og det ser ut til å ligge mer bak det sosiale enn noe å fylle fritiden med. Det vanskeligste med skoledagen er mangel på å bli sett og snakket til, og det sosiale innpasset ser ut til å mer eller mindre beskrives som en forutsetning for å mestre skolen i sin helhet. Det ser dermed ut til at ungdommene definerer hvorvidt man mestrer skolen ut fra det sosiale så vel som det faglige.

Elise uttrykker også at tidsspennet mellom timene er en stor utfordring. Hun beskriver eksplisitt at *«det er den verste delen av skoledagen»*, noe som kan bekrefte at det ungdommene definerer som fritid er særlig avgjørende for hvorvidt man er på innsiden eller utsiden av «det sosiale». Senere forteller hun *«(...) men så klarte jeg ikke å være på skolen så mye lenger, også prata jeg ikke like mye med dem, også ble jeg litt oversett og sånn. Og da ble alt bare vanskelig»*. Her blir fraværet fra skolen og mindre sosial kontakt beskrevet som en ond sirkel, som igjen har resultert i utenforskap. Den onde sirkelen kan på den ene siden forstås som en prosess som har utviklet seg over tid, der fravær fra skolen og mindre sosial kontakt gradvis har resultert i å havne utenfor. Samtidig kan det også handle om hvorvidt man i utgangspunktet føler seg som en del av fellesskapet, som i overført betydning handler om ungdommenes subjektive følelse av tilhørighet. Denne forståelsen kan på sin side ses i lys av selvbestemmelsesteorien, der det tas utgangspunkt i at mennesker er sosiale vesener, og tilhørighet derfor ses på som et av de mest grunnleggende behovene vi har. Dette vil si at vi har et behov for å føle at vi blir sett og verdsatt, og er særlig viktig når det kommer til de relasjonene vi selv anser som verdifulle (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Det kan derfor se ut til at ungdommenes subjektive opplevelse av sosial tilknytning til fellesskapet blant de jevnaldrende kan være avgjørende for hvorvidt de identifiserer seg med skolen. Motsatt ser fravær av tilhørighet ut til å være en forsterkende faktor som ikke bare virker ekskluderende, men som gir en subjektiv følelse av at «alt» blir vanskelig.

Utfordringene ved det sosiale aspektet ble imidlertid ikke bare knyttet til mangel på tilhørighet til fellesskapet sett fra utsiden, men også til utfordringer sett fra innsiden av det sosiale. Ellen sier følgende: *«Jeg har alltid synes at det har vært ubehagelig med det sosiale på skolen, fordi, selv om det ikke nødvendigvis er sånn, så føltes det som at alle var konkurrenter»*. Skolen blir på den ene siden anerkjent som en sosial, men også rivaliserende arena. Medelevene blir i større grad beskrevet som konkurrenter enn venner, og de sosiale møtene blir beskrevet som både utfordrende og ubehagelige da det oppleves som det hun har kalt et sosialt press. Den oppfattede konkurreringen knyttes videre til prøver, innleveringer og karakterer, og hun sier videre at *«Det er liksom det det*

sosiale går ut på. Jeg synes det er litt er en depressiv måte å kommunisere på. At det er alt man skal snakke om. Så jeg er veldig lite glad i å snakke om det med andre». Videre forteller Ellen om det hun beskriver som typiske episoder der elevene snakket seg selv ned. «De sa at de ikke har øvd til prøven og kan ingenting, men så kunne de egentlig ganske mye. Det var liksom det det sosiale gikk ut på». Møtene mellom elevene blir beskrevet som overfladiske, og dreier seg tilsynelatende om målbare resultater heller enn samhold og vennskap. Den sosiale funksjonen blir på den ene siden anerkjent, men når grunnlaget for de sosiale møtene er prestasjonsbasert, får de sosiale møtene et overfladisk preg. Konsekvensen av et overordnet fokus på prestasjoner ser dermed ut til å gå på av bekostning av det sosiales positive sider, noe hun senere oppsummerer med «studier og sosialt liv passer ikke så fint i lag, synes jeg».

Til tross for at de negative erfaringene med skolen som en sosial arena er dominerende i datamaterialet, forteller flere av ungdommene om episoder der skolen også bidrar til gode opplevelser. Ane legger vekt på at det er det å komme seg på skolen som er den største utfordringen. «Skolen er bra for meg de dagene jeg faktisk klarer å gå på skolen fordi det er der jeg får vært sosial med andre på min egen alder». Også Sofie viser til positive erfaringer: «Jeg synes at skolen kan være en veldig fin møteplass. At man blir kjent med folk enkelt. Man blir litt tvunget til det, og jeg synes jo det er fint». Her blir muligheten til å omgås jevnaldrende tillagt stor verdi, og skolen blir beskrevet som en ressurs. Det at skolen blir beskrevet som den arenaen man møter jevnaldrende forteller oss ikke bare på at det er en særskilt møteplass for ungdom, men kan også tyde på at den sosiale kretsen utenfor skolen er mer eller mindre fraværende for flere av ungdommene. Det forteller oss hvor viktig skolen som arena er for nettopp disse møtene, men samtidig også hvor sårbart det kan være for ungdommer som ikke har denne møteplassen grunnet fravær og frafall.

Sofie beskriver ikke bare skolen som en møteplass, men også som en viktig arena for etablering av nye vennskap: «Altså det har vært positivt at jeg har fått venner gjennom å gå på skolen. Hvis for eksempel noen prater til meg når jeg kommer på skolen så er det fint, for da slipper jeg å gå rundt med angsttanker som at det ikke noen som vil snakke med meg eller at det er dårlig stemning». Her blir skolen anerkjent som en arena som gir muligheter for både å skape og opprettholde vennskap, og de sosiale møtene beskrives som en slags bekreftelse som bidrar til å redusere angst og usikkerhet. Skolen kan altså gi positive assosiasjoner, men ser likevel ut til å konkurrere med de negative følelsene knyttet til redselen for å ikke bli sett. Skolen kan på mange måter forstås som en slags risiko ungdommene tar, der de setter seg selv og selvfølelsen som innsats. Ungdommenes tanker om å gå på skolen ser ut til å i utgangspunktet ha vært preget av samfunnets syn på

utdanning, der det promoterer som noe utelukkende positivt. Sofies beskrivelser viser imidlertid at dette ikke er tilfellet for alle, men det er likevel ungdommene selv som må håndtere skolens baksider.

Oppsummerende kan man si at datamaterialet fastslår at det sosiale aspektet i skolen er av stor betydning, men assosieres med både positive og negative ringvirkninger. De sosiale møtene som oppstår i skolen blir på den ene siden beskrevet som en bekreftelse, men utgjør også en trussel mot å feile. Selv om skolen som møteplass også beskrives som en ressurs, er ikke etablering av vennskap noen selvfølge. Ensomhet er en reell utfordring, og det å subjektivt eller objektivt være en del av et fellesskap beskrives som en avgjørende faktor for om man mestrer skolen eller ikke. Det å være en del av «det sosiale» har ikke bare betydning for skolegangen, men omfatter også ungdommenes fritid og livskvalitet, og sier dessuten noe om omfanget av konsekvensene.

4.4 Lærerrollen

En annen faktor av stor betydning for skolegangen er ungdommenes erfaringer og relasjon til lærere. Erfaringene viste seg å være varierende, men et fellestrekk er at forholdet mellom lærer og elev i mer eller mindre grad er avgjørende for hvorvidt ungdommene opplever trygghet og trivsel i skolehverdagen. Funnene kan deles inn i to kategorier: relasjon og organisering. Betydningen av relasjonen fremkom i samtlige intervjuer der en trygg lærer gjentatte ganger ble beskrevet som en forutsetning for å klare å dra på skolen. Samtidig ble lærerrollen også sett på som en del av et større system, hvor deres organisering av skoledagene i form av kommunikasjon og forutsigbarhet ble ansett som viktige egenskaper.

