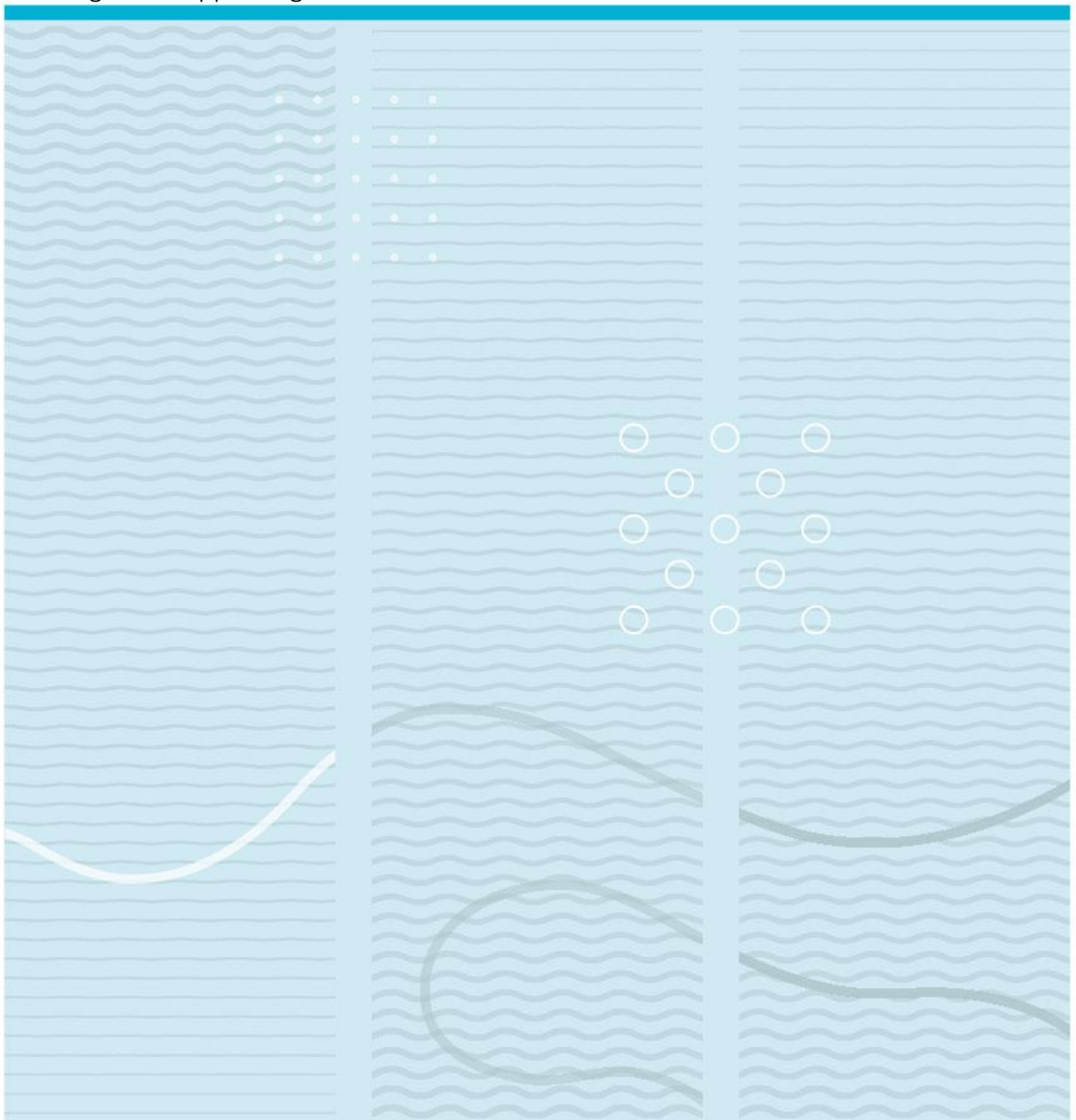


Fathia Mahmoud Farah

«Akkurat nå venter jeg bare på at det skal bli min tur»

En kvalitativ studie om skoleavbrudd hos unge menn med minoritetsbakgrunn på videregående opplæring.



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

<http://www.usn.no>

© 2020 Fathia Mahmoud Farah

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven har skoleavbrudd i videregående skole som overordnet tema, videre undersøker den skoleavbrudd hos unge menn med minoritetsbakgrunn født utenfor Norge. Seks av ti unge menn med minoritetsbakgrunn avbryter skolegangen. Elevgruppen med minoritetsbakgrunn har økt de siste tiårene i Norge, og det er derfor av samfunnsmessig betydning å undersøke hvorfor de er mer utsatt for å avbryte skolegangen i større grad enn sine jevnaldrende. Det er også hensiktsmessig som lærer for å kunne fange dem opp elevene før det er for sent, og tilrettelegge for en skolehverdag som føles som overkommelig.

Denne oppgaven er skrevet i samarbeid med MaCE, kort for *Marginalization and Co-created*. Jeg har valgt å valgt å forske kvalitativt på skoleavbrudd, for å få frem noen av fortellingene bak tallene i statistikken, fortellinger som ikke kan leses utfra statistikken. Formålet har vært å få frem deres fortellinger, slik at nyansene som tallene ikke får frem blir presentert. Studiens tar utgangspunkt utfra et sosialkonstruktivistisk ståsted, for å understreke at forståelse er konstruert i en sosial sammenheng mellom deltakerne i en sosial sammenheng.

Metoden for datainnsamling er indirekte tilnærming der informantene selv har hatt ordet for hvilke tema de legger vekt på i fortellingene om deres skoleløp. Under intervjuene har jeg kun fulgt opp tema som har blitt presentert av informantene. Informantutvalget består av fire unge menn i 20-årene. Felles for dem er at de startet og avbrutt skolegang på videregående skole, og at de har etnisk bakgrunn fra Asia og Afrika. Botiden deres i Norge er varierende, og to har familie, mens to er alene. Tidspunktet for skoleavbruddet er varierende, en har byttet skoleløp, to har ikke oppnådd fagbrev og den siste har avbrutt, men med planer om å gjenoppta skolegangen.

Funnene i dataanalysen viser at de hadde utfordringer med teorifag og norskkunnskaper, særlig skolespråk. Dermed fikk de ikke tilstrekkelig utbytte av innsatsen de satte i skolearbeid. De manglet også faglige oppfølging og støtte hjemmefra. Noen opplevde forventningspress hjemme, andre kun støtte. De forklarte skoleavbruddet med enkeltårsaker, men diskusjonen viser at skoleavbrudd er en kompleks utfordring som omfatter flere aspekter.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	6
1 INNLEDNING	7
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.2 Oppgavens disposisjon	9
2 TEORETISK FORANKRING	10
2.1 Forskning innenfor skoleavbrudd	10
2.2 Engagement	14
2.2.1 Behavioral og emotional engagements betydning for skoleavbrudd	16
2.3 Kulturell kapital	16
2.6 Oppsummering	18
3.1 Sosialkonstruktivistisk ståsted	20
3.2 Kvalitativ studie.....	21
3.3 MaCE	21
3.4 Indirekte tilnærming som datainnsamlingsmetode	22
3.4.1 Lyddoptak, transkripsjoner og erindringsnotat	23
3.5 Hermeneutisk tilnærming som metode for dataanalyse	23
3.7 Utvalg av informanter	25
3.8 Validitet.....	26
3.9 Reliabilitet	27
3.10 Etikk og formaliteter	27
3.10.1 Forskerrollen	29
3.11 Oppsummering	30
4 ANALYSE	31
4.1 Kort presentasjon av informantene.....	31
4.2 Hva forteller de unge mennene om sine skoleerfaringer?.....	31
4.2.1 Oppsummering	38
4.3 Hvordan forklarer de unge mennene sitt eget skoleavbrudd?	38
4.3.1 Oppsummering	45
4.4 Hva forteller de unge mennene om forventninger og støtte hjemmefra?	45
4.4.1 Oppsummering	49
4.6 Oppsummering av analysekapitlet	50
5 DISKUSJON	51
5.1 Trivsel og faglige utfordringer.....	51
5.2 Forventninger og støtte	55
5.4 Oppsummering av diskusjonen	61
6 AVSLUTNING	63

Litteraturliste.....	65
Vedlegg	69
Prosjektbeskrivelse av Marginalisation and Co-created Education	69
Meld fra om endringer.....	73
NSD tar kontakt om status for behandling av personopplysninger	73
The indirect approach – a theme based interview guide	75
Erindringsnotat	76
Tilgang til data.....	77

Forord

Da jeg begynte på lærerutdanningen for fem år siden, var jeg nervøs og spent på hvordan disse årene skulle utfolde seg. Det var ingenting å bekymre seg for, tiden har gått fort, og det er mye jeg gjerne skulle opplevd igjen. Jeg sitter igjen med mange erfaringer, minner og kunnskap. Etter titalls med eksamener og innleveringer, over 100 dager i praksis, noen tårer, og mye latter har tiden kommet for den aller siste oppgaven før arbeidslivet.

Gjennom denne skriveprosessen har jeg møtt på mange fine og dyktige mennesker som har beriket livet mitt på ulike måter. Takk til min veileder Mette Bunting som tok i mot meg med åpne armer i MaCE, jeg setter pris på all konstruktiv kritikk og oppmuntrende ord. Du er full av varme og engasjement, og jeg har lært mye av å samarbeide med deg. Takk til Marie Møller-Skau for alle faglige samtaler, jeg beundrer ditt smittende humør og store arbeidskapasitet. En stor takk til informantene som ga meg sin tid, og som delte så mye av seg selv og sine opplevelser slik at jeg har kunnet formidle noen av fortellingene bak skoleavbruddsstatistikken. I løpet av våren har det blitt utallige timer på universitetsbiblioteket, og arbeidet med masteroppgaven har vært preget av oppturer og nedturer. Da har det vært fint å ha en god studievenninne ved min side. Kristine, din humor og omsorg har gjort at jeg har klart å holde motet oppe.

Sist men ikke minst, tusen takk til mine foreldre, jeg kunne ikke vært foruten deres støtte. Jeg ser frem til å ta ordentlig fatt på læreryrket, takk for meg!

Drammen, 02.06.2020

Fathia Mahmoud Farah

1 INNLEDNING

Denne oppgaven har avbrudd på videregående opplæring som overordnet tema, videre er fokuset på skoleavbrudd hos unge menn med minoritetsbakgrunn som er født utenfor Norge. Skoleavbrudd på videregående skole har vist seg å være en vedvarende samfunnsutfordring på samfunns- og individnivå (Reegård & Rogstad, 2016, s. 9). For det første koster det samfunnet flere milliarder kroner hvert år, både i form av tapte inntekter og trygdeutbetalinger (Mjaavatn & Frostad, 2014, s. 48; NOU 2018: 2, 2018, s. 11 og 84; Lillejord, Halvorsrud, Ruud, Morgan, Freyr, Fischer-Griffiths, Eikeland, Hauge, Homme, Manger, Kirkebøen & Sandsør, 2015, s. 9). For det andre kan det ha store konsekvenser for individene det gjelder, NOU 2018: 2 (2018, s. 84) dokumenterer at elever som har avbrutt skolen kan ha vansker med komme i sysselsetting i tillegg til å beholde arbeidet på grunn av manglende formell kompetanse. Å bli stående utenfor skole og arbeid kan igjen føre til marginalisering, utenforskap og langtidsledighet (NOU 2018: 2, 2018, s. 93; Hammer & Hyggen, 2013, s. 16).

En god skole er vesentlig for å bevare det norske samfunnet med små forskjeller, samtidig som skolen klargjør barn og ungdom for fremtiden (Roos, 2014, s. 102; Kvam, 2014, s. 69-70; Regjeringen, 2019, s. 70). I fagfornyelsens nye overordnede del gjentas skolens viktigste mandat, at skolen skal tilrettelegge for og formidle kunnskap, samt gi alle elever de samme mulighetene uavhengig av deres bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4 & 15). Skolen regnes også som et viktig bidrag i velferdsstaten, med intensjon om å utjevne sosiale forskjeller (Bakken, 2009, s. 95; Rogstad, 2016, s. 131). Likevel kan det argumenteres for at det er noen markante forskjeller mellom elever basert på deres sosioøkonomiske bakgrunn. Forskning viser at elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn har flere fortrinn enn sine jevnaldrende med lavere sosioøkonomisk bakgrunn (Vogt, 2008, s. 525; Lillejord et al, 2015, s. 10; Rogstad, 2016, s. 132).

Sosioøkonomisk bakgrunn, eller sosial bakgrunn kan beskrives som en persons sosiale og økonomiske ressurser. I følge Bakken (2003, s. 50) blir det målt utfra foreldrenes utdanning og inntekt. Bakken og Hyggen (2018, s. 16 & 48) uttrykker at flere minoritetselever har lavere sosial bakgrunn, og at dette påvirker deriblant deres skolepresentasjoner og skolegang. For mennesker som innvandrer til Norge kan utdanning være nøkkelen til å bli integrerende og deltakende samfunnsborgere. Selv om det etterstrebtes for lik utdanning for alle i Norge, er det flere faktorer som står i veien for at det skal bli en realitet for alle elever. Bakken & Hyggen

(2018, s. 15) understreker at det er et sprik mellom elever som tilhører majoritetsbefolkningen, og elever som tilhører minoriteter. Sistnevnte er eksempelvis mye mer utsatt for å avbryte skolegangen sin (Institutt for samfunnsforskning, 2019, s. 12-13, Lillejord et al., 2015, s. 10 & 36; Vogt, 2008, s. 522). For at velferdsstaten skal bestå, er den avhengig av at så mange som mulig bidrar til i samfunnet (Rogstad, 2016, s. 131; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 33). Når seks av ti gutter med minoritetsbakgrunn avbryter videregående skole i dag, utgjør det et stort tap for samfunnet (Statistisk sentralbyrå, 2019b; Rogstad, 2016, s. 137).

I Granavold-erklæringen har det blitt satt som mål at 90 % av elevene som begynner på videregående fullfører skolen (2019, s. 75). Et av tiltakene regjeringen vil sette i gang for å realisere målet om nesten hundre prosent fullføring, er å støtte elever som har svake resultater fra grunnskolen (Regjeringen, 2019, s. 75). Samtidig som de vil følge opp elever som er i faresonen for å avbryte, ved å gi de tettere oppfølging, og gjøre det enklere for de som mangler vurderingsgrunnlag å ta opp fag. Solberg-regjeringen trekker særlig frem vesentligheten av å redusere skoleavbruddet hos elever på yrkesutdanning (2019, s. 76). At myndighetene ser utfordringene med skoleavbrudd og forsøker å tilrettelegge for større gjennomføring av videregående skole er adekvat.

Hensikten med denne studien er ikke å komme med overforenklede forklaringer, men å løfte frem nyansene i skoleavbruddstatistikken med fortellinger fra unge menn som selv har avbrutt skolen. Selv om temaet skoleavbrudd har blitt forsket på i stor grad, har det i alle størst grad vært i kvantitative studier. Elevgruppen med minoritetsbakgrunn har også økt betraktelig de siste tiårene (Bakken & Hyggen, 2018, s. 15). Tematikken kan dermed sies å være svært relevant. Det er derfor av samfunnsmessig betydning å undersøke hvorfor denne elevgruppen har langt høyere risiko for å avbryte sin skolegang enn sine jevnaldrende. Det vil være formålstjenlig for lærere å kunne ha innsikt i tematikken, slik at man kan tilrettelegge for en bedre skolehverdag for disse ungdommene som på sikt kan føre til at flere fullfører videregående opplæring.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven skal forsøke å belyse den beskrevne samfunnsutfordringen skoleavbrudd, og problemstillingen lyder følgende: *Hva forteller unge menn med minoritetsbakgrunn om sitt skoleavbrudd i videregående opplæring?* For å besvare problemstillingen har jeg i tillegg tre

forskningsspørsmål. Disse spørsmålene kan sies å være med på å skape en kontekst rundt opplevelsene og erfaringene til de unge mennene. Følgende forskningsspørsmål belyses:

- Hva forteller de unge mennene om sine skoleerfaringer?
- Hva forteller de unge mennene om skoleavbruddet?
- Hva forteller de unge mennene om forventninger og støtte hjemmefra?

1.2 Oppgavens disposisjon

I oppgavens første del beskrives tematikken rundt skoleavbrudd hos unge menn med minoritetsbakgrunn, både forskning og teori rundt tema blir presentert. Dernest blir studiens metode beskrevet, og i analysen blir de unge mennenes skolehistorie belyst utfra de tre forskningsspørsmålene. Videre blir funnene fra analysen drøftet med utgangspunkt i forskning og teori. Avslutningsvis blir studien oppsummert og det blir kastet lys over noen overveielser mot veien videre for å redusere skoleavbrudd.

2 TEORETISK FORANKRING

I dette kapitlet presenteres forskning om skoleavbrudd hos unge menn med minoritetsbakgrunn. Teoretisk forfølges to perspektiver, Bourdieus kulturelle kapital og begrepet engagement. Både ulike former for deltakelse i skolen, skoleprestasjoner og elevens sosioøkonomiske bakgrunn har vist seg å ha sammenheng med skoleavbrudd.

2.1 Forskning innenfor skoleavbrudd

I Norge blir gjennomføringen av videregående opplæring målt ut fra hvorvidt elever har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år innen påstartet skolegang (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11; Dybvik, 2014, s. 56). For å beskrive elever som forlater skolen før de har oppnådd kompetanse, blir det brukt ulike begrep som frafall, bortvalg og drop-out. Eksempelvis argumenterer Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008, s. 9-10) for å ha brukt begrepet bortvalg i NIFU-rapporten *Bortvalg og kompetanse*, da det presiserer at savbrudde er et aktivt valg hos elevene som har forlatt skolen. Likevel er Markussen og medarbeidere (2008, s. 10) påpasselige med at valget om å forlate skolen ikke nødvendigvis er fornuftig. Begrepet frafall kan oppleves å ha en negativ klang, og fokuset på denne studien har vært å få frem ungdommenes egne fortellinger om skoleavbrudd. Disse fortellingene utgjør kun en liten del av deres skolehistorie. Dessuten er det mange unge som avbryter skolen, som etterhvert vender tilbake. Skoleavbrudd innebærer ikke nødvendigvis utenforskap, selv om det kan være en risiko. Derfor har begrepet skoleavbrudd blitt benyttet i denne studien, for å vise til at det har skjedd et slags «avbrudd». Uten at avbruddet trenger å definere disse ungdommene for alltid.

Tidligere forskning dokumenterer at ungdommer som tilhører minoriteter, avbryter skolen i større grad enn majoritetsungdom (Rogstad, 2016, s. 137; Lillejord et al., 2015, s. 10 & 36; Markussen et al., 2008, s. 13; Fekjær, 2006, s. 59). 75,3 % av majoritetsungdom hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse innen fem år, mens 14 % avbrøt før oppnådd kompetanse. Tilsvarende var det 57,4 % som oppnådde kompetanse og 17,1 % som avbrøt hos norskfødte med innvandrerforeldre, og 48,6 % som hadde oppnådd kompetanse og 25,5 % som avbrøt i innvandrergruppen (Markussen et al., 2008, s.13 & 21; SSB, 2019a). Statistisk sentralbyrå (SSB, 2015) skiller nemlig mellom to grupper med minoritetsbakgrunn. Den første gruppen blir kalt for norskfødte med innvandrerforeldre, den andre for innvandrere. Den

førstnevnte gruppen består av ungdommer som selv er født i Norge, men av foreldre som er født i utlandet. Den andre gruppen er personer født i utlandet av to foreldre som også er født i utlandet. Det er noen forskjeller når det gjelder disse to i gjennomføringen av videregående opplæring. Især påpeker SSB (2015; 2019a) betydningen av botid for hvorvidt elevene fullfører videregående skole. Der er tallene i favør hos gruppen norskfødte (ISF, 2019, s. 12-13). Nyere tall fra ISF (2019, s. 12) viser at 29 % av norskfødte gutter med innvandrerforeldre avbrøt uten å ha oppnådd verken studie- eller yrkeskompetanse, mens hele 42 % av innvandrerne gjorde det samme.

Selv om hovedbildet viser at det er gruppen som betegnes som innvandrere som har størst skoleavbrudd på videregående, er det markante forskjeller også innad i denne gruppen. Noen land utpeker seg mer enn andre. Flere studier viser at elever som har bakgrunn fra land som Kina, India og Vietnam, har sterke resultater fra grunnskolen og fullfører videregående i mye større grad enn elever fra land som Eritrea, Etiopia, Somalia og Afghanistan som oftere har svakere resultater og avbryter skolen i større grad (Fekjær, 2006, s. 59-60 og 68-78; Bakken & Hyggen, 2018, s. 7-10). Dette har sammenheng med foreldrenes bakgrunn, noen flytter til Norge som arbeidsinnvandrere og har høyere utdanning, mens andre er flyktninger som har hatt lite skolegang (Fekjær, 2006, 60-61; Bakken & Hyggen, 2018, s. 8; Lauglo, 1999, s. 77). Betydningen av foreldres utdanning blir beskrevet mer detaljert lenger ned i teksten, likevel er sosioøkonomiske forhold som utdanningsbakgrunn med på å skape forskjeller innad i innvandrergruppen, som i majoritetsgruppen (Fekjær, 2006, s. 61 & 68; Vogt, 2018, s. 181).

Det er et stort språk av mennesker som har bosatt seg i Norge den senere tid. Hvert år flykter hundrevis av barn og unge alene til landet (Svendsen, Berg, Paulsen, Garvik & Valenta, 2018, s. 7). I følge Svendsen og medarbeidere (2018, s. 58) har mange av dem lite eller ingen skolegang fra sine opphavsland. Dersom de i tillegg kommer til Norge sent i skoleløpet, får de utfordringer med å lære et nytt språk, tilegne seg koder i en ny kultur, samt gjennomføre skoleløpet (Svendsen et al., 2018, s. 59). Å tilpasse seg i det nye landet, med alt det innebærer uten omsorgspersoner kan rett og slett bli for vanskelig (Svendsen et al., 2018, s. 21). Mange barn og unge som ankommer alene, bærer med seg i tillegg en emosjonell bagasje i form av traumer (Svendsen et al., 2018, s. 30-31). De har reist en lang og farlig rute, og flyktet fra enda farligere tilstander. Når det gjelder skoleavbrudd hos denne elevgruppen, tyder forskning på at

de avbryter skolen i større grad enn andre ungdommer med minoritetsbakgrunn (Svendsen et al., 2018, s. 62; Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 71).

Skoleprestasjoner som resultater fra grunnskolen har betydning for skoleavbrudd. I følge Markussen og medarbeidere (2008, s. 14 & 20) hadde elever som avbrøt videregående betydelig lavere skolepoeng fra grunnskolen, enn de som fullførte. Det er verdt å nevne at majoritetsungdom har bedre skoleprestasjoner enn minoritetsungdom (Fekjær, 2006, s. 59). En mulig forklarende årsak for dårligere skoleprestasjoner hos minoritets elever kan være utfordringer med språket, særlig skolespråk (Bakken, 2003 i Fekjær, 2006, s. 64). Det blir understreket at minoritets elever kan ha utfordringer med det akademiske på skolen (Cummins, 2000 i Bakken, 2003, s. 17). Hverdagsspråk består av konkrete og hyppig brukte ord og læres raskt av elever. Men skolespråket består av abstrakte ord, ofte fagterminologi og tar lenger tid for elever å mestre. Elever med minoritetsspråk kan være gode i hverdagsspråket, men ha utfordringer med skolespråket grunnet dets abstrakte og til tider komplekse struktur (Bakken, 2003, s. 17). I følge Bakken (2003, s. 16) ligger de største språklige utfordringene hos elever med kortest botid. Faktoren om lavere skolepoeng hos minoritetsungdom satt opp mot at denne elevgruppen avbryter skolen i større grad enn majoritetsungdom, taler for at skoleprestasjoner er avgjørende for hvordan videre skolegang utarter seg. Faktisk understreker Markussen og medarbeidere (2008, s. 26) at skolepoeng fra grunnskolen var den faktoren som hadde størst betydning om elever avbrøt eller fullførte videregående. Skolepoeng var avgjørende også for lærlingers kompetanseoppnåelse (Markussen et al., 2008, s. 28). Videre viser Markussen og medarbeidere (2008, s. 21) til at elever som har hatt ekstra undervisning på grunnskolen hadde større sannsynlighet for å avbryte videregående.

Innsats og sosial trivsel er også faktorer som er betydningsfulle for om elever avbryter eller fullfører skolen. Markussen og medarbeidere (2008, s. 21-22) påpeker sammenhengen mellom innsats og skoleavbrudd, elever som jobbet mer med lekser, og som var motivert og tilpasningsdyktige sluttet skolen i mye mindre grad. Tilsvarende bidro faktorer som lite arbeid med skolen, oftere benyttelse av skippertak fremfor å jobbe jevnt og trutt og stort fravær økt sannsynlighet for å avbryte skolen (Markussen et al., 2008, s. 22-23). Det sosiale aspektet ved skolen er også viktig. Ungdommer som følte seg utenfor, og som hadde få eller ingen venner, hadde større sannsynlighet for å avbryte skolen (Markussen et al., 2008, s. 27). Tilsvarende bidro gode sosiale relasjoner til å lykkes i skolen (Markussen et al., 2008, s. 22; Markussen,

Lødding & Holen, 2012, s. 116). Dog hadde det en negativ påvirkning dersom ungdommen var *for* venneorientert (Markussen et al., 2008, s. 27). Dersom minoritetsungdom opplevde diskriminerende holdninger til sin bakgrunn eller etnisitet fra andre medelever eller lærere, hadde dette en negativ effekt for deres skolemotivasjon, som igjen kunne føre til skoleavbrudd (Fekjær, 2006, s. 63; Lauglo, 1999, s. 78).

Flere studier dokumenterer sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas videre skolegang. Nielsen og Henningsen (2018, s. 12) viser til at 51 % av elevene som avbryter videregående, har foreldre uten høyere utdanning enn grunnskolen. Tilsvarende er det kun 12 % av elever der foreldrene har høyere utdanning som avbryter. Selv om disse talene først og fremst gjelder for majoritetsungdom, er det ingen grunn til å tro at det er annerledes for minoritetsungdom. Også Markussen og medarbeidere (2008, s. 29 & 70-71) støtter opp mot betydningen av foreldrenes utdanningsnivå og dets påvirkning av ungdommers skolegang. De viser til at ungdom der minst en av foreldrene har høyere utdanning avbryter skolen i mye mindre grad, enn ungdom der foreldrene har grunnskolen eller lavere (Fekjær, 2006, s. 59; Markussen et al., 2008, s. 12-13 & 24). En forklarende årsak for betydningen av utdanningsnivå, er at dette påvirker hvilke holdninger man har til skolen, eksempelvis ambisjoner, interesser, skoletilpasning og egenvurdering (Markussen et al., 2008, s. 10). Dette er holdninger som foreldrene viderefører til barna sine. I følge Lauglo (1999, s. 78) kan minoritetsforeldre ha manglende kjennskap til utdanningssystemet, som kan medføre til manglende faglig oppfølging og utfordringer med navigering i utdanningssystemet. All forskning peker på at elever med foreldre som har lavere utdanning, er de som er mest utsatt for skoleavbrudd (Fekjær, 2006, s. 59; Bakken & Hyggen, 2018, s. 7-10, Markussen et al., 2008, s. 29 & 70-71).

Sist men ikke minst er sosioøkonomisk bakgrunn en vesentlig faktor for skoleavbrudd, dette er knyttet til tidligere presenterte faktorer, eksempelvis foreldres utdanningsnivå. Fekjær (2006, s. 60 & 66) illustrerer at foreldrenes utdanningsbakgrunn har innvirkning på deres inntekt. Videre peker Fekjær (2006, s. 60) på at minoritetsungdom oftere har lavere sosioøkonomisk bakgrunn, dette er knyttet til foreldrenes utdanning og inntekt. Som vist til i forrige avsnitt har minoritetsforeldre i flere tilfeller manglende mulighet å hjelpe sine barn med det faglige aspektet ved skolen (Bakken, 2003, s. 77). De kompenserer dog på andre måter, eksempelvis har de sterkere akademiske forventninger til sine barn (Prieur, 2004 i Fekjær, 2006, s. 63;

Bakken, 2003, s. 15 & 73). Dette blir betegnes som et «innvandringsdriv», mange familier med bakgrunn fra andre land er orientert mot høyere utdanning i større grad for å sørge for sosial mobilitet (Bakken, 2003, s. 105). På den andre siden har mange ungdommer med minoritetsbakgrunn selv et driv mot utdanning, for å godtgjøre for det de mener er ofrene foreldrene deres har gjort (Lauglo, 1999, s. 79).

Som vist til er det flere studier som gransker faktorene som kan føre til skoleavbrudd. En norsk studie undersøkte hvordan ungdommer selv forklarte sitt eget skoleavbrudd. Funnene til Bunting & Moshuus (2017, s. 8) tyder på at mange knyttet skoleavbruddet til enkelthendelser i livet deres. Likevel var årsakene i de fleste tilfellene flere og sammensatte. Selv om forskning i størst grad forsøker å forklare skoleavbrudd med individuelle faktorer, og trekke frem de mest fremtredende risikofaktorene som fører til avbrudd, må disse utfordringene sees med et nyansert perspektiv (Rumberger, 2011, s. 143 i Bunting & Moshuus, 2017, s. 3). Videre trekker Bunting og Moshuus (2017, s. 3) frem at avbrudd ikke er forårsaket av elevenes individuelle faktorer som utfordringer med fag, holdninger og deres sosioøkonomiske bakgrunn, men heller et samspill mellom disse og utdanningssystemet. Dette samspillet reduserer elevenes muligheter til å fullføre skolen. For å hjelpe disse elevene, må man forsøke å forstå den underliggende prosessen til avbruddet (Rumberger, 2011, s. 143 i Bunting & Moshuus, 2017, s. 3). For å konkludere er det god grunn til å se mot flere enn de individuelle faktorene, det er sjeldent tilfellet at årsaken for avbrudd er en enkelthendelse. I de flere tilfeller ser avbrudd til å være et resultat av samspillet mellom de individuelle faktorene og de strukturelle. Det ble også understreket at avbrudd ikke skjer plutselig, men er en prosess som utvikler seg gradvis (Bunting & Moshuus, 2017, s. 5).

2.2 Engagement

School engagement kan beskrives som viljen og interessen elever har for å være aktiv og deltakende i skolen, det vil si at de er involvert i de ulike aspektene som skolearbeid og har riktig atferd og velvillige overfor lærere og medelever, i tillegg til å være deltakende i aktiviteter utenfor skolen (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004, s. 60). Begrepet *engagement* har fått et økt interesse innenfor skoleforskning, og blir delt i tre komponenter, *behavioral*, *emotional* og *cognitive engagement* (Fredricks et al., 2004, s. 59 & 62). Behavioral engagement blir omtalt som graden av deltakelse i akademiske aktiviteter og fritidsaktiviteter, det kan være alt fra å utføre arbeid til å delta i elevrådet. Emotional engagement blir forklart som reaksjoner

og holdninger, både negative og positive elever har knyttet til omgivelsene som skolen, medelever og lærere. Dette understreker Fredricks og medarbeidere (2004, s. 63) at påvirker elevers vilje til å utføre arbeid. For eksempel kan elever som har høy grad av emotional engagement indentifisere seg med skolen som institusjon i større grad enn elever som har lavere grad av emotional engagement.

Fredricks og medarbeidere (2004, s. 63-64) beskriver cognitive engagement som intensjonen og hensikten elever har for å utføre og fullføre arbeid, deriblant elevers hensikt til å gi innsatsen som kreves for å mestre vanskelige oppgaver og ferdigheter. Viktige aspekter ved cognitive engagement er selvregulering og læringsstrategier, førstnevnte handler i følge Brandmo (2014, s. 203) om å håndtere sine følelser, tanker og ønsker for å dirigere seg selv til å utføre arbeid som man ikke nødvendigvis har lyst til, men som er påkrevet. Bunting (2020, s. 18) beskriver læringsstrategier som et sett av verktøy elever disponerer for å nå et læringsmål på en mest mulig effektiv måte. På den måten får de utbytte av innsatsen de legger inn (Zimmermann, 2008, s. 268 i Bunting, 2020, s. 33). Det finnes to hovedtyper innenfor læringsstrategier, det ene er overflatestrategier som går ut på å finne, memorere og repetere fagstoff (Bunting, 2020, s. 39 & 45; Andreassen, 2014, s. 220). Det andre er dybdestrategier som har som hensikt å bearbeide og gi dypere fagforståelse (Bunting, 2020, s. 41; Andreassen, 2014, s. 220-221). Bunting (2020, s. 30) understreker at bruken av læringsstrategier styrker læringsprosessen.

De tre komponentene innenfor engasjement har mange ulike definisjoner, og begrepet i seg selv kan virke for vidt da det kan romme mye. Likevel argumenterer Fredericks og medarbeidere (2004, s. 72-73) for at det er flere likhetstrekk mellom de tre komponentene, og at de ofte har gjensidig påvirkning på hverandre. De påpeker at sammensettingen av atferd, følelser og kognisjon gir et godt bilde av elevers innsats, deltakelse og investering i skolen. Det understrekes at elever kan ha ulikt engasjement i de ulike komponentene, de kan ha høy grad av emotional engagement, men slite med cognitive engagement. Også graden av engasjement i hver enkelt komponent kan variere, en elev kan være flink til å utføre arbeid (behavioral engagement), men oppføre seg dårlig mot sine medelever eller føle lite tilhørighet til skolen (emotional engagement) (Fredericks et al., 2004, s. 72). Dog konstaterer Fredricks og medarbeidere (2004, s. 83) at de tre komponentene i engasjement ofte henger sammen, og at dersom en elev sliter med ett av dem, er sannsynligheten stor for at også de andre oppleves

som vanskelig. I følge forskerne kan skoleengasjement fungere som en motgift mot fremmedgjøring av elever i skolen, og beskytte mot skoleavbrudd (Fredricks et al., 2004, s. 60 & 71).

2.2.1 Behavioral og emotional engagements betydning for skoleavbrudd

Fredricks og medarbeidere (2004, s. 72 & 84) understreker at det er for lite forskning som viser sammenheng mellom skoleavbrudd og cognitive engagement, men at både behavioral og emotional engagement er bidragsytende til at elever enten fullfører eller avbryter skoleløpet, avhengig av graden engasjement. Fredricks og medarbeidere (2004, s. 62) slår fast at atferden elever viser på skolen og holdningen de har til skolen, lærere og klassekamerater har mye å si for hvordan deres skolegang utvikler seg. Videre har deres innsats i utføring av skolearbeid, å innrette seg etter skolereglement stor betydning for videre skolegang (Fredricks et al., 2004, s. 61). Formen for atferd Fredricks og medarbeidere (2004, s. 62) viser til er alt fra innsats i timene, utholdenhet når oppgaver blir vanskelige, og konsentrasjon i timene. I tillegg til å bidra i klassemiljøet ved å stille spørsmål og være åpen for medelevers innspill (Fredricks et al., 2004, s. 62 & 71).

Fredricks og medarbeidere (2004, s. 66) til at deltakelse i skolerelaterte fritidsaktiviteter som elevråd, korps eller idrett også kan være en medvirkende faktor for om elever fullfører eller avbryter sin skolegang. Lav behavioral engagement er et av de mest forekommende faktorene hos elever som avbryter skolen (Fredricks et al., 2004, s. 71-72). Forholdet elever har til lærere og medelever og følelsen av emosjonell tilknytning til disse, virker å være en beskyttende faktor som holder elever i skolen. Særlig ungdomstiden kan oppleves som spesiell sårbar, og en følelse av å være mislikt eller avvist av medelever kan ofte ha en negativ påvirkning på ungdommers skolegang (Fredricks et al., 2004, s. 72 & 74). Elever som føler manglende tilhørighet eller aksept hos jevnaldrende har større risiko for lavere deltakelse i skolen, både faglig og sosialt (Fredricks et al., 2004, s. 76-77). Dette er forekommer især hos elever med minoritetsbakgrunn, og høyner til gjengjeld sannsynligheten for å avbryte.

2.3 Kulturell kapital

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu forsket på hvordan skolen fungerer som et sosial system, og mente at utdanningssystemet er medvirkende til samfunnets konstruksjon av

sosiale systemer og klasser (Wilken, 2011). Bourdieu (1995) påpekte at skolen faktisk er med på å opprettholde sosiale skiller i samfunnet ved å behandle elever ulikt utfra deres sosioøkonomiske bakgrunn (Wilken, 2011). Han presenterte begrepet kulturell kapital som er kunnskapene og væremåten, som blir sett på som verdifullt at menneskene i et samfunn innehar (Bourdieu, 1995). Graden av kulturell kapital er avhengig av hvilken sosiale klasse et menneske tilhører, høy kulturell kapital gjelder først og fremst for menneskene som tilhører overklassen og middelklassen (Bourdieu, 1997; Wilken, 2011). Disse påpekte han har høyere utdanningsnivå, samt større materiell kapital (Wilken, 2011). Det er deres smak og mening som har størst betydning i samfunnet, og som blir sett på som *riktig* kultur. De lavere klassene må leve etter de høye klassenes smak for kultur.

Bourdieu (1995) deler kulturell kapital i tre former: kroppsliggjort, objektivert og institusjonalisert form. Kulturell kapital viser seg i disse tre formene. Kroppsliggjort form viser seg i talemåten, klesstilen og evnen til å bedømme kulturelle verdier man mener er verdt mer eller mindre, objektivert form er tilgangen til ressurser, det er ikke mulig å tilegne seg kunnskap uten å ha tilgang til ressursene som kreves for å lære det. Sist men ikke minst viser institusjonalisert form seg i de akademiske kvalifikasjonene, som noen i samfunnet innehar, mens står uten (Prieur & Sestoft, 2006, s. 88-91). Barn iakttar foreldrene sine i ulike situasjoner, fra rundt middagsbordet, til hvilke bøker de leser og hva slags kunst som er mer verdsatt enn annen, slik mener Bourdieu (1995) at kulturell kapital går i arv.

Innenfor skolen utgjør kulturell kapital dyktigheter, atferd og kjennskap til sosiale koder som gjør at man blir akseptert av lærere og utdanningssystemet (Bourdieu, 1997). Dette vil på sikt føre til at man gjør det bra på skolen og senere i arbeidslivet. De fleste lærere tilhører den som Bourdieu (1995) omtaler som middelklassen, og elever fra samme sosiale gruppe som lærerne, vil ha et fortrinn i utdanningssystemet. Dette mente Bourdieu (1995) er fordi lærere verdsetter elever som har lik kulturell kapital som dem selv, i en klasseromssituasjon er det dessuten læreren som definerer og vurderer hva som er akseptert klesstil, talemåte, kroppsspråk i tillegg til at det er de som setter faglige krav. Dermed vil skolen skape en tilhørighet til barn som deler kulturell kapital med utdanningssystemet der de føler seg sett og forstått, samtidig som den vil fremmedgjøre elever med ulik kulturell kapital da deres væremåte, klesstil, talemåte eller verdier ikke blir anerkjent (Prieur & Sestoft, 2006, s. 73-74). For elevene med tilsvarende kulturell kapital vil dette føre til at de anstrenger seg for å gjøre

det bra på skolen. Mens det for elevene som ikke identifiserer seg med skolen eller føler på manglende anerkjennelse kan ha motsatt effekt og dermed kan skape unnvikelsesatferd eller lite motivasjon (Prieur & Sestoft, 2006, s. 74). Wilken (2011) skriver at for elevene som finner lite anerkjennelse i skolen, vil de ofte ende med at de avbryter skolen og i dårlig betalte yrker.

Fortrinnet elever som har samsvarende kulturell kapital med skolen, er ikke begrenset til grunnskolen (Bourdieu, 1995). Det fortsetter hele livet. For eksempel finner disse elevene seg fort til rette på høyere utdanning, i motsetning til elever med lav kulturell kapital som kan bruke år på å forstå og innrette seg etter være- og tenkemåter på høyere utdanning (Wilken, 2011). Som tidligere beskrevet avgjøres kulturell kapital ved at elever reproducerer foreldrenes kulturelle kapital, dermed har elever med lav og ulik kulturell kapital i realiteten ingen mulighet til å endre dette selv (Prieur & Sestoft, 2006, s. 74). Dette vil igjen påvirke deres utgangspunkt for å klare seg i skolen og samfunnet, samt å finne arbeid senere i livet. Wilken (2011) skriver at i nyere tid har man arbeidet mer for at skolen skal utjevne sosiale forskjeller, og gi alle elever like muligheter. Likevel spiller kulturell kapital fortsatt en stor rolle ved at elever som har lik kulturell kapital som skolen i større grad finner seg mer til rette enn elever som har ulik kulturell kapital fra skolen. Dessuten er det elever fra høyere sosiale klasser som går videre med utdanning sin og utnytter utdanningssystemet i mye større grad, enn deres jevnaldrende fra lavere sosiale klasser (Wilken, 2011).