Ungdommene forteller om episoder der de har blitt møtt av læreren før skolen, de har fått god hjelp og de har vært tålmodige, noe de har opplevd som viktige bidrag i et forsøk på å mestre skolehverdagen. Beskrivelsene forteller oss derfor at denne relasjonen er en viktig ressurs i ungdommenes skolehverdag, noe Sofie uttrykker slik. *«Det er liksom det å se eleven og vise at man er en trygghet. Jeg har hatt mange episoder der jeg har grått på vei til skolen, og ringt læreren jeg var trygg på. Da har hun kommet og møtt meg før jeg skal på skolen og tatt meg med inn på et grupperom til jeg var klar til å gå inn i klasserommet og gitt meg den tiden jeg trenger. Da ble jeg jo vist en forståelse for at ikke alle tar ting like lett»*. Det er tydelig at relasjonen mellom lærer og elev blir verdsatt høyt, og i dette tilfellet er det å bli møtt med forståelse en avgjørende faktor som gjør at hun kommer seg på skolen. I likhet med Sofie beskriver også Ellen en god skoledag på denne måten: *«Det er jo det å ha en trygg voksen. Da føler jeg at jeg har trygge rammer rundt meg,*

og da er det lettere å bli på skolen enn å dra hjem». Beskrivelsene av en trygg voksen assosieres med et slags trygt fundament i skolehverdagen, og kan forstås som å være en vel så viktig støttespiller som jevnaldrende venner, om ikke enda viktigere.

Samtidig kom det også frem mindre gode erfaringer med lærere. I Anes beskrivelser av hva som oppleves skummelt med skolen, forteller hun følgende: «*For meg har det vært lærere. Jeg har hatt så mange kontaktlærere jeg ikke har vært trygg på, så jeg har bare mista tilliten til de*». Videre kom det frem at det utfordrende forholdet til lærerne baserte seg på opplevelser av å bli hengt ut og misforstått, noe som tilsynelatende har satt preg på hennes forhold til skolen den dag i dag. Det at forholdet til nåværende lærer i stor grad baseres på tidligere erfaringer, er imidlertid interessant. Det er kjent at elevers skoleprestasjoner er sterkt tilknyttet sannsynligheten for både fravær og frafall, og deres nåværende forhold til skolen har ofte sammenheng med tidligere prestasjoner (Markussen, 2010, s. 140). I tillegg til sammenhengen med tidligere skolerestater, kan det ut fra hva ungdommene forteller se ut til at også deres tidligere erfaringer med lærere har en sterk sammenheng med deres forhold til skolen i dag. Mangel på trygge relasjoner gjennom skolegangen ser ut til å ha ført til et generelt tillitsbrudd til lærere, og utspiller seg som en faktor som gjør skoledagen vanskelig. Tidligere relasjoner mellom elev og lærer ser derfor ut til å være avgjørende for forholdet til lærer generelt, og kan tilsynelatende slå begge veier avhengig av om erfaringene er gode eller dårlige.

Også Elise beskriver en trygg lærer som en forutsetning for en god skoledag. «*Jeg er avhengig av å ha læreren jeg er trygg på der, og at jeg er forberedt på hva som skjer i løpet av skoledagen før jeg kommer. Noen lærere er flinke på det, mens noen aldri gjør det*». Igjen blir begrepet trygghet beskrevet som et viktig fundament i relasjonen, og knyttes til at lærer og elev kjenner hverandre godt, har realistiske forventninger og at de også kan snakke om vanskelige ting utenfor det faglige. Det samme kom også frem gjennom spørsmålet knyttet til hva hun ville gjort hvis hun selv sto i en posisjon som lærer, der det å bli kjent med hver enkelt elev og hvilke fag og metoder eleven liker ble ansett som særlig viktig. Elise vektlegger både relasjonen mellom lærer og elev, men også viktigheten av lærerens organisering av skoledagen. God kommunikasjon og informasjonsutveksling blir beskrevet som viktige egenskaper, men erfaringene er delte. Organiseringen kan på den ene siden knyttes til struktur, men det kan også se ut til å være forebyggende faktorer som bidrar til trygge rammer i møtet med en uforutsigbar skolehverdag. Viktigheten av forutsigbarhet kommer også frem i beskrivelser av hva som gjør skoledagen vanskelig, og kan ses i sammenheng med utsagn som «*Hvis jeg ikke vet hva som skjer på skolen så*

gjør det at jeg ikke har lyst til å være der». Det forteller oss på den ene siden at forutsigbarhet kan være en nøkkel til trygghet i skolehverdagen, men også en sårbar faktor da det i stor grad er avhengig av hver enkelt lærer.

I likhet med Elises ønske om god struktur i undervisningen, kom det også frem flere faktorer ved lærerrollens organisering som var av betydning. Hanna uttrykker sine erfaringer med lærere slik: *«Jeg synes de burde forklart bedre og hjulpet mer til i timen. For når jeg gikk på skolen hadde de aldri tid til det. Jeg forsto ikke så mye i timen fordi jeg hadde vært borte, men så ville jeg ikke spørre på grunn av det. Det ble liksom bare en ond sirkel*». I tillegg til å vektlegge strukturen rundt skoledagen blir det her også løftet utfordringer ved innholdet i timene, og en oppfatning av at lærerne ikke har tid til å hjelpe til i timen. Dette blir sammen med fravær fra timene beskrevet som grunnlaget for en ond sirkel, en metafor som ved flere anledninger blir knyttet til en utfordrende skolegang. Det er åpenbart at flere faktorer spiller inn når man havner i en såkalt ond sirkel. På den ene siden kan man tolke sitatet som en oppfatning av at det er den manglende lærerstøtten som er den utløsende faktoren, noe som begrunnes med at det var *de* som aldri hadde tid. På den annen side kan det se ut til at Elise føler på en slags skam ved å ha gått glipp av undervisningen som følge av skolefraværet. *«Jeg ville ikke spørre på grunn av det»* tyder på at hun sitter på en skyldfølelse, noe som ser ut til å gjøre at terskelen for å spørre om hjelp og støtte i timen blir desto høyere. Skolefraværet gjør det ikke bare vanskelig å følge med og forstå innholdet i timene, men en følelse av skam og skyldfølelse gjør det også vanskeligere å spørre læreren om hjelp. Et resultat er at avstanden mellom en underliggende skyldfølelse og skolens krav blir større, og kan se ut til å forsterke den onde sirkelen.

Også Ane uttrykker at lærerne ikke har nok tid til å hjelpe til i timen, men vektlegger i større grad utfordringer knyttet til det generelle kunnskapsgrunnlaget om ungdom i skolen. *«Det skulle vært mer fokus på psykisk helse på skolen. For det er så mange som sliter og nesten ikke vet det en gang. Jeg skulle ønske lærerne hadde mer kunnskap om det så det kunne vært et fag der man lærer om psykisk helse og å ta vare på seg selv. For det er jo en like stor del å lære å ta vare på seg selv som voksen og å takle livet*». Det kan på ene siden tyde på et reelt behov fra ungdommens side om å lære mer om seg selv, noe som kan understøttes av det faktum at ungdomstiden for mange er en turbulent livsfase der identitet er særlig viktig (Aagre, 2014, s. 13). Det ser imidlertid ikke ut til at behovet blir tilfredsstilt, og lærerne blir på mange måter stilt ansvarlig, noe som begrunnes med et mangelfullt kunnskapsgrunnlag. På den annen side kan det også handle om et ønske om forståelse fra ungdommens side. *«Å lære seg å takle livet»* handler derfor kanskje heller om et ønske om at lærerne skal bli bedre rustet for de daglige møtene med ungdom og deres bagasje i utfordrende

periode i livet.