2.6 Oppsummering

Skoleavbrudd er større hos gutter enn hos jenter. Det mer vanlig å avbryte yrkesfaglig utdanningsprogram, enn studieforbereende. Minoritetsungdom mer utsatt for skoleavbrudd enn hos majoritetsungdom, men det er det forskjeller også innad i minoritetene. Ungdom fra Eritrea, Somalia og Afghanistan avbryter i større grad. Dette henger ofte sammen med årsakene for innvandringen, samt utdanningsbakgrunnen hjemmefra. Elever som har innvandret er mer utsatt, enn de som er født i Norge. Det tyder på at botid i Norge også er av betydning. Forskning påpeker at foreldres utdanningsnivå er vesentlig for barnas videre skolegang. Svært få elever med foreldre som har høyere utdanning avbryter skoleløpet, motsatt slutter elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn i større grad. Det kan tyde på at holdninger om skolen går i «arv». Andre viktige faktorer er skoleprestasjoner, sosial trivsel, samt innsats. Sist men ikke minst forklarer ungdom som har avbrutt skolen sitt eget avbrudd med enkeltårsaker. Dog er det i virkeligheten mer sammensatt og komplekst. Engagement,

som er sammensatt av behavioral, emotional og cognitive engagement viser i hvilken grad elever er deltakende i skolen. Skoleengasjement ser ut til å ha beskyttende effekt mot skoleavbrudd. Kulturell kapital beskrives som noen sett med kunnskap, verdier og normer som avgjøres av ens sosiale bakgrunn. Barn fra høyere sosiale klasser har ofte et fortrinn i skolen, da deres bakgrunn gjenspeiler skolens. Derfor kan barn som tilhører lavere sosiale klasser oppleve manglende kjennskap til skolens sosiale koder, som igjen kan føre til at de har vansker med å bli akseptert eller finne seg til rette på skolen. Dersom fremmedgjøringen av disse elevene fortsetter vil mange av disse elevene ende opp med å avbryte skolen.

3 METODE

I dette kapitlet blir det redegjort for oppgavens forskningsdesign, samt hvilke etiske overveielser som har blitt tatt under forskningsprosessen for å ivareta informantene. I følge Thagaard (2018, s. 189) er en viktig forutsetning for forskning å være transparent, ved å beskrive hele prosessen nøye. Slik blir leserne ført gjennom hele forskningsprosessen, og kan selv bedømme oppgavens validitet. De tilnærmingene forskeren velger vil være betydningsfulle, ved at de påvirker studiens resultater. Det er derfor særlig hensiktsmessig å reflektere over bakgrunnen for alle valg som har blitt gjort i metoden.

3.1 Sosialkonstruktivistisk ståsted

Det vitenskapsfilosofiske rammeverket for studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk ståsted. Grunntanken i sosialkonstruktivismen er at mennesker søker forståelse i den verdenen de tilhører, og at denne forståelsen er basert på deres sosiale og historiske perspektiv, samt deres kultur (Creswell & Poth, 2018, s. 24; Creswell, 2014, s. 8-9). Videre blir forståelse konstruert i en sosial sammenheng mellom deltakerne, som i en studie består av forskeren og informanten (Creswell, 2014, s. 8; Bryman, 2012, s. 29; Thagaard, 2018, s. 40-41). Det er på bakgrunn av interaksjonen at forskeren utvikler forståelse for informantenes egen oppfattelse av deres erfaringer, opplevelser og den sosiale konteksten de lever i. Postholm og Jacobsen (2018, s. 49-50) hevder at forskeren ikke kan fastslå at informantenes erfaringer eller opplevelser faktisk har hendt slik de blir beskrevet, formålet er å gjengi det slik de selv har oppfattet det. Creswell (2014, s. 8) beskriver at sosialkonstruktivismen er bygget på at forskeren prøver å få innsikt i informantenes verden gjennom å se kompleksiteten i deres syn. Det legges vekt på det store bildet, i stedet for å forsøke å snevre eller kategorisere deres opplevelser og erfaringer (Creswell & Poth, 2018, s. 24; Creswell, 2014, s. 8). Det tillegges også vekt at interaksjonen mellom forskeren og informanten påvirker studiens resultater, ved at deltakerne i studien sammen har forhandlet seg frem til oppfattelsen av informantenes virkelighet i en bestemt kontekst (Thagaard, 2018, s. 41; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51 & 99).

For å få tilgang til og senere tolke informantenes syn og forståelse av verden, stiller forskeren åpne spørsmål og forsøker å komme inn i deres verden. Creswell (2014, s. 8) hevder at tolkningen ofte bærer preg av forskerens egen bakgrunn og erfaringer. Den kunnskapen og

forståelsen som deltakerne kommer frem til kan ikke nødvendigvis overføres til andre sammenhenger. Selv om sosialkonstruktivismen legger vekt på at forskeren og informanten forhandler om å skape mening sammen under interaksjonen, er det først og fremst informantens syn på situasjonen som skal tillegges mest vekt. Forskerens rolle er å tolke synet informantene har på sin verden (Creswell & Poth, 2018, s. 25).

3.2 Kvalitativ studie

Studien har videre et kvalitativt design. Kvalitativ forskning er egnet i studier der en ønsker å få innsikt i menneskers opplevelser og erfaringer (Befring, 2016, s. 109; Thagaard, 2018, s. 15). Slike studier tar opp temaer som krever at man kommer nærmere nok informantene til å få tilgang til deres innsikt og selvforståelse av eget liv (Befring, 2016, s. 39). Det blir ofte brukt intervju eller observasjon for å utvikle forståelse for informantens verden og livssituasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99; Thagaard, 2018, s. 11-12). Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) bemerker at kvalitative studier har til felles at de forsøker å undersøke og belyse et bestemt fenomen eller tema ved å gå i dybden på det. Informantene gjør en form for selvrappport og deler sine drømmer, bekymringer, mål for fremtiden, samt holdninger til seg selv og samfunnet forøvrig (Befring, 2016, s. 38). I følge Thagaard (2018, s. 15) viser begrepet kvalitativ, til kvalitetene av temaet eller fenomenet man ønsker å undersøke. Kvalitative studier er også fleksible, selv om man i utgangspunktet har en problemstilling og et forskningsdesign, kan det foretas justeringer gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 28; Bryman, 2016, s. 397).

3.3 MaCE

Studien er skrevet i samarbeid med et internasjonalt innovasjonsprosjekt ved navn MaCE, kort for *Marginalisation and Co-Created Education*. MaCE er et samarbeidsprosjekt mellom universiteter i Norge, Danmark og Storbritannia, som er finansiert av Erasmus+ (Universitet i Sørøst-Norge, u.å). Prosjektet bruker studenter på bachelor- og masternivå som medforskere, og deltakerne er forpliktet til å delta på undervisning og seminarer. Deriblant to ukelange seminarer der man blir gjort kjent med gjennomføring av datainnsamling og dataanalyse (se vedlegg 1). Samt et nasjonalt seminar der foreløpige funn fra ens eget studie skulle bli presentert, på grunn av Covid-19 ble seminaret erstattet med en digital presentasjon. Gjennomgående temaer som blir forsket på er marginaliseringsprosesser, eksempelvis hvilke

faktorer i skolen og samfunnet som er medvirkende til at flere tusen ungdommer står utenfor skole og arbeidsliv (USN, u.å).

Metoden for datainnsamlingen i forskningsprosjektet er en intervjuetode som kalles for indirekte tilnærming. Bruken av indirekte tilnærming i datainnhenting er en forutsetning for deltakelse ved MaCE, og tema for studien skal være innenfor prosjekts rammer om marginalisering og skoleavbrudd. Sett bort fra disse kravene, har man likevel stor valgfrihet som medforsker i prosjektet (se vedlegg 1). Informantene i MaCE er unge voksne i alderen 16-25 år. Ivaretagelse og personvern av informantene er sterk prioritert, deriblant blir det fastholdt at deltakelse blir spurt av andre enn intervjueren selv, og prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1).

3.4 Indirekte tilnærming som datainnsamlingsmetode

Datainnsamlingsmetoden som blir brukt i denne studien, er en etnografisk inspirert intervjuform kalt for indirekte tilnærming. Som vist i avsnittet om MaCE, benytter prosjektet seg av denne formen for intervjuetode i sin forskning. Indirekte tilnærming er en form for ustrukturert intervjuform som dreier seg om å la informantene styre samtalen selv. Forskeren følger kun opp temaer informantene selv har presentert i samtalen (Moshuus & Eide, 2016, s. 7). I denne studien har blitt utført dybdeintervju av fire unge menn som har avbrutt sin videregående opplæring. Det blir ikke stilt direkte spørsmål, og på den måten er det de som selv legger vekt på hvilke aspekter som har vært meningsfulle for deres liv og skolegang (Moshuus & Eide, 2016, s. 7-8). Således får man tilgang til informantenes verden, og får til og med svar på spørsmål man ikke hadde tenkt å spørre om i første omgang (Moshuus & Eide, 2016, s. 4-6). Selv om tilknytningen til MaCE binder meg til å bruke indirekte tilnærming som metode, er den også passende på den måten at det er informantene som selv skal legge vekt på hva som har vært medvirkende til deres skoleavbrudd, de skal rett og slett ha eierskap til sine egne fortellinger. Dette er vesentlig i denne studien da den skal få frem ungdommenes egen forståelse av eget liv og skolegang (Moshuus & Eide, 2016, s. 6). Bruken av denne metoden mener jeg har rammet inn fortellingene til informantene. De fortalte om mange ulike aspekter i deres liv, aspekter som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt å spørre om. Intervjuene foregikk på rolige omgivelser, og det ble tatt lydopptak.

3.4.1 Lydopptak, transkripsjoner og erindringsnotat

Under intervjuene ble det tatt lydopptak. Bryman (2016, s. 479) beskriver at dette gjør det enklere å være mer til stede under selve intervjuet. Samtidig får intervjueren med seg alt i etterkant ved hjelp av opptakeren. Videre blir lydopptakene transkribert. Transkribering er prosessen der lydopptak blir skrevet om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206; Befring, 2016, s. 39). Lydopptak og transkribering har mange fordeler, i følge Bryman (2016, s. 480-481) tillater det for flere gjennomganger av intervjuene slik at detaljene i hva og hvordan informantene forteller om sine opplevelser kommer til syne. Transkribering gjør også data tilgjengelig for andre forskere, dermed kan data analyseres av flere som igjen forsterker validiteten av en studie (Bryman, 2016, s. 479).

Samtidig kan det noen ulemper med lydopptak og transkribering. Eksempelvis kan opptakeren virke avskrekkende for mange informanter (Bryman, 2016, s. 480). Selv om de fleste etterhvert slapper av og lar samtalen gå uten å tenke for mye på det, er det noen informanter som lar seg påvirke. De blir rett og slett for engstelig med tanke på at samtalen blir tatt opp (Bryman, 2016, s. 480). Det er derfor viktig at forskeren gjør informantene oppmerksom på at intervjuene skal tas opp i forkant, slik at de er forberedt på det. Bryman (2016, s. 481) slår fast at ulemper med transkribering er at det er tidkrevende, både under selve transkriberingen, men også i analysen der et stort antall sider skal gjennomgås. Disse fordelene og ulempene ble overveid i forkant av studien, og det ble synlig at fordelene var større enn ulempene.

Kort tid etter intervjuet ble det skrevet erindringsnotat for å beskrive intervjuet og informantene ytterligere, mens det fortsatt var ferskt i minne. Feltnotat eller erindringsnotat betegner Thagaard (2018, s. 84) som de notatene en forsker skriver rett etter et intervju eller annen form for interaksjon ute i felten. De består av detaljerte notater av informantene, og hvordan møtet ble opplevd av forskeren. Erindringsnotater er særlig nyttige i etterkant av intervjuene, især under dataanalysen da forskeren kan støtte seg på disse for å minnes viktige observasjoner i tillegg til transkripsjonene (Thagaard, 2018, s. 85).

3.5 Hermeneutisk tilnærming som metode for dataanalyse

Metoden for dataanalyse som skal benyttes i denne studien, har en hermeneutisk tilnærming. Denne formen for metode bygger på Hans-Georg Gadamer's teorier om fortolkning som en

prosess der både forforståelse og innhenting av nye erfaringer blir brukt for å tolke data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73; Befring, 2016, s. 111). Videre beskriver Befring (2016, s. 21) at metoden dreier seg om å tolke en tekst subjektivt for å forstå den bedre, forskeren er ute etter budskapet i dataene. Et av de mest sentrale prinsippene i hermeneutikken er at forskeren skifter mellom å tolke deler av teksten, og hele teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette beskrives av Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) som den hermeneutiske sirkelen, og det blir understreket at den åpner opp for en dypere forståelse av teksten. Videre tillegges det vekt i hermeneutikken at tolkning skjer i en kontekst, og at dette ikke kan overføres til en annen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Intervjuene med informantene tolkes ut fra en hermeneutisk tilnærming da det er hensiktsmessig å forstå de ulike aspektene av deres skoleløp, samtidig som det skal sees i sammenheng med hele deres liv for å skape et helhetlig bilde.

Som tidligere beskrevet ble intervjuene transkribert. Videre bestod en stor del av analyseprosessen av å gjennomgå teksten gjentatte ganger, og dele den etter temaer. Denne prosessen blir omtalt som koding, og består av en grundig kategorisering av teksten for å tolke eller forstå datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226; Thagaard, 2018, s. 153). Det foregår ved at man sorterer materialet opp etter kodeord som viser tema eller meningsinnhold, der forskeren under hele prosessen er på jakt etter den større meningen i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227 & 234; Bryman, 2016, s. 581). Dataanalysen er en langvarig prosess og finner sted fra første gang man er i felten. En temaanalytisk tilnærming er særs hensiktsmessig for å kategorisere store mengde data, eksempelvis transkripsjoner fra intervjuer (Thagaard, 2018, s. 152; Bryman, 2016, s. 584 & 588). I denne studien har dataene fra informantene blitt tematisk analysert med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Fortellingene deres har blitt systematisk kategorisert utfra temaene skoleerfaringer, skoleavbrudd, samt deres sosiale bakgrunn som deriblant omfatter forventinger og støtte hjemmefra.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) trekker frem at tematisk koding tillater forskeren med å bli grundig kjent med teksten. Også Thagaard (2018, s. 154) fastslår fordeler ved tematisk koding, eksempelvis at det fremhever særpreget i dataene. Likevel er det også noen ulemper knyttet til denne formen for koding. Forskeren kan bli for opphengt i mønstrene de ser etter, og dermed går glipp av andre tendenser i dataene (Thagaard, 2018, s. 155). Bryman (2016, s. 583)

uttrykker også mangler med tematisk koding, eksempelvis kan konteksten i det som blir sagt forsvinne, i tillegg til at kodingen kan dele opp data for mye. Dette blir også understreket av Kvale og Brinkmann (2015, s. 228) som mener at det også må rettes oppmerksomhet mot data som er utenfor de temaene forskeren i utgangspunktet er ute etter, for å sikre hele konteksten. I følge Tjora (2017, s. 197) er det også vesentlig for forskeren å være oppmerksom på forventningene og ideene de har om dataene, en slik selvbevissthet kan minimalisere påvirkningen av sine forventninger.

3.7 Utvalg av informanter

I utvalget av informanter har jeg som nevnt tidligere intervjuet fire unge menn med minoritetsbakgrunn. Disse har alle avbrutt skolegangen på videregående opplæring. Det var i utgangspunktet ønskelig at informantene hadde gått på norsk skole siden tidlig i barndommen. Grunnen til dette er at de da har lang erfaring med norsk skole over lengre tid. Sett utenfra, kan det også synes som om mange i denne elevgruppen kan sies å hatt flere like forutsetninger som majoritetsbefolkningen. Det var dog ikke en enkel jobb å få tak i informanter. Selv om jeg fikk kontakt med flere som utfylte kriteriene jeg hadde i starten, fikk jeg ikke intervjuet dem til tross for flere oppsatte møter. Utfordringen var at de trakk seg i siste liten. Dermed måtte jeg velge de informantene som faktisk lot seg intervjuet. Informantene i denne studien er dermed fire unge menn, hvorav alle er født utenfor Norge og tre har lang botid i landet. En av informantene nokså kort botid, og startet på norsk skole i siste del av grunnskolen. Informantene er i 20-årene, og selv om de er unge voksne menn, omtales de tidvis som ungdommene da de er i overgangen mellom ungdom og unge voksne (Hammer & Hyggen, 2013, s. 14).

Utvelgelsen av informantene kan sies å være en tilgjengelighetsutvalg, Thagaard (2018, s. 56) beskriver at et slikt utvalg er basert på informanter som er tilgjengelig på det tidspunktet utvalget finner sted. Likevel kan utvelgelsen også sies å være strategisk utvalg, da informantene er valgt å besvare problemstillingen grunnet deres kunnskap og erfaring innen et bestemt felt (Thagaard, 2018, s. 54-56; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123; Bryman, 2016, s. 410). Utvalget av informanter er begrenset til fire, og jeg mener at det er tilstrekkelig stort for denne studien. Bryman (2016, s. 417) bemerker at antall informanter ikke bør overgå flere enn nødvendig så lenge forskeren har tilstrekkelig med data. Også Kvale og Brinkmann (2015, s.

148) understreker at antallet informanter ikke bør være flere enn det som behøves for formålet. Etter fire dyptgående intervjuer over flere timer mente jeg at det var tilstrekkelig, også med tanke på at analyseprosessen er tidkrevende. Thagaard (2018, s. 59) fastslår at antall informanter i en studie ikke bør være større enn at forskeren har tid og ressurser til å analysere dataene på en tilfredsstillende måte.

«Døråpnere» er en beskrivelse som blir brukt om mennesker som gir adgang til felten til forskere, ved å etablere for kontakt med aktuelle informanter (Thagaard, 2018, s. 60). I denne studien er rekrutteringen av informantene gjort i samarbeid med NAV og en rådgiver ved en videregående skole med yrkesfaglige studieretninger. Rådgiveren og det lokale NAV-kontoret har dermed fungert som en form for «døråpnere» for denne studien.

3.8 Validitet

Validitet i en studie er betegnelsen på hvorvidt funnene forskeren har kommet frem til i en studie er gyldige (Befring, 2016, s. 54; Thagaard, 2018, s. 189). Begrepet gyldighet blir også brukt i slike sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Såkalt «researcher bias» som omhandler forskerens fordommer og forventninger som kan farge over på studien, må i følge Befring (2016, s. 54-55) unngås av forskeren ved å være selvkritisk i lesing og tolkning av transkripsjoner av kvalitative intervjuer. Det må også tydeliggjøres hva informantene har sagt, og hva som er deres tolkning av det på den ene siden, og hva som er forskerens tolkning av informantenes utsagn og tolkning på den andre siden (Fangen, 2013 i Befring, 2016, s. 55). For å styrke studiens validitet bør forskeren være transparent i beskrivelsen av studiens teoretiske standpunkt, dette tydeliggjør analysens utgangspunkt og viser vei for hvordan forskeren har kommet frem til sine tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Videre trekker Thagaard (2018, s. 189) at en annen måte å styrke studiens validitet på er dersom forskeren eller andre medhjelpere stiller seg kritisk til studiens analyseprosess, og gyldigheten til studiens tolkninger blir studert.

Siden informantene i studien utgjør et antall på fire, er det essensielt å være forsiktig med å trekke generelle konklusjoner utfra disse. Bryman (2016, s. 384) understreker at der er formålstjenlig å vise forsiktighet i generalisering av funn. Også Thagaard (2018, s. 55) uttrykker betydningen av å være påpasselig med å trekke konklusjoner fra utfra et mindre utvalg.

Hensikten med studien er som poengtert innledningsvis å få frem ungdommenes egne forklaringer på deres skoleavbrudd. Selv om flere kan dele deres opplevelser er det viktig å understreke at fire fortellinger ikke er representativt for det store antallet gutter med minoritetsbakgrunn utgjør i Norge.

3.9 Reliabilitet

Reliabilitet, altså etterprøvbarehet betegnes som stabiliteten og troverdigheten i en studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). Dette er en utfordring i kvalitative studier, da det er vanskelig å reprodusere og få akkurat samme funn. Forskeren kan dog gjøre flere tiltak for å ha stor grad av reliabilitet, en måte er at flere forskere tolker samme transkripsjoner uavhengige av hverandre (Befring, 2016, s. 56; Bryman, 2016, s. 384). Som nevnt i delkapitlet om validitet (jf. 3.8) er det under analysen, særs viktig å skille mellom informantenes tolkninger av sine liv, forskerens tolkning av informantenes liv, samt være påpasselig med å ikke dra inn egne forventninger i analysen. En måte å løse dette på, er at flere forskere leser samme tekst. Både Bryman (2016, s. 384) og Thagaard (2018, s. 188) legger vekt på betydning av at flere forskere observerer samme tekst. I denne studien har to veiledere i tillegg til undertegnede lest og diskutert dataene og funnene, og på denne måten forsøkt å sikre studiens reliabilitet. En annen måte å sikre reliabilitet på fremhever Thagaard (2018, s. 188) er at forskningsprosessen blir inngående beskrevet slik at andre kan utføre den samme studien. Dermed kan leserne selv bedømme forskningsprosessen steg for steg. Sistnevnte tiltak er vesentlig også med tanke på betydningen av å være transparent under hele forskningsprosessen.

3.10 Etikk og formaliteter

I følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 83) handler etikk om å ta vare på menneskene man er i samspill med under forskningen, nemlig informantene. Thagaard (2018, s. 60) trekker frem at forskning ofte tar for seg temaer som er betydningsfulle og sårbare for informantene, i tillegg til at forskeren får tilgang til sensitiv informasjon. Det er derfor viktig å opptre med varsomhet ettersom informantene kan være i vanskelige situasjoner, og kan ha vært utsatt for marginalisering eller annen form for stigmatisering (Befring, 2016, s. 33). Bryman (2016, s. 129-130) vektlegger at informantene bør ha nok kunnskap og informasjon om et prosjekt, før de får forespørsel om deltakelse. For det første skal informanter gi et frivillig samtykke (Johannesen m.fl., 2016, s. 91; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I MaCE løses

det ved at andre enn intervjueren spør om deltakelse, slik at aktuelle informanter ikke føler seg presset (se vedlegg 1). For det andre har informantene rett til å trekke seg når som helst fra en studie, uten behov for å begrunne sitt valg. For det tredje skal ikke forskning skal ikke forekomme på bekostning av andre mennesker, og det er vesentlig å ta hensyn til og overveie hvilke negative konsekvenser som kan oppstå for informantene i etterkant av deltakelsen (Johannesen m.fl., 2014, s. 85-86; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107; Thagaard, 2018, s. 114).

Konfidensialitet handler om at sensitive og private opplysninger ikke skal komme på avveie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Johannesen m.fl., 2016, s. 86). På bakgrunn av at tematikken i forskning ofte er nærgående, må informasjonen forskeren får tilgang til behandles med respekt (Johannesen m.fl., 2016, s. 84). Personvernloven har også strenge føringer for hvordan data oppbevares. Når det gjelder godkjenninger er MaCE-prosjektet godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i sin helhet (USN, u. å).

I etterkant av et intervju skal lydopptak lagres på en minnepenn som kun forskeren har tilgang til, og all informasjon som er gjenkjennbar må anonymiseres under transkriberingen (Thagaard, 2018, s. 24). Informantene skal være sikre på at data som eksempelvis navn og stemme, som kan avsløre deres identitet blir anonymisert og oppbevart slik at ingen utenforstående har tilgang (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106 & 213).

I denne studien har alle informantene fått fiktive navn. Både tidligere og nåværende stedsnavn, samt skoler har også blitt anonymisert (se vedlegg 1). Det er heller ikke all informasjon om informantene som er like relevant (Befring, 2016, s. 32). Opplysninger om hvilke spesifikke yrkesfaglige studieretninger informantene har vært elever ved har for eksempel ikke blitt angitt for å unngå at de skal gjenkjennes. Denne informasjonen er dessuten irrelevant, det mest interessante er at de har påbegynt og avsluttet sin skolegang. Noen opplysninger, eksempelvis informantenes opphavsland har kun blitt delvis anonymisert. Som vist til i teorien (jf. Kap. 2) er det noen land som går igjen i skoleavbruddsstatistikken, og informantenes bakgrunn er dermed av betydning. Også informasjon om mennesker som ikke er direkte involvert i intervjuet, men som blir omtalt i intervjuet har rett til å bli vernet.

Forskning tar som tidligere understreket for seg temaer som er sårbare og nærgående. Det er mangt av etiske dilemmaer og ta hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Et av de etiske dilemmaene som forskere må ta hensyn til, er endringene av data fra datainnsamlingen til

dataanalysen (Thagaard, 2018, s. 196). Forskerens tolknings dannes i samspill mellom teoretisk forankring, men mange informanter kan oppleve tolkningene som svært ulik hvordan de oppfatter sin egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 191). De kan rett og slett oppfatte tolkningene som fremmede og til og med fornærmende (Thagaard, 2018, s. 196). Dette kan også forsterke følelsen av nederlag, dersom deres opplevelser blir problematisert (Thagaard, 2018, s. 197). For å løse dette dilemmaet er det først og fremst viktig å skille mellom informantenes utsagn og forståelse av egen situasjon på den ene siden, og forskerens tolkning på den andre. Betydningen av dette ble understreket i både under validitet (jf. 3.8) og reliabilitet (jf. 3.9). For det andre har bruken av indirekte tilnærming som datainnsamlingsmetode (jf. 3.4) og hermeneutikken som metode for datanalyse (jf. 3.5), gjort det mulig å for at det er informantenes fortellinger som tillegges mest rom. Også studiens sosialkonstruktivistiske ståsted (jf. 3.1) gir rom for at det er informantenes tolkning som legges til grunn.

3.10.1 Forskerrollen

Å være transparent under forskningsprosessen krever at man ser kritisk på sin egen forskerrolle (Befring, 2016, s. 56). Forskeren bør etterstrebe moralsk integritet, især under studier som bruker intervju som datainnsamlingsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dette kan forklares med at forskeren regnes som det viktigste redskapet for innhenting av data i slike studier. Kvale og Brinkmann (2015, s. 49) beskriver at et godt intervju skal være en positiv opplevelse for informanten. I forkant av intervjuene tenkte jeg nøye gjennom hvordan jeg kunne tilrettelegge for at intervjuene skulle være en behagelig opplevelse for informantene, eksempelvis sørge for at det foregikk på rolige omgivelser. I tillegg var det også viktig å tenke gjennom hvordan jeg skulle utføre det på en måte som ga tilfredsstillende data for å gjennomføre studien. En vesentlig del av indirekte tilnærming er det faktum at det er informantene som styrer hva de vil snakke om. Dette kan også sies å være med på å jevne ut den asymmetriske maktforholdet mellom forskeren og informanten.

Da jeg foretok de første intervjuene hadde jeg utfordringer med å få lengre intervjuer. De første intervjuene utgjorde under en time kun hver. Spørsmål på hva jeg gjorde feil dukket opp. Var det fordi jeg er kvinne og de menn? I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 124) og Thagaard (2018, s. 81) kan kjønn nemlig ha betydning for forskning, særlig kan det være utgjørende for etableringen av kontakt til informantene. Thagaard (2018, s. 82) hevder videre at alder også kan ha betydning for hvordan forskeren blir oppfattet. Flere av informantene var

nysgjerrige og stilte spørsmål, etterhvert begynte jeg selv å nevne min unge alder i presentasjonen av meg selv på starten av intervjuet. Var det fordi jeg er fersk som intervjuer? Var informantene innadvendte? Noe av svaret var nok at jeg var for fersk, det opplevdes som vanskelig å ikke kunne stille direkte spørsmål i starten. Dette ble dog enklere etterhvert, og jeg fulgte opp temaer som informantene tok opp selv. Ettersom en opparbeider seg mer erfaring blir man ikke lenger avskrekket av stillhet, og behovet for å forsøke å fylle stillheten blir langsomt utvasket. Gradvis lot jeg informantene styre samtalen mer, og det gikk opp for meg at det var da samtalen ble best.

En annen opplevelse under intervjuene var at flere av de unge mennene «identifiserte» seg med meg. I flere tilfeller kom informantene med påstander som «du vet hvordan utenlandske foreldre er» eller «du vet hvordan det er å være utlending». En fordel med egen minoritetsbakgrunn er at forforståelse i det flerkulturelle gir en bedre forutsetning for å oppnå forståelse (Thagaard, 2018, s. 80 & 190). Samtidig påpeker Thagaard, 2018, s. 80) ulemper med å forske i en kultur man kjenner fra før, eksempelvis kan det være vanskelig å stille treffende spørsmål da man har bred kunnskap og dermed tar kunnskapen sin for gitt. Å forske innenfor en kultur forskeren er kjent med kan også være en kilde for feilkilde i studien. Både under datainnsamlingen og dataanalysen har jeg forsøkt å være bevisst på dette, for å sikre studiens gyldighet har det vært viktig å holde seg objektiv så langt som mulig og profesjonell, for å holde egne forståelser og fordommer utenfor.

3.11 Oppsummering

Som forsker tar man etiske valg under hele forskningsprosessen, det er strenge retningslinjer både før, under og etter et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 21). Overveielsene i metoden har gjort meg mer oppmerksom og betenksomt under skriveprosessen, særlig under datainnsamlingen og dataanalysen.

4 ANALYSE

I dette kapitlet presenteres studiens analyse, og problemstillingen som skal besvares er: *Hva forteller unge menn med minoritetsbakgrunn om sitt skoleavbrudd i videregående opplæring?* Datamateriale analyseres utfra en hermeneutisk tilnærming som beskrevet i metoden (jf. 3.5). Det vil si at både forforståelse og innhenting av nye erfaringer blir brukt for å (Befring, 2016, s. 111). Følgende forskningsspørsmål belyses:

- Hva forteller de unge mennene om sine skoleerfaringer?
- Hva forteller de unge mennene skoleavbruddet?
- Hva forteller de unge mennene om forventninger og støtte hjemmefra?

4.1 Kort presentasjon av informantene

Informantene består av fire unge menn i 20-årene, hvorav alle er født utenfor Norge. Deres botid i Norge er varierende, kortest botid er 5 år, og lengst er over 20 år. Noen av disse ungdommene kom hit i svært ung alder, mens andre kom hit i tenårene. Alle har flyktet fra krig, noen har kommet hit med sine foreldrene, og andre flyktet alene. Noen av dem kom til Norge ved familiegjenforening, mens andre er enslig mindreårige. Deres skolehistorie er også ulike, noen har fullført nesten hele skoleløpet, mens andre har avbrutt tidlig. Felles for alle er at de er unge menn med minoritetsbakgrunn som er født utenfor Norge, og på ulike tidspunkt har avbrutt sin utdanning.

4.2 Hva forteller de unge mennene om sine skoleerfaringer?

Når det gjelder skolehverdagen opp gjennom åra, har de unge mennene ulike erfaringer av hvordan dette har vært. Ramin en ung mann som har hatt all sin skolegang i Norge, og gått på en yrkesfaglig utdanningsprogram, forteller at han alltid har likt skolen. Han synes det var gøy og gledet seg alltid til å starte igjen etter ferier. På spørsmål om hvordan han opplevde skolen, svarer han på det sosiale, selv om jeg i utgangspunktet hadde spurt ham om det faglige. Han trekker særlig frem gjensynsglede med venner og lærere, dette kan tyde på at han hadde gode relasjoner med sine klassekamerater og at skolen var et sted han trivdes og hadde positive forventninger til. Ettersom jeg ikke fikk spørsmål på det faglige, spør jeg igjen, da han kanskje ikke forstod spørsmålet mitt. Selv om Ramin har lang botid i Norge, kan det tyde på at han til tider har vansker med språket. Særlig begrepsforståelsen hans virker å være noe begrenset.

Han forteller at han hadde varierende innsats i løpet av skoletiden, på ungdomsskolen strevde han med å strukturere seg:

Altså det var veldig forskjellig fra ungdomsskolen, der brydde jeg meg ikke så mye egentlig for å være helt ærlig fordi jeg visste ikke hva jeg skulle bli på den tida der. Så prøvene og sånn, jeg øvde bare en dag før. Så egentlig jeg klarte å komme meg gjennom prøvene, jeg fikk ikke stryk. Det gikk greit.

I sitatet tyder det på at Ramin kan ha hatt vansker med å være motivert og gjøre en større innsats på skolen, da han på ungdomsskolen ikke hadde et klart mål om hva han skulle gjøre videre. Vi kan forstå det som at han klarte å komme seg gjennom skolen, han sier selv «jeg fikk ikke stryk», men at han selv var klar over at han ikke ga nok innsats på det faglige. På videregående var han derimot mer motivert som han selv beskriver:

Så var det sånn der jeg ville komme på det faget jeg ville, det var [håndverker]. Og jeg visste hva snittet var, tror det var på 3,4. Jeg husker ikke helt. Så da, jeg prøvde jo å satse på prøver og alt det der på.. så jeg øvde en uke før da. Det var noe jeg ikke gjorde da jeg gikk på ungdomsskolen. Så på videregående satsa jeg mye mer, fordi jeg ville få jobb i det yrket jeg liker. Så jeg fikk jo femmere og seksere. Eller jeg fikk bare en sekser på [håndverkerfaget].

Det kan virke som om Ramin jobbet mer innstendig når han visste hva han jobbet mot. Det var vanskeligere å være motivert til å jobbe hardt ved å øve til prøver, når han ikke var like engasjert på ungdomsskolen som han selv sier. Slikt sett kan vi tenke oss at han fant en måte å strukturere seg på, han visste hva han måtte ha i snitt, og jobbet deretter for å oppnå det. Det kan også være at Ramin fant seg mer til rette på videregående enn på ungdomsskolen som var preget av mange teoretiske fag. Selv tyder det dog på at Ramin har en annen forklaring på hans forbedrede karakterer:

Jeg føler ungdomsskolen er mer strengere på karakterer enn det det var på videregående. Så på videregående selv om jeg visste at de ikke var så strenge, så var det sånn der jeg ville komme på det faget jeg ville, det var [håndverker].

At Ramin peker på denne forskjellen kan være fordi han undervurderer betydningen av sin egen innsats, og heller ser på at skolene hadde ulik strenghet av vurdering. Utfra det han har fortalt viser han å ha hatt nok engasjement under hele skoleløpet, men at det kan ha vært varierende. Som vist til overfor var det på videregående han ga mest innsats.

Selv legger ikke Ramin skjul på at han alltid har foretrukket, og gjort det bedre i praktiske fag. Han forteller også at han på grunnskolen hadde fagene norsk og engelsk i små grupper, dette bekrefter at han kan ha slitt med teoretiske fag. På spørsmål om hvilket fag som han likte best på skolen, svarer han gym. Han meddeler videre at den beste karakteren han hadde på ungdomsskolen var i gym, og at i andre fag fikk han middels karakterer. Dette forklarer han med at det var enklere å få en god karakter i gym ved å yte praktisk, enn å lese og øve på teoretiske fag for å få god karakter i for eksempel matte eller engelsk. Dette kan sees i sammenheng med at han satset mer på videregående enn på ungdomsskolen. Det kan også se ut som hans styrke ligger i praktiske fag og at det er når han opplever mestringfølelse han klarer å motivere seg selv. Når jeg følger dette opp og spør ham om hva som er årsaken til han trives så godt med håndverkerfaget han jobber med, svarer Ramin:

Det er spennende, som å bygge lego. Bygge, koble sammen, det er som å leke på jobben. Selv om vi ikke leker da, det er jo seriøst. Men jeg liker det, det er spennende.

Utsagnet reflekterer hvor godt Ramin trives i yrkesretningen han har valgt. Han bruker ord som «å bygge lego» for å beskrive jobben, det kan tale for at han synes det er interessant å jobbe med å finne logiske løsninger, og at det slikt sett kan være derfor hans syns jobben er engasjerende. Som tidligere påpekt kan dette tale for at hans styrke først og fremst ligger i praktiske fag. Tidligere har vi vært inne på at Ramin har slitt med teoretiske fag, når han forteller om de gangene han gjorde det bra i disse fagene, kan man se at han er stolt. Særlig beskriver han en episode fra videregående, der han var svært godt forberedt til en prøve:

[...] Jeg huska hver spørsmål og svar utenat, så med en gang jeg så arket jeg bare skrev. Så det var sånn, hånda mi var helt, jeg hadde vondt i hånda etter den dagen, jeg. Jeg skrev så mye, jeg stoppa ikke i det hele tatt. Hele prøven jeg bare, tenkte ikke en gang fordi jeg kunne alt utenat.

Å komme hjem med toppkarakterer i et teoretisk fag virker ikke å ha vært dagligdags for Ramin, hans styrke ligger som nevnt tidligere i praktiske fag, særlig gym. Han viser til læringsstrategiene han brukte, og det store engasjementet han følte. Videre forteller han at foreldrene ble svært stolte av ham, da han kom hjem med karakteren seks.

Samuel på den andre siden er en ung mann i slutten av 20-årene, som har lang botid i Norge. Han startet på norsk skole i mellomtrinnet, og beskriver tiden på grunnskolen som «helt grei», «kjempegøy» og sier at det «så egentlig lite å gjøre der ass». Det taler for at Samuel trivdes på skolen og synes det var et greit sted å være, men kan ha hatt noen utfordringer av noe slag,

særlig når han sier at det var lite å gjøre på skolen. Tatt i betraktning hans lange botid i Norge, er norsken han likevel begrenset. Dette var særlig merkbart i språkbruken hans, han svarte ofte med korte setninger, og kunne ha feil setningsstruktur. Svarene hans som er vist til ovenfor, som han bruker for å forklare skoleerfaringene er et godt eksempel på det. I tillegg var de fleste uttalelser fra denne unge mannen vage. I erindringsnotatet ble det notert at det virket som om han hadde utfordringer med å svare på spørsmålene, han svarte ofte overfladisk og i noen tilfeller virket det som han svarte det jeg ville høre. Det var rett og slett vanskelig å lese ham til tider.

Sammen med slektninger flyktet Samuel til Norge fra et afrikansk land. Han beskriver den første tiden i Norge som skummel, og en følelse av å måtte lære alt på nytt. På spørsmål om hvordan han synes det var å lære norsk, svarer han:

Det gikk greit fordi på skolen vi snakket norsk og da det ble fort. Vi ble fort lærte norsk. Eh, vi snakket norsk. Eh, og etter ett år fikk jeg snakke norsk, jeg kunne snakke norsk.

Samuel forklarer og utdyper i liten grad, dette kan være som nevnt tidligere at norskkunnskapene hans ikke er gode nok. I sitatet over kommer noe av Samuels ordknapphet til syne. Det er ukjent hva som er årsaken til at en ung mann som har bodd mesteparten av livet i Norge, kan ha de språklige utfordringene Samuel gir inntrykk av å ha. Likevel gir han uttrykk for å ha lært norsk i løpet av kort tid.

Etterhvert kom samtalen inn på hvilke fag Samuel foretrakk på grunnskolen, og hvordan han opplevde både det faglige og sosiale. På den sosiale fronten gir han uttrykk for å ha hatt venner som han fant på med forskjellige fritidsaktiviteter, som kino og spille ulike idretter. På spørsmål om skolearbeid og hvordan han arbeidet med det, svarer han:

Jeg legger noe arbeid i det, men jeg gjorde det jeg kunne ass, ikke mer. Gjøre lekser liksom, gjøre lekser. Man gjør lekser, jeg gjorde lekser ja, også leste forskjellige bøker, som var påbudt å lese.

Samuel bruker ord som «gjorde det jeg kunne ass», det kan tale for at han forsøkte, men muligens føler at han ikke gjorde nok. Det kan også være at han klandrer seg selv for å ikke ha gjort nok, da arbeidet han la ned muligens ikke har vist seg å gi resultater, ved at han ikke har kommet seg videre i skolegangen. Han sier også at han leste bøker som det var «påbudt» å lese, her har Samuel mest sannsynlig ment å referere til å ha lest bøker han måtte lese, mer

konkret lekser han måtte gjøre. Ordbruken, særlig valget av «påbudt» i denne sammenhengen viser noe av hans språkutfordring. Samtidig viser Samuel også til at han noen ganger la mye i skolearbeidet:

Jeg la i arbeid, arbeidet i skolen en god del. For eksempel eh etter skolen, jobbe med lekser i tre timer. Så være, så være helt sikker på at jeg ikke gikk glipp av noe nå.