Denne forståelsen kan også ses i sammenheng med Ellens problematisering av skolens kompetanse om ungdoms psykiske helse. «*Det er kanskje det at de har for lite kunnskap, egentlig. Du gidder aldri å gå i timen, sa de. Det handla jo om at jeg ikke var trygg på dem, men de skjønte det ikke*». Her refereres det trolig til konkrete erfaringer, hvor trygghet igjen beskrives som et viktig fundament i relasjonen til læreren. Motsatt forteller det oss også at en subjektiv følelse av å ikke bli forstått er sårt, noe som senere uttrykkes gjennom «*(...) så jeg ble sett på som en av problembarna av noen lærere fordi jeg ikke ville inn i deres timer*». Oppsummerende kan man si at beskrivelsene kan tyde på at lærernes trygghet, men også kunnskap om ungdom og psykisk helse ofte vil være en slags forutsetning for å forstå og å bli forstått. På den ene siden uttrykker ungdommene et behov for en mer helhetlig forståelse av dem selv som individer fra lærernes side, men de anerkjenner samtidig verdien av relasjonen og den tryggheten de kan gi. Det kan igjen tyde på at det trolig heller handler om et ønske om forståelse enn kritikk av lærernes medmenneskelighet.

4.5 “Det er jo forventa”

Et annet likhetstrekk i alle de fem intervjuene, var en felles oppfatning om at det å fullføre videregående er en forventning. Forventningene ble beskrevet som et opplevd press, et begrep som til sammen ble nevnt over 50 ganger. Press var et gjennomgående tema i intervjuene, men ble i særlig stor grad beskrevet som en viktig årsak til hvorfor skolegangen i seg selv oppleves som vanskelig. Datamaterialet forteller oss at press forstås som et fenomen som skapes gjennom forventninger fra omgivelsene, og i stor grad preger ungdommers liv på ulike vis. Det er imidlertid ulike oppfatninger om hvilke hold presset kommer fra. Det blir hovedsakelig knyttet til henholdsvis forventninger i samfunnet, men også forventninger innad i skolen.

For flere av ungdommene ble presset knyttet til hvilke forventninger som er gjeldende i samfunnet. Hanna beskriver tidlig i intervjuet at hun føler på et press om å fullføre videregående: «*Det føles jo pålagt. Jeg mener, man skal jo helst gjøre ferdig grunnskolen, og jeg har fullført den. Man må jo ikke nødvendigvis fullføre videregående, men jeg føler meg fortsatt litt pålagt. Det er forventa*». Det å fullføre videregående blir beskrevet som en forventning, men oppfattes likevel som noe pålagt. Til tross for at det er et valg, blir det likevel beskrevet som en mer eller mindre obligatorisk del av utdanningsløpet. Selv om det rent konkret ikke blir satt ord på noe eller noen som sier det, tilsier beskrivelsene at det likevel oppleves som en allmenn oppfatning. Forventningen om å fullføre

videregående blir samtidig ikke bare uttrykt som en norm, men også noe fysisk og emosjonelt hun kjenner på kroppen, noe som beskrives ved at hun *«føler seg pålagt»*. Til tross for at hun uttrykker at videregående i teorien ikke er nødvendig, ser det likevel ut til at det er samfunnets internaliserte normer som ligger til grunn for det ambivalente forholdet.

Også Sofie uttrykker at hun opplever at presset handler om de forventningene man møter i samfunnet. *«Det er vanskelig å møte alle kravene når jeg ikke vet hva jeg vil gjøre i livet enda. Man må jo ikke ha studiekompetanse for å leve i livet, men jeg føler likevel at man blir sett litt ned på i samfunnet hvis man ikke klarer det»*. Her blir studiekompetanse mer konkret beskrevet som en slags billett man behøver for få innpass i samfunnet, og kan på mange måter forstås som en avgjørende faktor for hvorvidt man lykkes med å passe inn eller ikke. Det å fullføre skolegangen er ikke nødvendigvis en definisjon av å være vellykket, men oppfattes likevel som et minstekrav for *«å leve i livet»*. Motsatt er fallhøyden stor hvis man ikke fullfører, og beskrives som en subjektiv følelse av å bli sett ned på. Det ser ut til å skape en spenning mellom å fullføre og å ikke fullføre, og beskrives som en avgjørende faktor for hvorvidt man opplever å innfri samfunnets forventninger.

Kravet om videregående beskrives ikke bare som et skille mellom å stå innenfor eller utenfor et idealisert kunnskapssamfunn, men det knyttes også til ungdommens tanker om deres egen fremtid. Ane uttrykker det slik: *«Jeg har alltid tenkt at jeg egentlig ikke trenger det, fordi jeg har lyst til å jobbe med kunst, noe som jeg liker. Men bare for å komme dit føler jeg at jeg trenger skole. Jeg føler at alle jobber i samfunnet krever skole. Hadde jeg ikke hatt det ønsket så hadde jeg jo ikke vært på skolen i dag»*. Igjen blir skolen beskrevet som billetten til fremtidens muligheter. Samtidig ser det her ut til at motivasjonen bak det å fullføre ikke nødvendigvis handler om å oppfylle sine egne ønsker, men først og fremst om samfunnets uskrevne forventninger. Videre blir skolen beskrevet som veien for å nå dette målet, men blir i større grad sett på som et hinder på veien enn et gode. Opptil flere ganger sier Ane at skolen ikke passer for henne, men det kan se ut til at redselen for å mislykkes og å havne utenfor den majoriteten som fullfører videregående, er den faktiske årsaken til at hun går på skolen den dag i dag.

Selv om presset i stor grad beskrives som forventninger fra samfunnet for øvrig, ble det også knyttet til press innad i skolen. Elise beskriver det på denne måten: *«For det er et press om å nå frister hele tiden, og jeg føler at man ikke lærer det man skal ordentlig, for man bare fokuserer på å pugge så mye og lære ting til fristen hele tiden, og det sitter liksom ikke når man bare fokuserer på at det skal sitte til den prøven, og ikke noe mer. Så jeg syns, det er litt fælt, for jeg liker å lære, men skulle*

ønske det kunne gjøres annerledes». Her knyttes presset direkte til de akademiske kravene man møter i skolen. På den ene siden kan det ses i sammenheng med et opplevd sosialt press, noe som tidligere også har blitt beskrevet som en utfordring i skolehverdagen. Samtidig ser det ut til å handle om mer enn at det gir de sosiale møtene et overfladisk preg, men det kan virke som at jaget etter gode resultater gjør at det å prestere i større grad oppfattes som en plikt enn et ønske om å tilegne seg kunnskap.

Man kan også se likheter mellom denne oppfatningen og Sofies beskrivelser av presset i skolen. Hun uttrykker følgende: *«Det er vanskelig å gå på skolen fordi jeg føler at jeg må gjøre alt så bra. Det handler jo ikke om meg, men om hvordan jeg gjør det».* Til tross for at skolen har flere positive sider som tidligere har blitt anerkjent, ser det ut til at forventninger om gode prestasjoner i skolen blir oppfattet som det aller viktigste. Det ser ut til at Sofie på den ene siden er bevisst utdanningssystemets oppbygning og at dette på mange måter også er nødvendig for at samfunnet i sin helhet skal gå rundt. Likevel ser det ut til at de akademiske kravene er dominerende i så stor grad at det setter et konkurrerende preg over tilværelsen også innad i skolen, noe som går på bekostning av de positive sidene ved skolen som tidligere har blitt anerkjent. En oppfatning av at sin egen identitet er ubetydelig i møtet med skolens akademiske krav ser ikke ut til å øke verken trivsel, mestringsfølelse eller læringsutbytte, og kan se ut til å virke mot skolens hensikt.