I dette sitatet kommer det til uttrykk at han jobbet med skolearbeid, i hvert fall til tider.

Tidligere har Samuel sagt at han gjorde det han kunne, og at det ikke var så mye å gjøre på skolen. Årsaken til disse motsigelsene kan det være hans utfordringen med språket. Det kan også være at han i de to sitatene har fortalt om ulike perioder fra skoletiden hans.

Flere ganger under intervjuet ga Samuel inntrykk av å ha hatt vansker med det faglige i skolen. Han har sagt at han kunne bruke opp til tre timer per dag på å gjøre lekser. Andre ganger ga han uttrykk for å ha gjort mindre. Helhetlig ga Samuel dog uttrykk for å ikke ha mestret det faglige ved skolen. Etterhvert kom vi inn på hva han konkret har opplevd som vanskelig på skolen:

Å lese mye, også ja lese mye og levere alt oppgave i tiden det klarte jeg ikke. Jaja. Både i klassen og utenfor, jeg begynte å oppdage at jeg lå litt etter ja.

Han gir uttrykk for å ha hatt vansker med faglige og holde tritt med å gjøre skolearbeid og holde frister. Videre sier at han «oppdaget» at han lå etter, dette kan forstås som at han ikke har vært klar over det tidligere. Eller at han ble gjort oppmerksom på det etterhvert. Med den utfordringen Samuel beskriver er det ikke underlig at hans videre skolegang har vært preget av at han på var lærling i fire år, og gikk påbygg i to år, begge lenger enn det som er normert tid, da lærling vanligvis tar to år og påbygg ett år.

Etter videregående og lærlingtiden begynte Samuel på høyere utdanning. Han forteller at han trivdes sosialt, men også her slet med det faglige. Jeg spør om han kan utdype ytterligere:

Med teoretiske fag ja. Hvis vi får fra skolen flere bøker til å lese. Da blir det litt vanskelig for meg å lese alt med en gang. For eksempel så ligger jeg etter oppgavene. På en måte, jeg ligger etter, det blir ikke noe av. [...] Ja, jeg synes det er vanskelig å lese så mye bøker iallfall.

Han uttrykker først og fremst vanskeligheter med teoretiske fag og at han blir fort liggende etter, tatt dette i betraktning og i sammenheng med at han hadde et lenger løp på

videregående, er det ikke helt umulig at høyere utdanning ble for vanskelig for ham. Det kan undres om hvorfor Samuel valgte å begynne på høyere utdanning, med tanke på hans utfordringer med teoretiske fag. Det virker som at nivået kan rett og slett ha blitt for høyt selv om han forsøkte etter beste evne slik han forklarer det med egne ord «det blir vanskelig å lese alt med en gang», som kan tyde på at han ikke hadde gode nok lesestrategier. Videre sier han «jeg ligger etter, det blir ikke noe av», også dette kan tyde på at han ikke er godt nok rustet med læringsstrategier som han kan bruke for å gjennomføre skolearbeidet.

Dersom dette er hans opplevelser helt fra barneskolen, kan det også være at han mangler engasjement, da han har forsøkt lenge uten at det har gitt særlig stor fremskritt.

En annen ung mann ved navn Khalil beskriver skolehverdagen på sin yrkesretning som forholdsvis rolig. Etter grunnskolen begynte han på studiespesialisering og gikk der i halvannet år, før han avsluttet skolegangen på grunn av helsemessige årsaker som gjorde det svært vanskelig for ham å fortsette. Det virker som han trives på yrkesutdanningen han har valgt. Han forklarer at han ikke savner det store kjøret med vurdering på studiespesialisering, og at han nå stort sett ikke trenger å gjøre lekser etter skolen. Han forteller videre at han trives best på verkstedet, og får mye skryt av læreren der, men at han har fått beskjed om å jobbe mer med teorifagene. Han uttrykker også at han alltid har likt skolen. selv om han har byttet skole flere ganger på grunn av flytting. Mange av venne fra barneskolen har han fortsatt kontakt med den dag i dag og omtaler som dem som «brødre».

Berhane en ung mann i midten 20-årene, flyktet som tenåring fra et afrikansk land. Han ble bosatt på Sørlandet, og har bodd på flere institusjoner for mindreårige asylsøkere. Der har Berhane gått på en grunnskole, en slags ungdomsskole som forbereder unge mennesker som kommer til Norge etter grunnskolealder til videregående. Han omtaler grunnskolen som «kjedelig», og forklarer det med at noen av lærerne pratet mer om seg selv og andre ting som ikke var faglig relevant. På videregående derimot, hadde han en annen opplevelse:

B: Men når jeg begynner på videregående skole, det var litt seriøs.

I: Mer seriøst?

B: Ja, alle må gjøre oppgave og godt forklaring.

I dette sitatet kan man forstå som at Berhane opplevde større forventninger til seg selv på videregående enn på grunnskolen. Det kan også tyde på at han opplevde å få mer faglig støtte på videregående når han sier «godt forklaring». På grunnskolen fortalte han nemlig at det var

flere lærere han opplevde som dårlige, da han forsøkte å lære seg norsk og jobbe med det faglige, men at det var flere som «ikke gadd å forklare». Utfra det kan det tale for at Berhane foretrakk hvordan undervisningen var tilrettelagt på videregående.

Til tross for en bedre tilrettelagt undervisning på videregående, virker det som ikke alltid var like enkelt for en ung gutt og balansere skole og fritid helt på egenhånd, i tillegg til tilværelsen i et helt nytt land. Når vi kommer inn på innsatsen han la i skolearbeid utenfor skolen, forteller han:

B: Ja, men jeg var ikke flink på å gjøre lekser, jobbe hardt da. Jobbe hardt da. Man må jobbe hardt.

I: Hvorfor jobbet du ikke hardt da, hvis jeg kan spørre om det?

B: Jeg liker gå.. spille fotball og trening og sånn, så tida går fort, så man rekker ikke gjøre lekser, gjøre oppgave. Man trenger jo også, man kan ikke gjøre helt alene.

Berhane uttrykker at det kunne være vanskelig å prioritere skole, når han helst ville være med vennene på ulike aktiviteter. Det kan virke som at å være hardtarbeidende elev er en egenskap han synes er viktig, men at han samtidig mener å ikke ha oppfylt de kravene. I tillegg til opplevelsen hans av at lærerne på grunnskolen for unge asylsøkere ikke ga ham tilstrekkelig hjelp. Det kan heller ikke ha vært enkelt å skulle gjøre lekser på et helt nytt språk og fått så lite oppfølging som han beskriver å ha fått.

Denne unge mannen har forholdsvis kort botid i Norge, særlig i forhold de andre informantene. Han har heller ikke særlig lang skolegang fra hjemlandet, der forteller at han gikk avsluttet skolen etter syvende trinn. Berhane uttrykker seg stort sett greit. Han forklarer at han lærte norsk med andre enslige mindreårig asylsøkere fra andre land, på institusjonene han bodde på:

Jeg har lært meg språk med flyktninger.

Han har tidligere beskrevet manglende oppfølging på skolen, og at han ville lære, men å ha opplevd at noen av lærerne på grunnskolen ikke gjorde nok for å tilrettelegge for det. Han har også snakket om vanskeligheten av å strukturere seg slik at balansegangen mellom skole og fritid ble riktig. Sitatet overfor kan tyde på at «redningen» hans ble å bli satt til å bo sammen

med andre unge mennesker fra forskjellige nasjoner, slik at de måtte snakke sammen norsk for å kommunisere.

4.2.1 Oppsummering

I de unge mennenes fortellinger om skolehverdagen, har de har jevnt over gode skoleerfaringer, med venner og en følelse av tilhørighet og trivsel. En av de unge mennene, Ramin gikk så langt som å beskrive at han gledet seg til å starte på skolen igjen etter feriene. Dette understreket hans følelse av tilhørighet til klassen sin. Også Khalil fortalte om trivsel på skolen, selv da han som nykommer i en stor by ble tatt på sengen av konfliktene som kunne forekomme blant sine flerkulturelle jevnaldrende.

Selv om de unge mennene har jevnt over gode erfaringer når det gjelder det sosiale aspektet ved skolen, beskriver flere utfordringer med det faglige. Særlig når det gjelder teoretiske fag. Khalil uttrykket friheten han føler på yrkesfag i forhold til studiespesialisering, der mye av fritiden gikk til å gjøre lekser. Selv om han mestrer de praktiske fagene på yrkesfag, har han fått beskjed om å jobbe mer med de teoretiske. Samuel på sin side beskrev vansker med å rekke alt han skulle gjøre i skolen, han opplevde det krevende å lese mye og levere arbeid i tide, det kunne rett og slett bygge seg opp med oppgaver. Sammenlignet virket Berhane noe oppgitt over manglende oppfølging på grunnskolen for enslig mindreårige. Han ga uttrykk for at å ville lære mer, men at grunnskolen ikke alltid ga ham nok utfordringer. Dog hadde også Berhane de samme utfordringene som de andre unge mennene med å prioritere utførelsen av skolearbeid, særlig i teorifag. Noe av vanskene som kommer med teorifagene kan ha sammenheng med at alle beskriver utfordringer med prioritere lesing, særlig når det gjaldt fag som kunne oppleves som vanskelig. Når det gjaldt praktiske fag derimot, var dette noe de fleste unge mennene mestret og som dermed engasjerte dem. Kort sagt kan det sies at det er en tosidighet i de unge mennenes fortellinger om skolehverdagen, de beskriver sosial trivsel, men ulike utfordringer med teoretiske fag.

4.3 Hvordan forklarer de unge mennene sitt eget skoleavbrudd?

Når det gjelder hvordan de unge mennene forklarer drivkreftene bak skoleavbruddet, har de ulike fortellinger. Det varierer fra mobbing, sykdom og faglige utfordringer. Eksempelvis opplevde utfordringer Samuel med å finne seg til rette som lærling, og forteller at han var i lære i fire år. Et skoleløp som vanligvis tar to år. Det som tok tid forteller han var å tilpasse seg:

Ehm, [pause] første måtte jeg [kremt] bli kjent med alt utstyr. Fordi det er mye utstyr som man bruker på arbeidsplass. Det var det som tok tid. Å tilpasse meg.

Samuel illustrerer at han trengte mer tid, det første året kan det virke som om han brukte til å forsøke å tilpasse seg sin nye arbeidsplass. At det for ham var vanskelig å finne seg til rette kan være knyttet til hans utfordringer med å holde ut med skolearbeid, særlig lesing over lenger tid, som beskrevet i delkapitlet over. Tatt i betraktning hans opplevelser på skolen om å bli overveldet av store gjøremål, muligens på grunn av manglende læringsstrategier. Etterhvert begynte han å lese til å ta fagbrev, men forteller at han ennå ikke har fått det til. Han uttrykker det selv slik:

Da ble det bare å jobbe, arbeide, arbeide litt også også hadde jeg begynt å lese litt til å ta fagbrev på en måte. Den der teori som man må ha og litt praktisk der. Det, ja.. man kan jobbe i ti år for å nå målet, denne målen men ja andre kan.. det varierer.

Samuel sier at han begynte å lese i håndverkerboken for å forberede seg til fagprøven, fra før av har han fortalt om utfordringen med å lese mye over tid. Det kan rett og slett ha blitt for vanskelig. Det kan virke som om han er innforstått med at for ham kommer det til å ta lenger tid enn normalt til å ta fagbrev. Dog kan det også være at dette er form for beskyttelsesmekanisme for ham, særlig ved at han peker på at det kan ta opptil 10 år for å få fagbrev. Som nevnt tidligere opplevdes Samuel som ordknapp til tross for at jeg ved flere anledninger forsøkte å stille utdypende spørsmål slik at han kunne sette ord på årsakene for hvorfor hverdagen hans har blitt som det har blitt. En av årsakene til hans knapphet kan som tidligere vist til være språkutfordring, men det er også godt mulig han opplever temaet som sårt. Det kan ikke være lett å ha vært lærling i fire år og ikke fått fagbrev, og hans stillhet kan derfor tyde på at han har opplevd dette som et nederlag.

Etter å ha jobbet målrettet med å komme inn på yrkesfaget han ønsket, ble Ramin lærling i en stor bedrift. Han snakker om lærlingtiden sin som positiv, han trivdes med kollegaene, og forteller at han fortsatt holder kontakt med flere av dem. I tillegg er håndverkerfaget han har valgt et fag han er veldig interessert i, dette kan forstås også ved at han jobbet mye:

[...] Vi jobba jo masse overtid og alt det der. Det var jo frivillig, du kunne velge selv om du ville jobbe overtid, og noen ganger var det sånn. På grunn av prosjektet så var sjefen hvis dere jobber overtid da får du ekstra betalt, sånn overtidsbetalt da. Så jeg sa det er greit.

Vi kan se dette som at Ramin var engasjert i håndverkerfaget sitt og ville jobbe mest mulig. Selv om han tydeliggjør at det var frivillig, er det også mulig overtidsbetaling og å gjøre sjefen fornøyd bidro til hans valg om å jobbe overtid. Ramin forteller dog at det var noen utfordringer med å jobbe så mye:

Men jeg tenkte ikke på det da, så når jeg kom hjem var jeg sliten og trøtt. Så jeg rakk, jeg gadd ikke å lese. Som jeg måtte egentlig. Så da tok jeg og leste i helgene og sånn. Så det gikk greit med det, men. Det er sånn tips til andre, greit å lese på forhånd. Ikke sånn før du har eksamen.

I dette sitatet kommer det tydelig at selv om han trivdes i jobben, og fikk øving gjennom praksis, var den teoretiske delen av arbeidet anstrengende for Ramin. Tidvis manglende motivasjon og engasjement for teoretiske fag har han gitt uttrykk for også tidligere. Ramin virker angrende på å ha jobbet for mye i ettertid, for det gikk utover ham. Han forteller videre at han først utsatte fagprøven i samråd med arbeidsgiveren, fordi han ikke følte seg klar. Da han tok fagprøven et halvt år senere, strøk da han ikke klarte å fullføre oppgaven han hadde fått tildelt:

Jeg stressa mye, også rakk jeg ikke å bli ferdig med det oppgaven jeg hadde fått. Fordi noe, det, det var masse av det jeg ikke hadde gjort før, så jeg stressa med hvordan jeg skal få det til. Jeg klarte å få det til, men på en stress måte, så jeg rakk ikke å gjøre alt fullført. Så hvis man ikke gjør eksamen der så, det er sånn hvis du ikke fullfører, da, da er det stryk.

Ramin beskriver et stress under prøven som påvirket ham negativt, dette kan være at han ikke var godt nok forberedt til fagprøven, da han ikke leste nok i forveien, men det kan også være andre årsaker som bidro til stresset han følte. Det virker dog som han er uenig med seg selv om han faktisk utførte jobben eller om den ikke var godt nok utført, han sier «jeg klarte å få det til men på en stress måte», utfra dette kan det tyde på at Ramin ikke har bearbeidet opplevelsen av å ha strøket på fagprøven. Det endte med at Ramin mistet lærlingplassen. Han beskriver videre hva som bidro til at han fra tid til annen følte seg stresset på jobb:

Det er ikke alltid jeg fikk til ting, ja. Sånn, tegninger og sånn var jo litt vanskelig på starten, syns jeg. [...] Du ser på tegningen også skal du, hvordan du skal bygge, ja. Jeg sleit med det da. Så det ble noen ganger sånn der, da vi gjort feil eller (ler). Men det skjønner jeg.

Det er mulig å tenke seg at Ramin var klar over at han ikke var helt trygg på arbeidet sitt, han peker på å ha hatt vansker med å lese tegninger på arbeidet og jobbe utfra dem. Det tyder rett og slett på at Ramin hadde innsikt i hvilke begrensninger han hadde på jobben, det kan også

være derfor han ba om å utsette fagprøven den første gangen. Samtidig later det som at han muligens ikke ga klart uttrykk til lærere eller ledelsen på lærebedriften om hvilke utfordringer han hadde, annet enn å be om utsettelse. Videre kommer samtalen inn på om stress for Ramin var begrenset til arbeidsplassen eller om det var noe han også opplevde på skolen. Selv beskriver han starten av lærlingtiden som litt «skummel», han var lite forberedt og omtaler det de lærte på skolen og arbeidslivet som møtte ham som to forskjellige verdener:

Det vi dreiv med på skolen var ikke så mye av det vi gjorde på jobben. Så skolen er litt annerledes, du lærer mer på jobben enn du gjør på skolen. Men så den praktiske delen er det ikke så mye på selve skolen, syns jeg.

Her setter den unge mannen ord på hva som kan ha ført til stress under blant annet fagprøven, og hva som kan ha gjort at han følte å ikke mestre på arbeidsplassen. Det virker som om det for ham opplevdes et stort gap mellom undervisningen på skolen og i arbeidsplassen, særlig knyttet til hvordan arbeidet skulle utføres. Det taler for at skolen kan ha forberedt ham for lite som lærling, selv peker han på at det var for lite praktisk arbeid på skolen, og at det var når han først kom i jobb det virkelige arbeidet i håndverkeryrket sitt startet. Han sier det slik:

Så jobben var mest det gøy, det er der jeg fikk opplevd mer og lærte mer. Så jeg følte meg mer trygg på faget, da jeg gikk og jobba. Fordi da lærte jeg også tenkte jeg sånn, ja. Nå skjønner jeg hvordan det er å gjøre det liksom, den oppgaven. Jobbe med det og det. Men på skolen så var du et helt spørsmålstejn.

Her gir Ramin uttrykk for at det var på jobben og med den praktiske delen av arbeidet han trivdes best med og lært mest i.

Khalil en ung mann som hadde begynt på studiespesialisering, og som hadde store ambisjoner for fremtiden. Hverdagen hans ble brått endret på grunn av en sykdom. Han hadde mye fysisk vondt, og smertene ble stadig verre. I starten var han ikke klar over hvor stor påvirkning sykdommen kom til å ha for hans fremtid, men det gikk utover både skolen og det sosiale. Han forteller at en av hans lærere trodde at han kanskje holdt på med ulovligheter da øynene hans kunne være røde, men at det var på grunn av lite søvn som følge av sykdommen. Han forklarer at det ble vanskeligere å lese over lenger tid og at tilstanden etterhvert forverret seg:

Jo, jeg ville ikke gi opp, og det var egentlig bare 3-4 måneder med helvete rundt, jeg sleit med å sove. Og da skjønnte jeg at det var et stort problem. Også skjønnte vi at legene her i landet ikke er så flinke, så dro vi ned til [utlandet]. Det er ikke en DNA-feil, men det er en feil som du ikke har gjort, men det er bare sånn kroppen din har gjort.

Det virker som Khalil i starten prøvde å holde ut smertene og var fast bestemt på å fortsette på skolen, men etter det som han omtaler som lang tids «helvete» innså at dette ikke kom til å gå over. Det taler også for at foreldrene forsøkte å hjelpe sønnen, han dro med en av sine foreldre til utlandet for å få medisinsk hjelp. Det kan derfor virke som at familien opplevde at det norske helsevesenet ikke tok de på alvor eller var dyktige nok til å hjelpe Khalil, og at de dermed dro til et annet land for å prøve å få ham hjelp. Han forteller også at særlig en av foreldrene ikke har gitt opp enda.

Khalil forteller om det første året på yrkesfag etter å ha avbrutt skolegangen på studiespesialisering. Han begynte på en videregående skole utenfor hjembyen, og måtte stå opp svært tidlig på morgenen for å rekke skolen. Han omtaler skolen som den verste skolen han har gått på, og vurderte å avbryte flere ganger:

Så blir det 10 måneder på skole, så jeg gikk ikke dit for å finne meg noen venner, men det var bare sånn, jeg gjorde det jeg skulle. Bare bli ferdig med det året. Jeg holdt på å droppe ut flere ganger. [Videregående] var en helvetes skole egentlig ass. Alt var egentlig dårlig syns jeg.

Khalils utsagn tyder på at for ham var det viktig å fullføre året, og at han forsøkte verken å finne seg til rette eller få seg venner. Det viktigste for ham var å fullføre det året. Han beskriver skolen som et lite omgjengelig sted han ikke likte. Det er mulig å tenke seg at én av årsakene som gjorde at han ikke likte kan ha vært mangelen på sosial tilhørighet, samtidig var Khalil klar på at han ikke var interessert i nye bekjentskaper på den nye skolen. Tatt i betraktning hans beskrivelse fra den tiden, virker det som han har vanskelige følelser knyttet til skolehverdagen fra den tiden. Etterhvert kom det frem at Khalil i utgangspunktet ikke ville begynne på yrkesfaglige studier, dette var noe han aldri hadde vurdert. Hans drøm var å studere innenfor helse eller finans, som var grunnen til at han i utgangspunktet hadde begynt på studiespesialisering. Han forteller dog at han på grunn av sykdommen måtte begynne på et studie som i følge ham selv krevde mindre av ham, det var først da valget falt på yrkesfaglig studieretning. Det kan virke som om Khalil kan ha følt at yrkesfag ikke var bra nok for ham, men noe han måtte ta til takke på grunn av omstendighetene. Dette kommer også frem i flere sitater nedenfor.

Til tross for følelsene om sin nye skolehverdag, og ønske om å avbryte skolen flere ganger holdt Khalil ut og fullførte det første året. På spørsmål om hvordan han klarte å fullføre skolen, forteller han:

Hvor skal du liksom? Du har vondt, men hvor er det du skal. Du skal ikke bli ingeniør eller noe, men klarer du ikke litt en gang.. Jeg går på [yrkesfaglig studieretning], der gjør man nesten ingenting, det er noe man nesten ikke kan gå på og lære seg det.

Vi kan forstå det som at Khalil til tross for smertene som fulgte med diagnosen, fortsatte ved å presse seg selv. Han gir uttrykk for at det omtrent kan ha vært en selvfølge at han skulle fullføre yrkesfag, da det i følge ham selv var en studieretning som krevde lite. Samtidig taler det ikke for å ha krevd lite, utfra det han forteller virker det som han kan ha lagt et stort psykisk press på seg selv. For eksempel sier han «jeg kan ikke droppe ut for det der, er jeg svak liksom», med dette sitatet understreker han et press og det som kan virke som svært høye forventninger til seg selv, særlig med tanke på at han i tillegg til å mistrivdes på skolen også hadde store smerter knyttet til sykdommen. Videre påstår Khalil at det håndverkeryrket han skal bruke fire år av sitt liv på å lære, et er yrke som i hans hjemland egentlig ikke krever utdanning. Det taler for at ideen om at dette måtte han klare, drev Khalil til å fullføre året på godt og vondt.

Selv om Khalil i dag trives på yrkesfaget han har valgt, virker det som han har mange vonde følelser knyttet til drømmene som glapp fra ham på grunn av sykdommen. Han forteller om sine tidligere studiekamerater på studiespesialisering som nå har begynt å studere på noen studieretninger som han selv hadde planer å studere i:

Alle har kommet inn, og det er ikke det at de var mye smartere enn meg, men det var bare det at.. Og jeg ser at han har klart seg, så..

Vi kan forstå dette som at Khalil muligens ikke har gitt slipp på hvordan livet hans hadde vært dersom han hadde vært frisk. Det taler for at det oppleves som sårt for ham at han studerer i et fag som ikke er førstevalget hans, og at det rett og slett kjennes vondt at klassekameratene tilsynelatende virker som å leve det livet Khalil hadde sett for seg. Særlig påpeker Khalil at kameratene ikke var dyktigere enn ham, det kan synes som han tviholder på det for å klare sin nåværende hverdag. Slikt sett virker det som Khalil har blandede, om ikke vonde følelser knyttet skoleavbruddet sitt.

Berhane, en ung mann som ga uttrykk for større faglig utvikling på videregående enn på grunnskolen, forteller at han ble mobbet av klassekameratene sine. Han beskriver en vanskelig skolehverdag:

Så jeg ble mobba, ja. For da det var litt stress å fokus på skole. Fokus på skole. Veldig vanskelig, så kom du og ble du mobba også.. Da klarer jeg ikke konsentrere.

I dette sitatet observerer vi at mobbingen førte til at han ikke klarte å holde ut, det kan tyde på at det heller ikke har vært enkelt å ha vært alene i det. For selv om Berhane fant seg til rette på institusjonen og beboerne der ble som en familie for ham, har han fortsatt ingen biologisk familie i Norge. Berhane syntes det var krevende å anstrenge seg om skolen, omstendighetene gjorde det rett og slett for vanskelig.. Han forteller at lærerne ofte var tilstede uten å gjøre noe med atferden medelevene han overfor Berhane. Selv sier han:

Du kan tåle det, men hver dag det skjer sånn og skjer sånn. Når du skal presentere le av deg, så du kan ikke konsentrere deg på skole

Vi kan forstå det som Berhane forsøkte veldig hardt å holde ut, men at det etterhvert som omfanget på mobbingen økte ble det for vanskelig for ham. Det taler for at særlig den kontinuerlige latterliggjøringen gjorde at han ikke klarte mer. I tillegg kan lærernes mangel på intervensjon ha ført til at Berhane ikke valgte å gå tilbake til skolebenken etter sommerferien. Selv om han aldri eksplisitt uttrykte mobbingen han ble utsatt for overfor lærerne, forteller Berhane at han ga uttrykk for det som svar på ulike elevundersøkelser klassen deltok i. Ut fra dette kan det synes som om han kan ha vært redd for å si fra om mobbingen direkte, særlig når lærerne så det selv ved flere anledninger. Mobbingen Berhane ble utsatt for, kan ha vært knyttet til at han var en av få med annerledes bakgrunn i klassen. Av det medelevene kunne gjøre mot ham var å gestikulere dyr:

For eksempel som ape, de gjør sånn woop, woop, woop ape [gestikulere].
Det betyr du er ape.

Vi kan forstå det som om mobbingen var knyttet til Berhanes hudfarge og etnisitet, særlig med tanke på at medelevene virket å ha sammenlignet han med en ape. Tatt i betraktning Berhanes

fortelling, spesielt beskrivelsene av medelevenes handlinger mot ham, kan det ikke ha vært enkelt å holdt ut så lenge som han gjorde. Ei heller at han etterhvert ikke klarte mer. Den lille bygda på Sørlandet beskriver han som lite inkluderende, han har nå flyttet til en stor mangfoldig by på Østlandet, og planlegger å gjenstarte på skolegangen til neste høst. Han forteller om en bedre hverdag i sin nye hjemby, og mange venner og bekjente. Han er for tiden en aktiv jobbsøker og deltaker på et kurs som hjelper ham med å skrive søknader og finne jobb.

4.3.1 Oppsummering

De fire unge mennene forklarer skoleavbruddet ulikt. Ramin har fullført læretiden, men strøk på fagprøven. Samuel har også fullført læretiden og attpåtil gått påbygg, men har enda ikke fått fagbrev. For ham tok det også fire år å fullføre læretiden, han måtte bli kjent med arbeidsplassen og utstyret. Khalil sluttet på studiespesialisering på grunn av en sykdom, han har nå startet på yrkesfag, og trives selv om han ser bittert tilbake på livet han har drømt om. Berhane ble mobbet av medelevene sine og klarte ikke mer, han opplevde at lærerne ikke tok tak og var stumme tilskuere til medelevenes elendige behandling av ham. Noen av de unge mennene har planer om å ta opp igjen skolen, mens andre er usikre på deres fremtid. Felles for dem alle er at de forklarer skoleavbruddet med en enkelt årsak.

4.4 Hva forteller de unge mennene om forventninger og støtte hjemmefra?

Det virker å ha vært svært ulik oppfølging og omtale av skolen i de unge mennenes hjem. Siden to av de unge mennene ikke har foreldre er dette noe som også har påvirket disse. Når det gjelder de to andre unge mennene. Selv om begge forteller om støttende foreldre, kan det tyde på at forventningene de har hatt hjemmefra er nokså varierende. Tidligere har Ramin fortalt at foreldrene var stolte av ham da han for første gang kom hjem med toppkarakter i et av programfagene han hadde på videregående. Han snakker beskriver foreldrene slik:

De er med meg liksom, de sier nei ikke bli det. Sånn, hvis du tenker, de fleste, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, utlendinger, sånn fra andre land. De vil jo, nei bli ingeniør, bli lege og sånn. De er ikke sånn, de sier bli det du vil, det du trives med.

I dette sitatet kan vi observere Ramins gode forhold til sine foreldre, han gir uttrykk for at de er støttende, og ønsker kun det beste for ham uten å stille for høye krav. Videre kommer det frem at de har oppmuntret ham til å selv velge hva han vil gjøre med livet sitt, også innenfor videre studier. Ramin peker på hvordan «andre utlendinger» kan være, han gir inntrykk av å

være klar over at det ikke alltid er tilfellet for andre med minoritetsbakgrunn. Ramin har et særlig nært forhold til sin far, som jobber har tilnærmet samme yrke som ham, han forteller:

Så han har støtta meg, mye, veldig mye. Og sagt dette går bra liksom, hver gang det har kommet noe, ja.. også spør jo jeg ham spørsmål, noe jeg ikke forstår. Så svarer han eller spør en av kollegaene sine. Pappa er liksom.. hva skal jeg si, helten min.

Det taler for at Ramins far har vært en enorm støtte for sønnen, særlig når sønnen har følt at livet som lærling ikke har vært enkelt. I tillegg til å gi omsorg og støtte til sønnen, har faren også vært hjelpelig rent praktisk i håndverkeryrket. Det er dermed ikke overraskende at Ramin omtaler faren som «helten sin», det kan tyde på at utsagnet er en tillitserklæring til faren. Selv om Ramin har fått praktisk hjelp av faren, har han ikke gitt uttrykk for at foreldrene støttet ham rent faglig.

Samuel en ung mann som sluttet på videregående uten å ha oppnådd fagbrev, forteller at han har mistet begge foreldrene i ung alder, og har blitt oppdratt av slektninger. Det ble vist til at Samuel var han en ung mann av få ord, også når det gjaldt familien og i hvilken grad eller sammenheng skolen ble snakket om i hjemmet. På sin egen måte, uttrykte han det slik:

S: Eh, vi virka.. vi liker skolen. Jaja, Vi prøver så godt vi kan ass for å gå på skolen.

I: Så det var, ja.. Skolen ble verdsatt?

S: Verdsatt ja.

Det kan virke som om skolen kan ha vært et tema i hjemmet Samuel vokste opp i, men antakelig i en begrenset sammenheng da han ikke utdyper mer. Han svarer rett og slett som han har svært om andre temaer tidligere, nemlig «vi prøver så godt vi kan». Det later som at dette er et tema Samuel ikke har et særlig standpunkt til. Det kan ikke understrekes nok at på grunn av Samuels knapphet under samtalen, kan det være mange årsaker som ikke kommer tydelig frem i intervjuet.

Den unge mannen Khalil virker å store ambisjoner, men det tyde på at også foreldrene har høye forventninger til ham. Sykdommen virker å ha vært den største drivkraften til at han ikke kunne fortsette på studiespesialisering, og morens drivkraft til å prøve å hjelpe sønnen viser hennes ambisjoner på hennes vegne. Khalil forklarer nemlig at:

For mamma og de pusha meg skikkelig på å gå på studie, ikke sant. Du vet jo hvordan utlendinger er. Mamma ville jo se meg et høyt sted, hun ville liksom.

Det var ikke sånn du skal, men du må. Jeg skal kjøre deg opp dit. Og hva enn du trenger jeg skal hjelpe deg, og jeg bare okei, jeg skulle det.

Fra dette sitatet kan det se ut som Khalils foreldre ville at han skulle fortsette på studiespesialisering til tross for at han ble svært syk. Han forklarer at foreldrene ville han skulle nå langt, og ut fra det han sier virker det som at de mente veien til å nå langt kun kan nås ved å gå på studiespesialisering. Muligens fordi det er en studieretning som har tar sikte på å gå videre til høyere utdanning. Det virker nesten ikke som Khalil hadde et valg, utfra hvordan han forklarer samtalene mellom foreldrene og ham, virker det ikke som de kom med råd til ham, men ordrer. Khalil forteller at moren brukte ordet «må» og ikke «skal», og at hun videre var klar på at hun skulle bistå ham på alle måter hun kunne. Det virker å være en tosidighet ved forholdet mellom Khalil og moren, på den ene siden virker hun å ha store krav til sønnen, men på den andre siden er hun villig til å hjelpe ham på veien.

En av foreldrene hadde kommet i forkant av resten av familien og sørget for familiegjenforening for resten, han beskriver denne prosessen som krevende for foreldrene. Det tok mange år før familien ble gjenforent, og Khalil erkjenner at det satte spor i både barna og foreldrene. Det virker heller ikke som Khalil har glemt sine røtter og hvor tøft livet hadde vært i fødelandet, i tillegg er dette noe foreldrene stadig minner ham på:

Hadde vi vært i [fødeland] hadde vi vært tiggere eller laget sko eller noe sånt. Så når vi kom hit ville [forelder] at vi skulle bli noe stort, liksom. For det er ikke sånn at vi ble født i Norge og ja bli hva du vil. Men det er [forelder] som jobba hardt liksom, hardt for det.

Vi kan forstå dette som at Khalil er svært klar over at omstendighetene hans hadde vært annerledes, dersom familien hadde blitt værende i hjemlandet. Han gir uttrykk for at foreldrene vil at han skal bli noe «stort», det er mulig å tenke seg at de sikter til høyere ansatte yrker enn håndverkeryrket sønnen vil sitte igjen med. Dessuten påpeker Khalil det som kan være en forskjell mellom ungdommer født i Norge og andre ungdommer, det later som at han rett og slett føler seg pliktet til å velge yrker foreldrene vil at han skal ta, som takk for deres harde arbeid for å få han og søsknene hit.

Som vist til tidligere omtaler Khalil håndverkeryrket sitt som et yrke man ikke «egentlig trenger utdanning for». Dette begrunner han med at i hjemlandet, lærer man det ved å se andre gjøre

det. «Ordentlige» yrker omtaler han som lege og ingeniør. Særlig i starten virker foreldrene å ha vært svært oppgitt over at Khalil ikke holdt ut på studiespesialisering:

Det er ikke noe som heter ikke klare det, h*n bare du klarer alt, du må bare, du må bare drepe deg selv liksom. Du må kjempe og kjempe og kjempe og kjempe og kjempe og kjempe.

Det taler for at foreldrene, særlig den ene parten stadig minner sønnen på at han må utnytte mulighetene Norge har gitt ham, i valget av studier og yrke. Det kan synes som om foreldrene kan ha ment at Khalil ga opp for enkelt etter diagnosen, selv har han uttrykket at han lenge forsøkte, men etterhvert ikke holdt ut smertene. Selv om foreldrenes utsagn viser at de har hatt tro på at sønnen kan klare alt, så lenge han holder ut, kan dette også forstås som om Khalil til tider virker å ha vært utsatt for et stort press hjemmefra, selv om dette fra foreldrene side har vært godt ment. Han beskriver også hvordan han har prøvd å oppmuntre de, ved å blant annet peke på at lønningene i noen håndverkeryrker, kan være like høye som i «bedre» ansette yrker. Dog forteller Khalil at foreldrene etterhvert har roet seg ned, spesielt fordi de har innsett at det er sykdommen som har stått i veien for ham.

Det kan tyde på at Berhane ikke har hatt et enkelt liv. Han beskriver en svært farlig fluktrute fra hjemlandet som omfatter ørkenvandring gjennom flere krigsherjede land, og en båttur i Middelhavet, der sjansene for å drukne kan være større enn sjansene for å overleve. Likevel var han en av de heldige som overlevde, og har klart å komme seg til Norge. Som beskrevet i kapittel 4.2 i de unge mennenes fortellinger om skolehverdagen deres, begrenser Berhanes skolegang seg til barneskolen. Han går videre på å fortelle om forholdene i hjemlandet:

Du vet i [østafrikansk land], ingen kan være der.. Så det er diktatur, det er veldig farlig. Kan ikke fortsette på skole, du kan ikke en gang til universitet.

Berhane sier ikke eksplisitt hvilke årsaker som gjør at han må avslutte skolegangen sin så tidlig, men hans beskrivelse av situasjonen i hjemlandet kan tyde på at det ikke er enkelt sted å leve. Landet omtaler han som et farlig diktatur, som kan forklare den risikable reiseruten han tok for å komme i sikkerhet. Til tross for utfordringene i hjemlandet har , virker det som om han savner det. Han kommer inn på noen av utfordringene som gjorde at han måtte flykte derfra:

[...] Det er frihet her, men i hjemmeland eh familie er der, opplevelse alt, kultur, man kommer til å savne det. Men hvis hjemmeland har frihet, så det er best å være i hjemmeland. Men være her, det er tung.

En form for lengsel etter det kjente kan leses ut fra dette sitatet. Han gir uttrykk for takknemlighet for friheten og tryggheten Norge har gitt ham, men beskriver også savnet etter det kjente og kjære, særlig familien hans. Det virker som det først og fremst er de vanskelige forholdene som har gjort at han har måttet flykte, hvis ikke hadde han blitt i hjemlandet. Søket etter det gjenkjennelige var nok også det som gjorde at Berhane spurte om å få bo med sine tidligere landsmenn, da han først ble bosatt på institusjonen for enslige mindreårige asylsøkere:

Den person som jeg kjenner, eller den andre kultur som jeg ikke kjenner, så er det litt vanskelig. Så jeg velget jeg kan bo med [etnisitet]. Samme språk, samme kultur. Men de sa til meg det kan de ikke. Her i Norge det er viktig å bo sammen. Så du må bo med de. Så jeg aksepterer det.

Tatt i betraktning hans uttalelse, kan vi forstå det som han Berhane foretrakk å bo med mennesker fra samme bakgrunn som seg selv. Dog gir han uttrykk for å ha respektert avgjørelsen til ledelsen på institusjonen ved å si ja til å bli bosatt med mennesker som har ulik bakgrunn enn ham selv. Han forteller at han raskt fant seg til rette med ungdommene han ble bosatt med, og at disse ble som en familie for ham. Det kan synes som om det har betydd mye for Berhane å ha vært omgitt av mennesker i samme situasjon, det at han omtaler dem som «familie» kan tyde på at de sin egen lille familie, da alle var enslige mindreårige asylsøkere. Berhane forteller videre at de gjorde mange ulike aktiviteter sammen, blant annet å lage mat, spise og gå på tur sammen. Hans planer videre er å gjenstarte på skolen, og etterhvert slå seg til ro med familie og barn.

4.4.1 Oppsummering

Når det gjelder hjemmets forventninger og støtte, er fortellingene nokså ulike selv om det er noen fellestrekk. Ramin forteller om foreldre som har støttet ham og ønsker at han skal gjøre det som gjør ham glad. Han beskriver faren som hans største helt. Samuel er foreldreløs, og forteller at «skolen ble verdsatt hjemme», som han gjentar nesten ordrett etter meg. Khalil forteller om foreldre som har forventninger til at han skal nå langt, det virker som om verken han eller de har kommet seg over det faktum at han ble syk, og måtte slutte på studiespesialisering. De har alltid gjort ham oppmerksom på hva som forventes av ham, og at

det virker som yrkesfag ikke er bra nok for dem. Sist men ikke minst forteller Berhane om lite oppfølging, han kom til Norge som en enslig mindreårig flyktning, og har bare venner som har blitt til familie. Men for eksempel ble det vanskelig for ham å strukturere seg til å prioritere skolearbeid uten oppfølging på hjemmebane.

En fellesnevner i fortellingene til de unge mennene er at selv om de mer eller mindre har fått oppfølging hjemmefra, har den faglige oppfølgingen vært fraværende. Det eneste unntaket er Ramin, der faren hjulpet ham med det praktiske i håndverkeryrket. Selv om foreldrene til Khalil har store ambisjoner på hans vegne, og nærmest fortalt ham hvilke yrker han burde velge, har deres støtte vært begrenset omsorg og forventninger. Verken Samuel eller Berhane har som nevnt foreldre, og oppfølging de har fått hjemme er også deretter.