4.6 Avsluttende kommentar

Avslutningsvis må det påpekes at analysen i hovedsak har blitt sett fra ungdommenes ståsted, samtidig som beskrivelsene også har blitt forstått i lys av selvbestemmelsesteorien, der autonomi, tilhørighet og kunnskap forstås som tre grunnleggende behov for utvikling, motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Datamaterialet kan både trekke paralleller mellom ungdommenes uttalelser og denne forståelsen, samtidig som det ser ut til at ungdommene kan tilføre behovene nye dimensjoner.

I lys av selvbestemmelsesteorien blir autonomibegrepet beskrevet som individets behov for innflytelse og selvstyre basert på egne verdier og interesser (Ryan & Deci, 2017, s. 11). I datamaterialet kommer imidlertid autonomibegrepet til uttrykk på flere ulike måter. Ungdommenes beskrivelser av at videregående oppleves som pålagt, tyder for det første på at deres handlingsrom er svekket, noe som ser ut til å skape en ambivalens og spenning mellom eget ønske og samfunnets forventninger. Samtidig kan autonomibegrepet også ses i sammenheng med hvorvidt ungdommene identifiserer seg med skolen. Som vi har sett, beskriver mange av ungdommene at dem selv og

skolen ikke passer sammen. Ungdommene utelater ikke at forholdet til skolen har vært eller er vanskelig, men beskrivelser som «*det er ikke noe for meg*» formidler samtidig også oppfatninger om at skolen er et valg og ikke en plikt. Med utgangspunkt i det ungdommene selv beskriver som mangel på autonomi i skolen, tyder det også på behov for aktørskap i eget liv på andre måter, noe de uttrykker ved å ikke identifisere seg med skolen. Det ser derfor ut til at autonomibegrepet blir tillagt en ny forståelse, og ikke bare omfatte de handlingene og valgene man gjør, men også et behov for å velge bort.

Tilhørighetsbehovet blir på sin side beskrevet som et behov for sosial tilknytning i de relasjonene man selv anser som verdifulle, og er en viktig indikator for velvære så vel som utvikling (Ryan & Deci, 2017, s. 5). Også ungdommenes assosiasjoner til tilhørighet knyttes til de sosiale møtene i skolen. Utenforskap beskrives som en trussel, mens fellesskap beskrives som et ideal. Likevel ser det ut til at definisjonen på fellesskap assosieres ulikt. På den ene siden ser det tilsynelatende ut til at fellesskapet handler om deres subjektive følelse av tilhørighet, noe ungdommene selv uttrykker gjennom å sette ord på ensomheten. Samtidig er beskrivelsene av skillet mellom å være på innsiden eller utsiden av skolens sosiale fellesskap bestående av jevnaldrende i stor grad dominerende, og det er ifølge deres beskrivelser dette som definerer hvorvidt man føler tilhørighet til fellesskapet eller ikke. Det forteller oss på den ene siden at behovet for tilhørighet er gjeldende, men det kan se ut til at den ytre fasaden er vel så viktig som den indre følelsen av tilhørighet. Det gjør at man kan stille spørsmål ved om deres subjektive følelse av sosial tilknytning er den viktigste indikatoren, eller om tilhørighet i større grad handler om det synlige i form av å være en del av «noe».

Man kan også se både likheter og ulikheter mellom hvordan ungdommene beskriver kunnskap og hvordan kunnskap blir beskrevet fra et teoretisk perspektiv. I selvbestemmelsesteorien blir menneskets behov for ny kunnskap skildret som en indre drivkraft, og beskrives som et genuint behov som ligger til grunn for menneskets utvikling, velvære og integritet. Særlig skolen blir fremmet som en arena med muligheter for å tilfredsstille dette behovet, både på grunnlag av skolens formål og de daglige møtene med elevene (Ryan & Deci, 2017, s. 353). Ungdommene uttrykker også et behov for kunnskap, noe som både knyttes til skolens innhold i form av opplæring og til fremtiden. Likevel blir kunnskap i større grad knyttet til stress, press og frykt enn noe som gir muligheter. Det kan for det første tyde på at kunnskapsbegrepet defineres ulikt og tillegges ulike assosiasjoner, samtidig som det også kan se ut til å handle om verdier. Man får inntrykk av at skolen for ungdommene egentlig ikke handler om kunnskap, noe de setter ord på gjennom beskrivelser av pålagte krav. Det kan knyttes til ungdommenes beskrivelser av forventninger og fra

ulike hold, der skolen og kunnskap er billetten til en fremtid fylt med muligheter. De uttrykker også at de akademiske kravene skaper både stress og press, men det ser likevel i det store bildet ut til at kunnskap er av mindre betydning. Ungdommenes uttalelser formidler i større grad en anerkjennelse av skolen som en arena der de, selv om erfaringene er ulike, får mulighet til å treffe lærere som kan gi omsorg og trygghet, og jevnaldrende de kan identifisere seg med. Det gjenspeiler hvilke verdier i skolen som er viktige for ungdommene, og tyder kanskje på at kunnskap ikke er det viktigste. Det forteller oss både at kunnskapsbegrepet er subjektivt forankret, og at kunnskap for ungdommene ikke bare handler om å skulle bli eller oppnå noe, men at det i større grad handler om et genuint behov for å utvikle sin egen identitet.

Oppsummerende tyder mye på at det er flere sammenhenger mellom datamaterialet og de tre behovene Ryan og Deci (2017) hevder er grunnleggende for menneskets vekst og utvikling. Autonomi, tilhørighet og kunnskap blir på mange måter beskrevet som reelle behov også for ungdommene, men de blir imidlertid forstått og opplevd ulikt. Samtidig forteller datamaterialet at ungdommene også har andre behov utover disse, noe som tyder på at et teoretisk perspektiv alene ikke vil være tilstrekkelig for å forstå ungdommenes utfordringer. Det kan derimot tyde på at ungdommenes subjektive beskrivelser og det teoretiske rammeverket kan supplere hverandre, og på denne måten være et bidrag til å forstå de komplekse utfordringene knyttet til å fullføre videregående i dag.

5. Drøfting

Formålet med denne studien har vært å undersøke ungdommers egne beskrivelser av deres utfordringer knyttet til å fullføre videregående. Jeg vil derfor i det følgende først presentere en kortfattet oppsummering av hva datamaterialet i denne studien forteller oss, for så i tråd med tidligere presentert forskning og teoretisk grunnlag, diskutere hva dette kan bety. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvilke løsninger som kan være aktuelle og hvor ansvaret ligger.

5.1 Oppsummering

Samfunnet anser hovedsakelig skolen som et sted for læring, der skolefravær utgjør en trussel mot å bli en del av fremtidens samfunn. Denne studien viser derimot at skolen ikke bare er et sted der man er mottakere av kunnskap, men ungdommene gir oss et innblikk i hvordan skolen oppleves fra innsiden, noe som avviker fra samfunnets syn på skolen som en kunnskapsarena. Ungdommene forteller oss at deres utfordringer knyttet til skolegangen består av både likheter og ulikheter. For det første beskrives ikke skolen bare som en fysisk arena, men også som noe de berøres av emosjonelt. Særlig er stress og angst gjentakende uttrykk som tas i bruk for å sette ord på skoletilværelsen, og forteller oss at det både er en fysisk og en psykisk belastning i hverdagen. Det vanskelige forholdet til skolen blir beskrevet som noe som har forandret seg over tid, der deres tidligere forhold til skolen nærmest blir beskrevet som en motsetning til forholdet til skolen i dag. Samtidig oppgir ungdommene ulike årsaker til et vanskelig studieløp. Noen av ungdommene anser faktorer ved seg selv som årsak, der de beskriver hvordan de ikke passer inn i skolen. Samtidig viser andre til at det er faktorer ved skolesystemet som ikke passer dem, noe som skapte et tydelig skille mellom dem som tok skylden og dem som ga fra seg skylden.