4.6 Oppsummering av analysekapitlet

De unge mennene strevde med teorifag på grunnskolen. Dette kommer frem ved at de beskriver vansker med å prioritere utførelsen av arbeid, særlig lesing i fag som de strevde med. Vanskene med teorifag har vedvart for de unge mennene, selv om flere forteller om mestring i de praktiske fagene. En av de unge mennene som slet mest forteller at han ofte ble hengende etter, da han ikke rakk å lese eller utføre arbeid i tide. På grunn av utfordringene med teorifag har flere av de unge mennene svakere resultater fra grunnskolen. De har også begrensede norskkunnskaper, til tross for at flere av dem har lang botid i Norge. Alle forklarer skoleavbruddet med enkelthendelser, eksempelvis mobbing, sykdom og stryk på fagprøven. I virkeligheten er det mer komplekst, og gjennom fortellingene deres blir flere aspekter som har vært medvirkende. Især utfordringene med teorifag og svake skolepresentasjoner. Når det gjelder familiebakgrunnen til de unge mennene, har alle kommet som flyktninger til Norge. Både foreldrene til Khalil og Ramin arbeider i lavlønnede yrker, mens de to andre ikke har foreldre. At to av foreldrene til de unge mennene ikke har formell utdanning utover grunnskolen, gjør også at oppfølgingen hjemmefra, især den faglige oppfølgingen er fraværende. Det handler ikke om manglende vilje, men heller at foreldrene ikke har kompetanse til det. Som vi skal se nærmere på i diskusjonen følger det med flere risikoer med å ha lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

5 DISKUSJON

Utfra foregående analyse er det er særlig tre funn som er gjennomgående. For det første tyder fortellingene deres på trivsel i skolen, og en opplevelse av gode relasjoner med lærere og elever. Samtidig forteller de om faglige utfordringer i grunnskolen. For det andre forklarer alle forklarer skoleavbruddet med enkelthendelser, mens intervjuene fremhever en større kompleksitet. For det tredje kan deres sosioøkonomiske bakgrunn sies å være lav. Dette vil jeg belyse ytterligere i diskusjonen og løfte opp mot teori og forskning, for å besvare problemstillingen: *Hva forteller unge menn med minoritetsbakgrunn om sitt skoleavbrudd i videregående opplæring?*

5.1 Trivsel og faglige utfordringer

Ungdommenes fortellinger var det tydelig at de trivdes sosialt på skolen, flere av dem forteller om gode relasjoner til sine lærere og klassekamerater. Emotional engagement omhandler holdninger og forhold til lærere og medelever, og dets påvirkning av viljen til å utføre arbeid (Fredricks et al., 2004, s.63). Innenfor denne delen, ser det ut til at de har hatt en stor grad av engagement. En av dem gikk så langt som å si at han så frem til å gjenstarte skolen etter ferier. Forskning understreker betydningen av gode sosiale relasjoner og større gjennomføring av skolen (Markussen et al., 2008, s. 22). Det eneste unntaket om sosial trivsel på skolen er Berhane. Han ble mobbet av sine medelever uten at det ble tatt tak i av lærerne. Betydningen av gode relasjoner er synlig, denne unge mannen «holdt ut» i kun ett år før han avbrøt. Dette kan understreke viktigheten av tilhørighet og trivsel i skolen. Det er også verdt å nevne at Fekjær (2006, s. 63) viste til de negative effektene minoritetsungdommer opplever ved diskriminering på grunn av etnisitet eller bakgrunn. Den dårlige behandlingen av ham ser ut til å ha påvirket hans læring på en negativ måte, men også i livet hans forøvrig. Det virket som han sitter igjen med flere vonde følelser knyttet til skolegangen og stedet han bodde som har gjort at han har forlatt Sørlandet. For å oppsummere hadde ungdommene positive holdninger til skolen og fortalte om gode relasjoner til sine lærere og medelever, unntatt Berhane.

Selv om flere av ungdommene fortalte om gode relasjoner og sosial trivsel på skolen, ga de uttrykk for faglige utfordringer. Især lesing av teorifag. Fortellingene deres tyder det på at de slet med cognitive engagement. I følge Fredricks og medarbeidere (2004, s. 63-64) handler cognitive engagement om elevers intensjoner om å fullføre skolearbeidet. Sett utenfra kan det

være vanskelig og sette seg mål om å fullføre dette arbeidet uten verktøy for å oppnå læring, eksempelvis læringsstrategier som er en del av denne formen for engagement. Fortellingene deres tyder at de hadde lite tilgang til omfattende læringsstrategier. En av ungdommene uttrykte at han i perioder kunne jobbe med skolearbeid i opptil tre timer daglig, men likevel hang etter. Også en annen ser ut til å ha strevet, han forteller om en prøve han gjorde godt på i videregående. Der trekker han frem at han husket fagstoffet utenat, og skrev så mye at han til slutt hadde vondt i hånda. Utfra denne episoden er det rimelig å anta at hans læringsstrategier gikk ut på memorering, som kan sies å være en form for overflatelæring. Selv om memorering er en viktig ferdighet er det en enkel form for cognitive engagement (Fredricks et al., 2004, s. 64). Elever trenger flere, mer omfattende læringsstrategier for å oppnå dypere forståelse av fag.

Dersom disse ungdommene ikke har hatt tatt flere verktøy, derav lærestrategier som gir rom for bearbeiding og strukturering av lærestoff kan det ha medvirket til å begrense deres mestring av å håndtere vanskelige oppgaver. Samtidig kan det være vanskelig å tilegne seg dybdestrategier med de faglige utfordringene de har fortalt om. Det er ikke enkelt å ha et metaperspektiv på egen læring, når de har hatt så omfattende og vedvarende faglige utfordringer som de beskriver. De har rett og slett ikke hatt mulighet til å vite hvor de skal starte for å gjøre det bedre faglig, lese bedre for å få et større utbytte eller strukturere seg. Dersom disse utfordringene ble fanget opp i skolen, kunne eksempelvis den unge mannen som arbeidet i tre timer daglig, ha oppnådd et langt større utbytte. Det er godt mulig at han med tilstrekkelig veiledning fra skolen, kunne ha klart seg bedre i skolen. Utdanningssystemet må dermed sies å være delaktig i at noen elever ikke klarer å fullføre skoleløpet. Selv om det er de unge mennene som har slitt faglig, må man også undre seg hvilke tanker skolen har gjort seg og hva de gjorde for å hjelpe disse unge mennene. Fortellingene til ungdommene tyder på at de stort sett var på egen hånd, uten veiledning eller ekstra oppfølging.

De unge mennene fortalte gjennomgående om å utsette arbeid de har opplevd som vanskelig, og de fortalte å ha unngått eller utsatt skolearbeid i flere tilfeller. Dette henger mest sannsynlig med utfordringene i teoretiske fag, beskrevet i forrige avsnitt. Fortellingene tyder på at de unge mennene slet med selvregulering. En sentral del av cognitive engagement er selvregulering (Fredricks et al., 2004, s. 63-64). Selvregulering er evnen til å sette inn den innsatsen det krever for å utføre enn jobb, ved å håndtere sine følelser og handlinger slik at

man utfører den uavhengig av viljen til å utføre jobben (Brandmo, 2014, s. 203). Det ser ut til at de slet med å balansere mellom skole og fritid, og på grunn av utfordringer ofte valgte sistnevnte. Med de delene av arbeid de mestret ser det ut som at de klarte å regulere seg selv. Eksempelvis jobbet en av ungdommene mye overtid. Det viser at han trivdes i jobben og mestret det praktiske. Dog vises utfordringene i at han ikke leste nok til fagprøven. For å konkludere ser det ut fra de unge mennenes fortellinger at de slet med cognitive engagement. Det er trolig ikke enkelt å regulere seg selv, med de faglige utfordringene de har fortalt om.

Ingen av de unge mennene er født i Norge. Forskning viser at elever som tilhører gruppen innvandrere, er mer utsatt på flere områder enn sine jevnaldrende som tilhører gruppen norskfødte med innvandrerforeldre (Markussen et al., 2008, s. 13). For det første har de lavere skolepoeng og avbryter i større grad, under halvparten av elever som er født utenfor Norge oppnår studie- eller yrkeskompetanse fem år innen påstartet skolegang (Markussen et al., 2008, s.13 & 21). Ungdommene ga uttrykk for å ha hatt svake resultater fra grunnskolen. Skoleprestasjoner fra grunnskolen er etter Markussen og medarbeidere (2008, s. 14 & 20) avgjørende for videre skolegang. Disse unge mennene kommer i tillegg fra land i Afrika og Asia som forskning viser er mest utsatt for større utfordringer i skolen (Fekjær, 2006, s. 59-60 og 68-78; Bakken & Hyggen, 2018, s. 7-10). Deres bakgrunn fra utviklingsland med mindre utviklet utdanningssystem, gjør at både deres og foreldrenes utdanningsbakgrunn er begrenset. Foreldrenes utdanningsbakgrunn blir ytterligere diskutert lenger ned i teksten (jf. 5.2). I tillegg kan bakgrunnen for flyttingen til Norge sies å være sentral, de unge mennene har alene eller med familien sin søkt tilflukt fra land som er herjet av krig og uro. Ut fra fortellingene deres, ser livet i hjemlandet ut til å ha handlet mer om overlevelse enn utdanning. For det andre har de utfordringer som deres jevnaldrende i gruppen norskfødte i mindre grad opplever, særlig utfordringer med språket. Bakken (2003, s. 17) viser at ungdommer med minoritetsbakgrunn kan slite med språket, og at dette ofte er forbundet med botid. Dette gjør at ungdommer i innvandrerguppen har utfordringer som verken norskfødte med innvandrerforeldre eller majoritetsbefolkningen strever med i så stor grad, som de selv gjør.

De faglige utfordringene de unge mennene har fortalt om, kan ha sammenheng med de nevnte språkvanskene. Til tross for at tre av dem har lang botid i Norge, ble det beskrevet i erindringsnotatene at det ikke alltid var enkelt å forstå hva de mente. Språkutfordringene er også synlig i sitatene i analysekapitlet (jf. Kap. 4). Det er usikkert hva som er årsaken til at disse

unge mennene som har tilbragt mesteparten av sitt liv i Norge, har norskkunnskaper som ikke gjenspeiler det. Selv om det må påpekes at noen av dem snakker et mer variert språk enn andre, bærer deres gjennomgående norsk stort sett preg av svakheter. I følge Bakken (2003, s. 17) kan elever med minoritetsbakgrunn ha vansker med skolespråk, da det ofte er mer komplekst enn hverdagsspråket. Tatt i betraktning de unge mennenes språkutfordringer i hverdagsspråket, er det ikke urimelig å tenke seg at skolespråket bestående av abstrakt og vanskelig fagterminologi kan ha blitt enda vanskeligere for dem (Bakken, 2003, s. 17-18). Ingen av dem ga tydelig uttrykk for at deres utfordringer med teoretiske fag var på grunn av språket. Til tross for at de ikke er selvbevisst på sammenhengen mellom utfordringer med teorifag og språk, kan dette ha medvirket til deres utfordringer. For den unge mannen som jobbet mye med skolen i perioder, men likevel følte at han hang etter, kan man anta på bakgrunn av hans at han ikke fikk utbytte av lesingen, med tanke på språkutfordringene. For en annen ung mann, han med kortest botid i Norge, er det helt ikke urimelig at hans norsk er begrenset. Sammenhengen mellom språkvansker og botid blir diskutert av Bakken (2003, s. 16).

Videre kan utfordringene med språket hos de unge mennene, kan ha påvirket den innsatsen de satte inn i skolearbeid. De har alle fortalt om varierende innsats, og flere gir uttrykk for at de kunne ha gjort mer. Tidligere forskning viser at elevers innsats er vesentlig for deres videre skolegang, og at elever som er lite motivert eller jobber mindre med skole er mer utsatt for skoleavbrudd (Markussen et al., 2008, s. 22-23). For de unge mennenes tilfelle virker det å ha vært en sammensetning av utfordringene han hadde med teoretiske fag, samt de språklige utfordringene. Det tyder på at deres grad av behavioral engagement var varierende. Behavioral engagement er deltakelsen i akademiske aktiviteter, samt fritidsaktiviteter (Fredricks et al., 2004, s. 60). De faglige utfordringene, eksempelvis mangel på omfattende læringsstrategier som gjorde at de fikk redusert utbytte av skolearbeidet. Som igjen kan ha ført at det ble vanskelig å regulere seg selv til å gjøre skolearbeidet. De færreste ungdommer vil prioritere og holde ut arbeid som oppleves som vanskelig og som de i tillegg får manglende resultater av. Disse unge mennene ser ikke ut til å være et unntak. For å gi en innsats i skolen må man ha en viss oversikt over hva som er forventet av en. Det kan virke som samtlige av ungdommene ikke hadde oversikt over dette. Innledningsvis ble ungdommenes positive holdning til skolen presentert, dette kan ha medvirket til at lærerne undervurdere de faglige utfordringene de hadde og skolen kan dermed ikke ha fanget opp deres vansker.

Behavioral engagemt omhandler også deltakelse i fritidsaktiviteter (Fredricks et al., 2004, s. 62). Ingen av de unge mennene fortalte om deltakelse i fritidsaktiviteter. Deltakelse i fritidsaktiviteter har Fredricks og medarbeidere (2004, s. 62) argumentert for at har betydning for videre skolegang, at de mest sannsynlig ikke har deltatt på slike aktiviteter kan derfor ha medvirket deres skolegang. Deltakelse av fritidsaktivitet kan være viktig for å oppleve mestring, men kan også åpne opp for å møte jevnaldrende på andre områder og tilegne seg språk og annen læring. At disse unge mennene ikke deltok i fritidsaktiviteter kan antas å være at familiene rett og slett ikke hadde økonomiske ressurser til det. De begrensningene som kommer med de unge mennenes sosioøkonomiske bakgrunn, er flere og blir diskutert i neste delkapittel (jf. 5.2).

Kompleksiteten i de faglige utfordringene, følgene av disse, samt skolens rolle i dette er gjennomtrengende. Eksempelvis hadde en av de unge mennene ekstra oppfølging i flere teoretiske fag på grunnskolen. Dette er i seg selv bra, og viser at skolen så hans faglige utfordringer og tok tak i dette. Samtidig viser forskning at elever som har hatt ekstra oppfølging har større sannsynlighet for å avbryte skolen (Markussen et al., 2008, s. 21). Det kan virke som disse unge mennene er «dømt» på mange måter, på den ene siden har de utfordringer, men selv når dette blir tatt tak i er de fortsatt i fare for å havne utenfor. En forklaring på årsaken for større avbrudd hos elever som har hatt ekstra oppfølging er at disse elevene sliter med fag, og at dette kan vedvare eller bli større og dermed gjøre videre skolegang vanskelig.

5.2 Forventninger og støtte

Den sosioøkonomiske bakgrunnen elever har er betydningsfull på mange måter, forskning viser at dette kan være med på å fremme eller hemme deres skolegang, avhengig av foreldrenes utdanningsnivå og inntekt som danner grunnlag for deres sosioøkonomiske bakgrunn (Bakken, 2003, s. 50; Fekjær, 2006, s. 60). Flere studier dokumenterer at elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn generelt er i risiko for å komme til kort i skolen, i forhold til sine jevnaldrende fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn (Fekjær, 2006, s. 59-60; Markussen et al., 2008, s. 29 & 70-71). Elever med foreldre som har høyere utdanning avbryter skolen i betydelig mindre grad, kun 12 % av denne elevgruppen avbrøt (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 12). Derimot avbrøt over 50 % av elevene med foreldre som har grunnskoleutdanning eller

lavere (Nielsen og Henningsen, 2018, s. 12) at. Elevgruppen med foreldre med lavere utdanningsnivå ser rett og slett ut til å være mer utsatt for å komme til kort i skolen. Det ser også ut som elever med minoritetsbakgrunn oftere har lavere sosioøkonomisk bakgrunn (Bakken & Hyggen, 2018, s. 16 & 48).

Det er mye som tyder på at noen av utfordringene disse unge mennene har slitt med, har sitt utspring fra deres sosioøkonomiske bakgrunn. To av de unge mennene har foreldre som arbeider i lavlønnede yrker, mens de to andre ikke har foreldre. At foreldrene deres ikke har formell utdanning utover grunnskolen, ser ut til å ha påvirket ungdommenes liv på mange måter. Eksempelvis viser både forskning og deres fortellinger at de er mer utsatt for skoleavbrudd, men også deres skoleprestasjoner ser ut til å ha blitt påvirket. Svake skoleprestasjoner hos disse elevene kan forklares med at foreldrenes lave utdanningsnivå fører til at oppfølgingen hjemmefra, især faglig støtte ser ut til å ha vært fraværende. Det ser ikke ut til å handle om manglende vilje, men heller at de ikke har kompetanse eller kjennskap til utdanningssystemet. Det kan også tyde på at deres foreldre i mindre grad har vært klar over hvilke forventningene skolen har hatt til deres barn. I tillegg kan mennesker fra de delene av verden disse ungdommene er fra, ha en form for ærbødighet for skolen som institusjon, og at lærere vet hva de gjør. I forrige delkapittel (jf. 5.1) ble skolens manglende observasjon og handlekraft av ungdommenes faglige utfordringer diskutert. Det kan diskuteres om foreldrene hadde hatt større, dersom de hadde hatt bedre kjennskap til utdanningssystemet i Norge. Dette ser ut til å være en motsetning til foreldre med høyere utdanningsnivå, som kan sies å være mer på banen i større grad ved å følge sine barn opp faglig (Markussen et al., 2008, s. 12-13). Deres fordel er dog at de i større grad er klar over at selv om skolen gjør en jobb trenger barn oppfølging også hjemmefra. Deres kjennskap til utdanningssystemet gjør at barna deres drar fordeler av dette. I tillegg til større oppfølging på hjemmebane, arver de også foreldrenes holdninger til skole, eksempelvis ambisjoner, skoletilpasning og egenvurdering (Markussen et al., 2008, s. 10).

Sosioøkonomisk bakgrunn ser også ut til å ha betydning for de ressursene elevene har tilgang til, eksempelvis *riktig* kulturell kapital. De unge mennenes sosioøkonomiske bakgrunn gjør at de har en annen kulturell kapital enn den norske kulturen de blir en del av. Kulturell kapital er den kunnskapen og væremåten som blir sett på som verdifull i et samfunn, og som går i arv fra foreldre til barn (Bourdieu, 1997). Det kan være ungdommene opplevde at det ikke var rom for

kulturelle kapitalen de hadde med seg fra sine opphavsland. Bourdieu (1997) påpeker at det er den kulturelle kapitalen til mennesker som tilhører overklassen er den som blir sett på som god kultur, og at mennesker fra lavere klasser ofte må lever etter de høye klassenes kultur. Disse unge mennene har bakgrunn fra krigsherjede land, som etter tiår med uroligheter har ført til at eksempelvis utdanningssystemet er dårlig utviklet. Deres erfaringer, opplevelser og kunnskap kan derfor bli sett på som mindre relevant av andre. Det kan også argumenteres for at den kulturelle kapitalen de møter på skolen, er helt ulik den de møter hjemme. Et av fortrinnene elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn får i arv av deres foreldre er egenskapen til å tilpasse seg skolen. Tilværelsen og forventningene de erfarer hjemme, er de samme som møter dem på skolen (Bourdieu, 1995). Dette ser ikke ut til å tilfelle for de unge mennene, deres bakgrunn er svært forskjellig fra den norske. De har manglet det fortrinnet som elever fra høyere sosiale klasser har, og fortellingene deres tyder på at de aldri ble helt fortrolig med skolens kultur og normer. Som Prieur og Sestoft (2006, s. 74) har påpekt vil elever som ikke identifiserer seg med skolen, anstrenge seg mindre faglig. Dermed kan man diskutere for at manglende eller ulik kulturell kapital til skolen, også har påvirket deres skoleprestasjoner. Når de har opplevd at det ikke har vært rom for deres opplevelser og erfaringer i skolen, eksempelvis i Berhanes tilfelle der han ble mobbet på grunn av hans etniske opphav, kan det ha ført til at han avbrøt skolen.

Fortrinnet elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn har, er ikke begrenset til grunnskolen (Wilken, 2011). På samme måte kan det argumenteres for at ulempene elever fra lavere sosiale klasser møter i skolen, heller ikke er begrenset til grunnskolen. Selv om skolen skal utjevne sosiale forskjeller, understrekte Bourdieu (1995) at lærere ofte verdsetter elever som har lik kulturell kapital som dem selv. At noen av fortellingene til disse unge mennene tyder på at de ikke har funnet gjenkjent seg selv i skolen, eller at skolen ikke har fanget opp de utfordringene de har hatt er dermed ikke helt usannsynlig. En av de unge mennene fortalte at han startet på høyere utdanning, men avbrøt tidlig. Utfra hans fortelling virket det som han i tillegg til de faglige utfordringene, ikke fant seg til rette. Wilken (2011) har bemerket at elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn kan bruke år på å innrette seg etter være- og tenkemåter på høyere utdanning. Dette virker å ha vært tilfelle for den unge mannen. Samtidig kan det også argumenteres for at han kan ha manglet evnen til egenvurdering. Denne evnen ble understreket som en av holdningene ungdommer arvet fra deres foreldre (Markussen et al., 2008, s. 10). Det kan dermed diskuteres om han har overvurdert sine faglige forutsetninger,

han brukte dobbelt på å fullføre lærlingtiden, samt på å bestå påbygg. Man kan undre seg over at han valgte å gå videre på høyere studier.