Skolen ble også anerkjent som en sosial møteplass. Imidlertid beskriver ungdommene ikke møteplassen bare som en ressurs, men de problematiserte den sosiale arenaen og viste til at den kunne bidra til ytterligere eksklusjon. Uttrykket «det sosiale» ble brukt som et begrep for å beskrive de sosiale møtene som skjer gjennom skoledagen, og hvordan man taklet disse ble på mange måter en slags definisjon for hvorvidt man var en del av fellesskapet eller ikke. Til tross for at skolens sosiale funksjon ble tillagt positive sider som å få venner og møte jevnaldrende, var de negative assosiasjonene dominerende. Det forteller oss at ensomhet er en reell utfordring for flere av ungdommene, og fravær fra skolen blir en midlertidig løsning på en følelse av utenforskap. Mangel på venner i skolen kan på den ene siden forstås som en årsak til frafallet, samtidig som det også ser ut til å være ungdommens subjektive følelse av tilhørighet som definerer om de står utenfor

fellesskapet eller ikke.

En annen faktor av betydning for hvordan ungdommene opplever skolen, er lærerrollen. Denne ble knyttet opp mot to ulike kategorier, henholdsvis relasjon og organisering. Ungdommenes relasjon til læreren handlet i stor grad om trygghet. Trygghet ble beskrevet som et viktig fundament i skolehverdagen, men ungdommenes erfaringer forteller samtidig at en god relasjon ikke er noen selvfølge. De gode erfaringene viste på sin side at læreren ble anerkjent som en viktig støttespiller i skolehverdagen på lik linje som jevnaldrende venner. Motsatt ble tidligere dårlige erfaringer knyttet til usikkerhet og misforståelser, og ser ut til å medføre et generelt tillitsbrudd til lærere. Det ble også løftet utfordringer knyttet til organisering av skoledagen, hvor mangel på tid og ressurser til å hjelpe i timene var særlig fremtredende. Samtidig ble lærernes kompetansegrunnlag problematisert, og et ønske om psykisk helse i timeplanen ble etterspurt. Utfordringene kan på den ene siden forstås som noe ungdommene anser som mangler i skolehverdagen, men også et underliggende ønske om forståelse for ungdomstiden som en utfordrende livsfase.

I intervjuene er også et opplevd press en gjennomgående utfordring knyttet til å fullføre videregående, og blir beskrevet som forventninger fra omgivelsene. Begrepet press blir brukt hyppig, og framstilles som allmenne oppfatninger om hva som forventes av ungdommene både i skolen som arena og i samfunnet for øvrig. Det å fullføre videregående oppleves som pålagt og avgjørende for hvorvidt man er en del av majoriteten av samfunnet eller ikke. Samtidig blir samfunnets verdier og forventninger gjenspeilet også innad i skolen, og et press om gode resultater blir beskrevet som billetten til muligheter, men oppleves blant ungdommene mer som en plikt. Dette har igjen vist at samfunnet og ungdommene tillegger autonomi, tilhørighet og kunnskap ulik verdi, noe som ser ut til å medføre at ungdommenes behov går på bekostning av samfunnets interesser.

5.2 Hva forteller denne studien oss?

Skolefravall er for det første en reell utfordring i samfunnet, og vil i lys av en systemisk tankegang utspille seg som et alvorlig problem både på samfunns- og individnivå (Bronfenbrenner, 2005, s. 80). Man kan også si at det er en generell enighet om at årsaksforklaringene er komplekse, og retter seg mot et samspill av individuelle, institusjonelle og samfunnsmessige faktorer. Ungdommene beskriver fravær fra skolen som en del av en ond sirkel, der risikoen for å avslutte skolegangen stiger i takt med et høyere fravær. I likhet med Kearneys funn ser vi også at psykiske og sosiale utfordringer i skolen oppleves i hyppig grad, og at en langsiktig konsekvens av dette kan være

frafall fra skolen, noe som var tilfellet for to av de fem informantene i denne studien (Kearney, 2008, s. 465). Annen forskning fastslår også at relasjoner til jevnaldrende er av betydning for skolefraværet (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, s. 223), en faktor ungdommene i denne studien beskrev både som en ressurs og en trussel i skolehverdagen.

I tillegg til sosiale faktorer i form av relasjoner til jevnaldrende, sier forskningen også noe om betydningen av miljøene ungdommene omgås i og hvorvidt de har betydning for skolegangen, både i form av risiko- og beskyttelsesfaktorer. Innen forskning har klasseledelse blitt sett på som særlig viktig, og har primært blitt knyttet til lærerens evne til å skape et støttende miljø (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014, s. 223). Et godt klassemiljø som en betydningsfull faktor kan også støttes av den systemiske tankegangen der ungdommens opplevelse av skolegangen i sin helhet vil preges av omgivelsene i de miljøene de aktivt deltar i (Bronfenbrenner, 2005, s. 7). Funnene i denne studien støtter imidlertid betydningen av et godt klassemiljø, samtidig som ungdommene vektla trygghet og relasjonen mellom lærer og elev i større grad enn miljøet innad i klassen.

Det nåværende forskningsfeltet preges også av en utbredt oppfatning om at sosioøkonomisk bakgrunn er en betydningsfull faktor for skolegangen. Denne studiens dype kvalitative tilnærming har i liten grad tatt stilling til hvorvidt dette er en bakenforliggende årsak for ungdommene. På grunnlag av at de fleste undersøkelsene av problematisk skolefravær hevder at sosioøkonomisk bakgrunn er vesentlig for å forstå utfordringene, vil det være interessant å se disse i lys av denne studien. Forskningen fastslår at lav sosioøkonomisk status predikerer et høyt skolefravær i større grad enn elever med høyere sosioøkonomisk status, og kjennetegnes ofte ved familiære faktorer som foreldres utdanningsbakgrunn, økonomi og kulturell besittelse (Kearney, 2008, s. 465). I denne studien kom ikke ungdommenes sosioøkonomiske bakgrunn frem som en forklarende faktor for deres forhold til skolen, noe det kan være flere grunner til. For det første kan det ha å gjøre med undersøkelsens omfang, problemstillingens begrensinger, og at spørsmålene ikke var rettet mot dette formålet. En annen forklaring kan være at ungdommene selv ikke opplever at deres forhold til skolen har noen sammenheng med deres bakgrunn, noe som taler for at omgivelsene i stor grad kan være betydningsfulle. Samtidig kan det også fortelle oss at denne korrelasjonen ikke alltid trenger å være av betydning, noe som kan ses i sammenheng med Trude Havik, som hevder at alle elever, uavhengig av bakgrunn, har en risiko for å utvikle et problematisk forhold til skolen (Havik, 2018, s. 43). Det må på den ene siden anerkjennes at ungdommenes bakgrunn i et helhetsperspektiv vil være relevant i en kompleks utfordring som dette. Likevel kreves det et mer nyansert syn for å forstå elevenes skoleforhold kun på bakgrunn av de forutsetningene de er tildelt.

En annen sentral forståelse for hva som ligger bak et vanskelig forhold til skolen, er skolevegring. Forskning forteller at skolevegring ofte ligger til grunn for fraværet, og at dette er en utbredt årsak i sammenheng med skolefrafall (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 231). I likhet med studier som fastslår at årsakene til skolevegring er ulike, kommer det også i denne studien frem at både emosjonelle, sosiale og miljømessige faktorer er av betydning. Det kan på den ene siden trekkes paralleller mellom forskningsfeltet rundt skolevegring og denne studiens funn, men det er imidlertid ikke helt uproblematisk. I løpet av de fem intervjuene som ble gjort, ble begrepet skolevegring nevnt kun én gang, noe som kan ses i sammenheng med Løvereides problematisering av hvordan begrepet blir forstått og definert ulikt (Løvereide, 2011, s. 18). Mens forskning i større grad tar i bruk skolevegring som et overordnet begrep, beskriver ungdommene tilstanden ved å sette ord på sine subjektive opplevelser av angst, stress, ensomhet og engstelse. Det trenger ikke bety at skolevegring per definisjon ikke er årsak til et utfordrende skoleløp, men det tyder på at tilstanden blir beskrevet og forstått ulikt fra innsiden enn fra utsiden. Imidlertid kan denne studien, der ungdommene setter ord på skolevegringen gjennom rikholdige beskrivelser, bidra til å belyse hva skolevegring kan innebære sett fra innsiden. Ulik bruk av skolevegring som begrep kan på den ene siden handle om begrepets kompleksitet og kunnskapsgrunnlag (Kearney & Bensaheb, 2006, s. 4). Samtidig kan det tenkes at fraværet av begrepet fra ungdommenes side kan tolkes som at det å identifisere seg som en «skolevegrer» oppleves som stigmatiserende, noe som igjen kan tyde på at ungdommene opplever at de bakenforliggende årsakene er utenfor deres kontroll.

5.3 Hva kan det bety, og hvor ligger ansvaret?

Med utgangspunkt i at man vet at den høye frafallsstatistikken er et alvorlig problem med tilsvarende alvorlige konsekvenser (Statistisk sentralbyrå, 2020), blir det naturlig å stille spørsmål ved hva som bør gjøres, men også hvor ansvaret ligger. Ungdommenes beskrivelser av skolegangen viser at den i stor grad blir sett i et større tidsperspektiv, der fortid i form av tidligere skolegang beskrives som noe av betydning for deres forhold til skolen i dag. Det tyder på at man også må se på skolegangen og det norske samfunnets utdanningssystem i sin helhet. Frafall må dessuten forstås som en prosess som ofte starter lenge forut for selve frafallet, hvor negative erfaringer og avbrudd over tid både i skolen og på andre arenaer sammen kan resultere i et permanent frafall fra utdanningsløpet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 204).

Det er også interessant at ungdommenes behov og interesser ser ut til å gå på bekostning av samfunnets verdisyn. Ungdommenes beskrivelser forteller på sin side at autonomi og tilhørighet er

behov som er nødvendige i forsøket på å mestre skoletilværelsen så vel som hverdagen i sin helhet. Autonomi handler for ungdommene om et behov for å være aktør i sitt eget liv, både innad og utenfor skolen, og beskrivelsene handler i stor grad om muligheten til å kunne velge. Samtidig tilsier beskrivelsene deres at det særlig er her skoen trykker, og oppfatningen om at utdanning er en norm i samfunnet svekker på mange måter deres handlingsrom. Det ser ut til å resultere i et vakuum og forsterke behovet for autonomi, noe som uttrykkes både som et behov for å gjøre selvstendige valg, samtidig som det også handler om å velge bort. Skolefravall ser dermed ut til å handle om både mulighet for eller fravær av autonomi. Ungdommene uttrykker også et sterkt behov for tilhørighet, noe de setter ord på gjennom sine beskrivelser av «det sosiale». Det blir på mange måter beskrevet som en forutsetning for å komme seg på skolen, mens mangel på tilhørighet ser ut å være en faktor som forsterker distansen til skolen. Samtidig ser ungdommene ut til å være mindre opptatt av selve læringen og kunnskapen som finner sted i skolen. De ser ut til å ha et annet syn på kunnskapsbehovet enn Ryan og Deci (2017), og det blir heller beskrevet som noe som skaper forskjeller enn likheter. Det kan fortelle oss at kunnskap anses som viktig, men likevel er underordnet innenfor skolens rammer, og at det i motsetning til samfunnets interesse, ikke er dette skolen primært handler om for alle. Det interessante er imidlertid at ungdommenes beskrivelser av sine verdisyn nærmest kan ses som en motsetning av de verdiene som er gjeldende i samfunnet.

I Stortingsmelding 21 blir kunnskap beskrevet som nøkkelen til fremtiden både for samfunnet og for hvert enkelt individ, men det påpekes at et utdanningssystem preget av lærelyst, motivasjon og mestring er en forutsetning (Meld. St 21 2016-2017), s. 7). Et viktig tiltak er tidlig innsats for bedre læring, der det legges vekt på at barn og unge skal få nødvendige ressurser for å mestre det faglige (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 102). Man kan lese stortingsmeldingen i beste mening, og barn og unge blir gitt en viktig rolle der de blir beskrevet som en ressurs og som selve fremtiden. De blir også lovet et optimalt grunnlag og de beste forutsetninger gjennom skoleløpet, med forbehold om at de fullfører opplæringen, noe som vil gi en rekke positive effekter på barn og unges livssjanser. Samtidig kommer det også tydelig frem at det å stå uten utdanning kan medføre dramatiske konsekvenser, hvor blant annet store kunnskapshull, utenforskap og generell mangel på grunnleggende ferdigheter i livet nevnes (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5).

Det er imidlertid lite som tyder på at samfunnet anerkjenner behovet for tilhørighet og autonomi som viktige prinsipper i ungdommenes liv. Det tilsier at utdanning og kunnskapsutvikling er underliggende grunntanker i samfunnet som kan gå på bekostning av ungdommenes faktiske behov. Fra det utdanningspolitiske hold handler det på den ene siden om en samfunnsøkonomisk gevinst,

noe som er nødvendig for at samfunnet skal gå rundt, men også et ønske om at ethvert individ uavhengig av bakgrunn skal få samme muligheter til å lykkes. En utfordring er imidlertid at skolen fra samfunnets side blir presentert som noe utelukkende positivt. Ungdommenes beskrivelser forteller oss derimot at det er *de* som står i det og håndterer baksidene. Selv om denne oppbyggingen av samfunnet basert på overordnede verdier og normer fungerer for folk flest, er det likevel uheldig for noen.

Ettersom videregående i utgangspunktet er valgfritt, og man står fritt til å velge hvilken vei man vil gå etter grunnskolen, kan man også på mange måter si at man selv står ansvarlig for sin egen fremtid. I en velferdsstat med goder som gratis utdanning, kan man også tenke at forholdene ligger til rette for å skape seg et vellykket liv. Samtidig er hvert enkelt individ en mindre del av et større og overordnet system, og må tilpasse seg deretter. Det handler derfor kanskje om et kollektivt ansvar, og for at alle og enhver skal passe inn i dette systemet krever det trolig også at samfunnets verdier og holdninger må endres for å gjøre plass til alle. For at dette skal bli en realitet, tyder det på at holdningsendringene må skje både på et individ- og institusjonelt nivå. De idealiserte normene og verdiene fra samfunnet blir naturlig nok implementert på institusjonelt nivå, noe som har gjort at de har fått grobunn også i skolen. Skolen er en av de viktigste institusjonene i samfunnet, og det er derfor ikke unaturlig at verdiene i det overordnede makrosystemet også blir implementert i ungdommenes mikronivåer, som her utspiller seg gjennom skolens daglige virksomhet (Bronfenbrenner, 2005, s. 159). Ungdommenes beskrivelser av utdanningsløpet vil til syvende og sist knyttes til samfunnet i sin helhet, men de forteller oss også at skolen isolert sett, med sin nærhet til ungdommene, kan ha en særlig viktig og avgjørende rolle for hvorvidt disse holdningene blir reproduisert.

Opplæring er ikke bare skolens innhold rent formelt, men ny kunnskap er også en nødvendig forutsetning for utvikling, og et viktig steg på veien mot voksenlivet. Opplæringen er også lovpålagt å åpne dører mot verden og fremtiden med både historisk og kulturell forankring (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Samtidig er skolen gitt et bredt samfunnsmandat, og innebærer også at den skal gi et tilbud som fremmer folkehelse og livsmestring, noe som skal bidra til at barn og unge får et positivt selvbilde, utvikler en trygg identitet og blir rustet til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Likevel blir skolen fra ungdommenes side i større grad beskrevet som noe målbart og til tider uoppnåelig, og ser ut til å påvirke selvbildet og mestringsfølelsen i negativ forstand, noe som vil virke mot skolens hensikt.

Skolens organisering, lærere, tilhørighet og forventninger er alle faktorer som både den teoretiske forankringen og ungdommene på ulike vis formidler at er av betydning i skolehverdagen. Det kan kanskje fortelle oss at dette er spesifikke faktorer som bør tas til etterretning i skolens arbeid med å få flest mulig til å fullføre videregående. Det vil trolig kreve store endringer, og det er heller ikke mangel på tiltak som retter seg mot dette. Fullføringsreformen hevder å fremme en ny reform der skolens innhold nå skal tilpasse seg eleven til fordel for et tidligere system basert på at elevene selv må tilpasse seg systemet. Samtidig er det er imidlertid ikke til å komme utenom å presisere at det å fullføre utdanningen gir ungdom og voksne frihet til å velge sin vei videre i livet (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 7). I Fullføringsreformen argumenteres det også for flere og gode grunner til å gjennomføre videregående opplæring, og det vises til at folk flest har det bra og trives i skolen. Likevel blir det erkjent at frafallstallene er for høye, og knyttes til ulike årsaksforklaringer. Psykiske plager løftes som en sentral grunn til frafallet, men det vises til at årsakene som oftest er tilknyttet forhold utenfor skolen (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 24). Samtidig blir også tidligere skoleprestasjoner vektlagt som en faktor av betydning, og særlig elever med svake prestasjoner fra grunnskolen predikerer en høyere sjanse for å ikke fullføre (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 13).

Sett i sammenheng med denne studien, er psykiske plager en faktor som ligger til grunn for utfordringene knyttet til å fullføre videregående. Ungdommene setter ord på tilstanden gjennom subjektive opplevelser av skam, angst, redsel og stress. En vesentlig forskjell fra regjeringens syn på utfordringen er imidlertid at denne studien viser at plagene i stor grad knyttes til skolearenaen. Skolen beskrives som utgangspunktet for plagene og at disse igjen får konsekvenser på andre plan, og ikke omvendt. Det ser også ut til at sammenhengen mellom tidligere svake skoleprestasjoner predikerer høy sannsynlighet for å ikke fullføre videregående, må ses mer nyansert. I denne undersøkelsen kom det nemlig, som tidligere nevnt, frem at ungdommene som i dag på ulike vis har et utfordrende forhold til skolen eller har falt fra, likevel hadde et godt forhold til skolen tidligere, og anså seg selv som skoleflinke og plikttoppfyllende. Dette støttes av forskning som viser til at utbredelsen av helseplager og et problematisk skoleforhold generelt øker i takt med alderen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 223). De delvis motstridende funnene trenger ikke nødvendigvis bety at det ikke er en reell sammenheng, men den må kanskje ses i et større perspektiv.

I lys av den komplekse utfordringen, vil også spørsmålet om hva som kreves for å gi unge et tilbud som gagnar både dem selv og samfunnet, være sammensatt. Regjeringen legger frem flere ønskede tiltak, deriblant tidlig innsats gjennom hele skoleløpet og tverrfaglig samarbeid, samt mer fokus, kompetanseheving og oppfølging av elevers psykiske helse (St. Meld 21 (2020-2021), s. 42).

Fullføringsreformen kan altså tyde på flere ting. Frafallet har ført til et stort fokus på at det er et alvorlig problem, men også på å løse problemet. De siste tiårene har vært preget av en oppfatning om at frafallstallene er bekymringsverdig høye, at det medfører samfunnet en stor kostnad, og at skolen er løsningen for «alle». Likevel ser det ut til at noe har skjedd når det kommer til hva som må gjøres. Siden den gang Stortingsmelding 21 (2016-2017) ble publisert for få år siden og tidlig innsats gjennom barnehage- og skoleløpet ble beskrevet å være *det* tiltaket som ikke bare ville gi utslag i forskjeller tilknyttet helse og arbeidsliv, men også en forutsetning for å mestre fremtiden, har det åpenbart skjedd ting. Regjeringen har nå i større grad satt psykisk helse på dagsorden. Et forsterket fokus på kunnskap innenfor folkehelse og livsmestring, og rådgivning innenfor personlige, sosiale og emosjonelle vansker i skolen er ønsket (Meld. St 21 (2020-2021), s. 46).

Det tyder med andre ord på at elevenes helse i langt større grad blir anerkjent som en viktig årsak til utfordringer knyttet til å fullføre videregående, noe også denne undersøkelsen tilsier at er en sentral faktor for skolegangen. Det kan på den ene siden tyde på at samfunnet har et mer helhetlig syn på ungdoms helse og uhelse enn tidligere, og viser også forståelse for at ungdomstilværelsen er en krevende tid med forventninger fra flere hold. Dette er på mange måter bra, og kan tyde på at samfunnets utvikling har medført at ungdommers tilhørighetsbehov blir anerkjent i større grad enn tidligere. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om endringene på systemnivå også vil medføre en holdningsendring på individnivå. Mens noen av ungdommene uttrykker at de skulle ønske at skolegangen var lettere, uttrykker andre at skolen ikke er for dem fordi de ikke identifiserer seg med skolen. Det blir formidlet forståelse for at ungdomstilværelsen er utfordrende, men det ser samtidig ut til at det verken blir formidlet aksept eller forståelse for at dette skal gå på bekostning av skolegangen. Det tyder på at utdanning likevel er en forventning i samfunnet, og mangel på andre likeverdige veier i livet tyder på at ungdommenes handlingsrom og aktørskap likevel er svekket. Når ungdommenes handlingsrom oppleves fraværende, ser det ikke ut til å bare svekke motivasjonen for å fullføre videregående, men også gå på bekostning av grunnleggende og eksistensielle behov.

Det må på den ene siden påpekes at samfunnets intensjoner er i beste hensikt, med et overordnet mål som skal gagne samfunnet som helhet. Likevel kan de gode intensjonene se ut til å skape en ond sirkel for noen. Det settes ofte en prislapp på hva samfunnet må betale for ungdommene som ikke fullfører videregående, men det er i liten grad fokus på de kampene og kreftene ungdommene må betale, der de også risikerer å miste seg selv. Når utdanning ikke bare beskrives som nøkkelen til en vellykket fremtid, men også hevdes å være for alle og enhver, er det ikke utenkelig at det som

skal være et forsøk på et inkluderende samfunn, for noen ender ekskluderende. Det kan se ut til å virke mot sin hensikt når et overordnet verdisyn på kunnskap og utdanning gjør at store deler av de som representerer fremtiden, fjerner seg fra det de opplever som uoppnåelige krav. Det kan tyde på at en holdningsendring er nødvendig, og at det er et behov for at samfunnet som helhet redefinerer hva vellykkethet innebærer. Når man føler på tilkortkommenhet ved å ikke klare å innfri samfunnets forventninger, kan også veien til frafall bli kort. Man kan derfor stille spørsmål ved om det er samfunnet som får de største omkostningene av frafallet, eller om det er ungdommene som setter seg selv som innsats som risikerer å tape mest.

5.4 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan ungdommer beskriver sine utfordringer knyttet til å fullføre videregående. Studiens problemstilling har blitt begrunnet med dens aktualitet i samfunnet og på et faglig grunnlag. Jeg har sett nærmere på samfunnets utvikling når det kommer til hvilke holdninger og verdier som er gjeldende, og hvordan disse på ulike måter preger ungdoms hverdag. Gjennom det teoretiske rammeverket har jeg belyst ungdomstilværelsens kompleksitet, og hvordan påvirkning mellom ungdoms ulike livsarenaer kan ha innvirkning på deres forhold til skolegangen. Videre har jeg sett nærmere på hvordan tilfredsstillelse av menneskelige behov kan bidra til motivasjon og trivsel i skolen, men også hvilke faktorer som kan utgjøre en trussel for frafall.

Et samspill mellom funnene i denne studien og den teoretiske forankringen kan tyde på at skolen på mange måter kan være en god arena for å fremme motivasjon og trivsel, men at den også byr på en rekke utfordringer. Ungdommene knyttet skolegangen til flere negative følelser, der fraværet ble knyttet til både individuelle og institusjonelle årsaker. Det sosiale aspektet innad i skolen er av stor betydning, men viser seg å resultere i utenforskap så vel som fellesskap. Lærerens rolle blir beskrevet som avgjørende i skolehverdagen, der kunnskap og forståelse er viktige faktorer for trivsel og gjennomføring. Utfordringene utspiller seg som individuelle, sosiale og faglige, men de ser alle ut til å ha rot i samfunnets overordnede forventninger. Dette har igjen reist et spørsmål om ansvar. Basert på ungdommenes egne beskrivelser, tyder denne studien på at skolen har et nærliggende ansvar. Samtidig er skolen en del av et større system, og ansvaret kan derfor sies å favne om samfunnet som helhet. Mye tyder på at samfunnet er i endring når det kommer til våre verdier og forventninger til unge, men de ser imidlertid ikke ut til å samsvare med ungdommenes egne interesser og ønsker.

Denne studien har vist at det er et behov for å få innsikt i den sammensatte frafallsutfordringen fra ungdommenes perspektiv, slik at deres opplevelser blir belyst fra innsiden. På denne måten kan studien være et bidrag til økt kunnskap og forståelse av fenomenet, men det vil likevel kreve ytterligere forskning og innsats fra flere hold. Større og flere studier vil trenge, men denne studien har likevel vist at beskrivelser av fenomenet fra innsiden vil være en forutsetning for å forstå den fra utsiden.

6. Litteraturliste

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Bakken, A. (2020). Ungdata 2020: Nasjonale resultater (NOVA Rapport 16/20).

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analyses in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications.

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5.utg.) Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2.utg.) Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

Eriksen, I. M. & Bakken, A. Stress, press og psykiske plager blant ungdom. I L. R Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand. (Red.). (2020). *Ungdom og psykisk helse*. Fagbokforlaget.

Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

Gulbrandsen, L.M. (2017). Barn, oppvekst og utvikling. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 15-50). Universitetsforlaget.

Gulbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s. 51-72). Universitetsforlaget.

Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59(3), 316-336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345).

https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Kearney, C. A. & Bensaheb, A. (2006). School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestions for School-Bases Health Professionals. *The Journal of School Health* 76(1). 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>

- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28(3). 451-471.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43(1), 1-25.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-03761-001>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. H. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Kodal, A. (2020). Psykisk helse i skolen. I L. R Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand. (Red.) (2020). *Ungdom og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4.utg). Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 76(04), 18-25.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202011.pdf>
- Markussen, E. (Red). (2010). *Frafall I utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Nordic Council of Ministers. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/frafall_i_utdanning_i_norden.pdf
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.* (LOV 1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Avsluttende randebemerkninger. I K. Reegård & J. Rogstad. (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring* (s. 199-204). Gyldendal Akademisk

Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad. (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring* (s. 9-18). Gyldendal Akademisk.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness.* The Guilford Press.

Statistisk sentralbyrå. (22. juni 2020). Gjennomføring i videregående opplæring. <https://www.ssb.no/vgogjen>

Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 643-660). Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad. (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring* (s. 89-106). Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2021, 23. februar). Utenforskap. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/utenforskap>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Voksne for Barn. (2020). *Det må jo ha vært min egen skyld: En rapport om utenforskap hos barn og unge*. https://vfb.no/app/uploads/2020/11/Utenforskapsrapport_sider_lavopplost.pdf

Øia, T. & H, Fauske. (2010). *Oppvekst i Norge*. (2. Utg.). Abstrakt forlag.

7. Vedlegg

7.1 Godkjennelse fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave om skolefravær

Referansenummer

133228

Registrert

04.01.2021 av Sara Kjeldsberg Wabø - 884431@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid R. Christensen , Ingrid.Christensen@usn.no, tlf: 99164435

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sara Kjeldsberg Wabø, sarakjeldsbergw@hotmail.com, tlf: 97198745

Prosjektperiode

13.12.2020 - 01.06.2021

Status

10.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

10.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.02.2021 med vedlegg, samt i

meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

En skylagringstjeneste er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan beskriver ungdom utfordringer knyttet til å fullføre videregående?»

Dette er et spørsmål til deg om delta i et intervju i forbindelse med min masteroppgave. Oppgaven tar for seg å undersøke den enkelte elevs opplevelse av å gå på skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke ungdommers utfordringer knyttet til å gå på skolen, og hvordan de oppleves. Denne undersøkelsen rettes mot elever i videregående skole, og formålet er å få en dypere forståelse av hvorfor noen elever av ulike årsaker vegrer seg for å gå på skolen. Problemstillingen for dette prosjektet er derfor *«Hvordan beskriver ungdom utfordringer knyttet til å fullføre videregående skole?»*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet basert på at du har gått eller går på videregående skole. Dette er et kriterium for informantene som intervjues, og du vil derfor kunne bidra til å hjelpe meg i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, ønsker jeg å utføre et intervju der jeg stiller deg spørsmål som er relatert til teamet for problemstillingen min. Intervjuet blir tatt opp med lydtaker. Jeg regner med at intervjuet tar ca. 30 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil

ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysningene knyttet til intervjuene kan ikke identifiseres, og de eneste som vil ha tilgang til datamaterialet er meg selv, veilederen min og to medstudenter.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, som etter planen er 1. juni 2021. Lydopptak og opplysninger vil da bli slettet, og alt av datamateriale i masteroppgaven vil være anonymisert.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om forskningsprosjektet eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet ved Sørøst-Norge ved Ingrid R. Christensen på e-post:
Ingrid.Christensen@usn.no

Universitet ved Sørøst-Norge ved Sara Kjeldsberg Wabø på e-post:
sarakjeldsbergw@hotmail.com

Med vennlig hilsen Ingrid R. Christensen og Sara Kjeldsberg Wabø

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til å delta i prosjektet «Videregående skole – en arena for alle?»

Navn

Dato

Signatur

7.3 Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hva er det første du tenker på når du tenker på skolen?
2. Hvilke følelser kjenner du på når du tenker på skolen?
3. Hvordan opplever du det å skulle gå på skolen?
4. Hva opplever du som vanskelig med å gå på skolen?
5. Tenker du at skolen har betydning for deg?
6. Tenker du at det er noe ved det å gå på skolen som er bra?
7. Hva er viktig for deg for at en skoledag skal føles bra?
8. Er det noe du tenker at skolen burde gjort annerledes?
9. Hvis du kunne hjulpet andre elever som er i samme situasjon, hva ville du ha gjort?