Til tross for ungdommenes opplevelse av manglende faglig støtte, viser forskning at minoritetsforeldre engasjert i utdanningen til sine barn (Prieur, 2004 i Fekjær, 2006, s. 63; Bakken, 2003, s. 15 & 73). Selv om Markussen og medarbeidere (2008, s. 10) påpekte at utdanningsnivå påvirker ambisjoner, viser annen forskning at minoritetsforeldre har sterke akademiske ambisjoner til sine barn, enn det majoritetsforeldre har (Bakken, 2003, s. 73). Deres sterke akademiske forventninger til barna, kommer særlig frem i en av de unge mennenes fortelling. Han ga uttrykk for skuffelse over å ikke skulle ende opp med en universitetsgrad, men et fagbrev. Hans opplevelse så ut til å være sterk påvirket av hans foreldres forventninger til ham. Han så ut til å dømme og legge et enormt psykisk press på seg selv. Det er ikke urimelig å anta at noe av dette presset kan ha hatt sitt utspring fra foreldrene. Mange flyktninger som kommer til Norge, har et håp om at deres barn skal gjøre det godt i det nye landet (Lauglo, 1999, s. 77). Et verktøy for dette er utdanning, og det Bakken (2003, s. 105) omtaler som «innvandrerdrivet». Dette virker å være tilfellet for den unge mannen. Ungdommer med minoritetsbakgrunn kan også føle at de skylder foreldrene å gjøre det godt i skolen, som takk for at de har bragt dem til land der de har fått bedre forutsetninger (Lauglo, 1999, s. 79). Ut fra denne unge mannens egen fortelling ser det ut som foreldrenes forventninger, samt hans egne gjorde at han trosset smerter og mistriksel og fullførte det første året på yrkesfaglig studieretning. En studieretning han i utgangspunktet aldri hadde vurdert, men fornemmelsen av at en form for utdanning er bedre enn ingen utdanning kan leses ut fra hans fortelling. De sterke akademiske forventningene noen minoritetsforeldre har til sine barn, kan sies å hjelpe dem til å fullføre utdanning. Om det presset noen av dem ser ut til å bli utsatt for er bra for deres psykiske helse kan diskuteres. Det er likevel viktig å understreke at ikke alle ungdommer med minoritetsbakgrunn møter sterke forventninger hjemme, en annen ungdom fortalte at foreldrene var fornøyde så lenge han selv var fornøyd med sine valg innenfor utdanningen hans.

To av de unge mennene har ikke foreldre. På noen måter kan det argumenteres for at de ha hatt tilnærmet like forutsetninger som de to andre ungdommene med foreldre. Likevel har tilværelsen deres blitt påvirket av at de er under andre omstendigheter. For det første flyttet begge til Norge i tenårene, Svendsen og medarbeidere (2018, s. 59) viser at det er enda

vanskeligere å lære seg et nytt språk og tilpasse seg en ny kultur i jo eldre man er. Skolegangen de har hatt i sine opphavsland virker også å være kort og manglende på grunn av krig og uro. En av de unge mennene fortalte at videre skolegang var vanskelig på grunn av situasjonen i landet. Dette ser ut til å ha påvirket skolegangen deres i Norge, disse to ungdommene kan sies å være de to som har klart seg dårligst i skolen. En av dem avbrøt det første året, mens den andre ikke har oppnådd fagbrev tross forlenget læretid. Han klarte seg heller ikke på høyere utdanning. En forklaring for dette kan være de faglige utfordringene beskrevet i forrige delkapittel (jf. 5.1), men det må også sees i sammenheng med forhold utenfor skolen. Forskning viser at barn og unge som kommer alene til Norge ofte bærer med seg emosjonell bagasje i form av traumer (Svendsen et al., 2018, s. 30-31). En av disse ungdommene har reist en farlig rute gjennom ørken og hav for å komme til Norge, den andre har mistet foreldrene i krig og flyktet til Norge med slektninger. Begge mangler et sikkerhetsnett i form av familie, at de har klart seg dårligst kan dermed forklares med at det blir for vanskelig å tilpasse seg et nytt språk, kultur, samt faglige utfordringer og emosjonelle belastninger uten omsorgspersoner. Forskning viser også at nettopp disse ungdommene er mest utsatt for å avbryte skoleløpet, alle de nevnte faktorene medvirker til at de har forutsetninger for å slite med å gjennomføre skoleløpet (Svendsen et al., 2018, s. 63; Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 71).

5.2 Skoleavbrudd

Alle de fire unge mennene forklarer skoleavbruddet med enkelthendelser. To av dem begrunnet skoleavbruddet at de ikke bestod fagprøven, en annen at han utsatt for mobbing og den siste med at han ble syk. Gjennom fortellingene deres får man innsyn i flere ulike aspekter, som viser et annet og mer komplekst bilde.

Forskning viser at elever ofte forklarer sitt eget skoleavbrudd med enkeltårsaker (Bunting & Moshuus, 2017, s. 8). De unge mennene i denne studien er ingen unntak, alle fire begrunnet avbruddet sitt med én enkelthendelse i deres skoleløp. Hendelsene de trakk frem, så i flere tilfeller ut at de unge mennene skyldte på seg selv, eksempelvis fortalte en av ungdommene at han i ettertid skulle ha lest mer til fagprøven, og jobbet mindre overtid som lærling. Til tross for dette viser tidligere forskning at årsaker for skoleavbrudd ofte er komplekse og sammensatte (Bunting & Moshuus, 2017, s. 14-15). For å oppsummere noen av de bakenforliggende årsakene for skoleavbruddet, må vi se på de individuelle årsakene. I det første delkapitlet (jf. 5.1) ble skoleerfaringene deres presentert. Fortellingene deres tydet på

faglige utfordringer, især teoretiske fag og språkvansker. Det kom fram at de unge mennene hadde tilsynelatende få verktøy for å få tilstrekkelig utbytte av skolearbeid, og at manglende resultater påvirket deres innsats for å holde ut arbeidet i perioder. Samtidig jobbet de innstendig i perioder, i tillegg var de sosiale og hadde positive holdninger til skolen. Ingen av skolene de unge mennene har gått på så ut til å ha fanget opp at de slet, utfra fortellingene deres tyder ikke på at de fikk den oppfølgingen de behøvde. I det andre delkapitlet (jf. 5.2) ble deres bakgrunn presentert, og noen av utfordringene som kan følge med deres kulturelle bakgrunn, samt deres sosioøkonomiske bakgrunn ble beskrevet. Den kulturelle kapitalen de møtte på skolen var ulik den de møtte hjemme, dette ble forsterket av foreldrenes lave utdanningsnivå og sosioøkonomiske bakgrunn. At de er fra krigsherjede land med et mindre utviklet utdanningssystem gjorde at noen av dem manglet skolegang, samt at de hadde emosjonell bagasje som har gjort livet mer utfordrende enn for deres jevnaldrende. Sist med ikke minst har noen av risikoene ved å tilhøre innvandrerguppen vist seg i å medvirke til deres skolegang. Hvis man ser på helheten av de unge mennenes fortellinger, kan man anta at disse bakenforliggende har medvirket til at de ikke har klart seg i skolen. Ingen av disse årsakene kan dog sies å være de unge mennenes feil.

Alle de nevnte faktorene i det foregående, kan som påpekt i forrige avsnitt sies å ha vært bidragende til utfordringene de unge mennene har møtt på skolen. Likevel er det viktig å poengtere at det er ikke disse faktorene i seg selv, som kan sies å vært avgjørende for skoleavbruddet. Det ser ut til å være et samspill mellom deres individuelle faktorer og strukturelle faktorer, i form av utdanningssystemet. For å forstå dette kan man se på hvordan Bunting og Moshuus (2017, s. 4-5) beskriver at skoleavbrudd inngår i en sosial interaksjon eller samspill. Interaksjonen mellom skolen og elever fra en lavere sosioøkonomisk bakgrunn og skolen, kan føre til å redusere mulighetene deres til å fullføre skolen (Bunting og Moshuus, 2017, s. 7). Dette kan også sees i sammenheng med Bourdieus kulturelle kapital, og faktum at kulturen elever fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn møter i skolen og hjemme er svært ulik (jf. 5.2). Det kan argumenteres for at skoleavbruddet ikke skjer fordi individene kommer til skolen med risikofaktorer, men at disse faktorene ikke samsvarer med miljøet og at samspillet bidrar til å dytte dem ut av skolen. Det er rett og slett ikke elevene i seg selv, eller deres bakgrunn, men skolen ikke ser ut til å fange opp deres utfordringer, eller legge til rette for å skape et samspill som møter elevene på deres nivå, enten det gjelder deres ulike bakgrunn eller faglige utfordringer. I følge Bunting og Moshuus (2017, s. 5) er ikke den beskrevne interaksjonen noe

som skjer over natten, men en prosess som utvikler seg gradvis. Det er god grunn til å være varsom med å konkludere, samtidig må det argumenteres for at denne prosessen i de unge mennenes tilfelle må ha vært mulig og stoppe eller redusere et sted i deres skolegang. Fortellingene deres tyder på at det ikke har vært tilfelle. For å redusere skoleavbrudd kan argumenteres for at skolen i større grad må være oppmerksomme og handlekraftig, slik at elever kan fanges opp tidlig i prosessen. Eksempelvis vil større ivaretagelse i form av veiledning og faglig støtte til elever som ser ut til å slite i skoleløpet, være et steg i riktig retning.

5.4 Oppsummering av diskusjonen

I dette kapitlet har vi beskjeftiget oss på funnene fra analysen og sett på dem i forhold til teorien. Alt i alt tyder diskusjonen på at de unge mennene har hatt ulik grad av engagement i de tre komponentene av begrepet. På bakgrunn av deres fortellinger tyder det særlig på at de har slitt med behavioral og cognitive engagement. Både utførelsen av arbeid og det å få utbytte av dette arbeidet har vist seg å være vanskelig for dem. Tre av ungdommene ser ut til og hatt stor grad av emotional engagement, de trivdes sosialt og hadde gode relasjoner til lærere og medelever. Det har i teorien blitt påpekt at de tre komponentene av engagement, har gjensidig påvirkning på hverandre (jf. 2.2). Man kan derfor anta at selv om de har hatt stor grad av i en komponent av engagement, virker strevsomheter med skoleengasjement å ha vært en medvirkende faktor i deres skoleløp. Delvis på grunn av deres bakgrunn fra land forskning viser er mer utsatt for å prestere dårligere på skolen, samt utfordringer med teoretiske fag, og andre utfordringer i form innsats og selvregulering. At de unge mennene er født utenfor Norge og tilhører gruppen innvandrere ser ut til å ha medvirket til at de har begrensede norskkunnskaper, især i skolespråket. Hovedbildet er dog at disse unge mennene har forsøkt så godt de kunne, de vært sosiale og positive, og hatt mye gående for seg. Imidlertid ser det ut som skolen ikke har klart å fange opp deres utfordringer. En forklaring på dette kan være at lærerne undervurderte utfordringene deres siden ungdommene var så positive. Det er likevel ikke til å legge skjul på at de unge mennene har manglet ekstra oppfølging og hjelp for å klare seg videre i skolegangen.

Når det gjelder forholdene hjemme, samt støtte og forventninger ser det ut til de har opplevd at foreldrene har vært støtte, men også forventninger (jf. 5.2). Det såkalte innvandrerdrivet med ønsker om en bedre tilværelse enn i hjemlandet ser ut til at særlig en av ungdommene

har kjent på i form av et stort forventningspress fra foreldrene. For de to som ikke har foreldre ser det ut som mangelen av nære omsorgspersoner har påvirket dem negativt, noe som er forståelsesfullt. Særlig en av dem har fortalt utdypende om savnet av familien og påkjenningene med å være alene i Norge. De unge mennenes sosioøkonomiske bakgrunn ser ut til å også ha medvirket til noen av deres utfordringer, den kulturen de har møtt hjemme har ikke blitt gjenspeilet på skolen. Det ser ut til å være en ulikhet som forplanter seg, både økonomisk og kulturelt. og at det på mange måter kan sies å ha medvirket til noen av deres utfordringer.

Alle fire unge menn begrunnet skoleavbruddet med én enkelthendelse (jf. 5.3). Noen av dem skyldte mer på seg selv enn andre. Som dokumentert i teorien (jf. 2.1) og vist i diskusjonen (jf. 5.3) kan ikke skoleavbrudd forklares med elevers utfordringer eller andre fremtredende risikofaktorer. Disse kan sies å være medvirkende, men avbruddet er ofte komplekst og dannes i samspillet mellom de individuelle faktorene som elevforutsetninger, manglende ressurser grunnet sosioøkonomisk bakgrunn, samt familiebakgrunn og de strukturellere faktorene eksempelvis skolen som ikke fanger opp deres utfordringer og på mange måter kan sies å dytte elevene ut av skolen.

6 AVSLUTNING

I denne studien har jeg forsøkt å belyse tematikken skoleavbrudd hos unge menn med minoritetsbakgrunn, og problemstillingen jeg har forsøkt å besvare har vært: *Hva forteller unge menn minoritetsbakgrunn om sitt skoleavbrudd i videregående opplæring?* De tre forskningsspørsmålene som tar for seg deres skoleerfaringer, skoleavbrudd, samt forventninger og støtte hjemmefra har vært med på å skape en kontekst rundt deres skolehistorie. Både forskning og teori viser at ungdommer med minoritetsbakgrunn er mer utsatt for skoleavbrudd, især ungdom som er født utenfor Norge (Rogstad, 2016, s. 137, Lillejord et al., 2015, s. 10 & 36). Det første funnet tydet på at de unge mennene stort sett har hatt gode relasjoner til medelever og lærere, men at de slet med teoretiske fag. Deres skoleengasjement ser ut til å ha vært varierende, selv om de arbeidet iherdig i perioder

Det andre funnet handler om at deres bakgrunn, både sosiale og kulturelle påvirket deres skolegang. Det har deriblant medført til at de unge mennene ikke hatt faglig oppfølging hjemme. For de to ungdommene uten foreldre, kan emosjonelle vansker, samt ha utfordringer med å klare å tilpasse seg en ny kultur og lære seg et nytt språk skapt hindringer. Mangle kjennskap til sosiale koder, dyktigheter og atferd kan også ha vært medvirkende.

Det tredje funnet som besvarer problemstillingen viser at de unge mennene forklarer sitt skoleavbrudd med enkelthendelser. To at de ikke bestod fagprøven, en med sykdom og siste med mobbing. Forskning bekrefter at ungdommer ofte forklarer sitt skoleavbrudd med enkelte hendelser (Bunting & Moshuus, 2017, s. 2-8). Dersom man ser skoleavbruddet i sammenheng med de to første funnene er det klart at kompleksiteten i avbruddet er stor. Enkelthendelsene er av betydning, men det er ingen tvil om at de foregående begivenheten i deres skoleløp også er av betydning.

Det er vesentlig å adressere noen av årsakene eller forklaringene på hvorfor noen elevgrupper er mer utsatte enn andre, slik at man som lærer er bevisst på det og kan tilrettelegge for støtte og veiledning. På bakgrunn av analysen og diskusjonen, vil jeg argumentere for at skolen i større grad må møte elevene på deres nivå, både faglig og emosjonelt. Det er skolens oppgave å skape samspill som gjør at færre elever avbryter skoleløpet. Skolen må bygge på ressursene elevene har fremfor de manglende de har. Utdanningssystemet kan nemlig sies å være

delaktig i at noen elever ikke klarer seg i skolen. Skolens manglende observasjon og handlekraft ser ut til å hatt en rolle i skoleavbruddet. De unge mennene i denne studien så særlig ut til å hatt behov for tidlig innsats, for å bremse prosessen av deres individuelle faktorer, især faglige utfordringer. Gjennomføringen av videregående opplæring hos majoritetsungdom ligger på omtrent 75,3 %, 57,4 % hos norskfødte med innvandrerforeldre og 48,6 % hos innvandrere (Markussen et al., 2008, s.13 & 21; SSB, 2019a). Det er fortsatt langt unna regjeringens mål om 90 % gjennomføring. Dersom skolens mandat om å gi alle elever de samme mulighetene uavhengig av deres bakgrunn skal bli en realitet, må skolen være mer handlekraftig i møte som er ekstra utsatt for skoleavbrudd. Dette vil også være med på å utjevne sosiale forskjeller, og være gunstig for både individene det gjelder og samfunnet forøvrig.

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2014). Læringsstrategier. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.) *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 214-229). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående: Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn* (NOVA Rapport 1/18). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritetselever-i-videregaende>
- Bakken, A. (2009). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* (NOVA Utdanning). Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen – Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet* (NOVA Rapport 15/03). Hentet fra http://www.reassess.no/asset/2836/1/2836_1.pdf
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsmetoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of Capital. I: A. H. Halsey, Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (red.), *Education, Culture, Economy, and Society* (s. 46-58). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1995) *Distinksjonen – en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bunting, M. (2020). *Hvordan lære elevene å lære – en håndbok i læringsstrategier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017). Young people's own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*, 11, 1-20.
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 197-208). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4th Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. 5th Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design (International student edition): Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th Edition. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. 4th Edition. Los Angeles: Sage.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 47 (1), 57-93. Hentet 03.04.2020 fra

https://www.idunn.no/file/pdf/33215925/utdanning_hos_annengenerasjon_etniske_minoriteter_i_norge.pdf

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potensial of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74 (1), 59-109. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543074001059>

Frønes, I. (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I M. Bunting & G. H. Moshuus (red.), *Skolesamfunnet – kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. (s. 17-28). Oslo: Cappelen Damm.

Hammer, T., & Hyggen, C. (2013). Ung voksen – risiko for marginalisering. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor: Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* (s. 13- 27). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Institutt for samfunnsforskning (2019). *Etterkommere av innvandrere i Norge*. Hentet fra <https://www.samfunnsforskning.no/aktuelt/19/etterkommere-av-innvandrere-i-norge.html>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Oslo: Abstrakt forlag.

Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt norsk tidsskrift*, 36 (2), 115-132. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67124454/gutter_er_gutter.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3). Oslo: Gyldendal.

Kvam, V. (2014). På vei mot fellesskolen? Den norske grunnskolen historie fra 1739 til i dag. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 69-88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lauglo, J. (1999). Working harder to make the grade – Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies*, 2 (1), 77-100.

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

Markussen, E. Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (NIFU RAPPORT 13/2008). Oslo: NIFU STEP. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ: Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseopptilnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011* (NIFU Rapport 10/2012). Oslo: NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280864/NIFURapport2012-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79 (1).
- Moshuus, G. & Eide, K. (2016). The indirect approach: How to discover context when studying marginal youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-10. Sage.
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42 (1-2), 6-28.
- NOU 2018: 2 (2018). *Fremtidige kompetansebehov I – Kunnskapsgrunnlaget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Priour, A. & Sestoft, C. (2006) *Pierre Bourdieu: en introduktion*. København: Hans Reitzel.
- Regjeringen (17. januar 2019). *Granavold-plattformen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7b0b7f0fcf0f4d93bb6705838248749b/plattform.pdf>
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016) Introduksjon I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne – om frafall i videregående opplæring* (s.131-153). Oslo: Gyldendal.
- Rogstad, J. (2016). «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?». I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne – om frafall i videregående opplæring* (s.131-153). Oslo: Gyldendal.
- Roos, M. (2014). Skolens rolle i nasjonsbyggingsprosessen. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 93-104). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2019a). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå (2019b). *Hvordan går det med unge som faller utenfor?* Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-unge-som-faller-utenfor>
- Statistisk sentralbyrå (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

- Statistisk sentralbyrå (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2015-03-04?fane=om>
- Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M. & Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://www.imdi.no/contentassets/0be1d221ba5c46a0979b28b4829cc595/ntnu-samfunnsforskning--kunnskapsoppsummering-om-enslige-mindrearige-asylsokere-og-flyktninger.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging – Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20Oppfølging%20WEB.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo; Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Sørøst-Norge (u. å.). *About MaCE*. Hentet fra <https://www.usn.no/english/research/projects/marginalisation-and-co-created-education-mace/about-mace>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsforbundet (u.å.). *Frafall i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 49 (4), 517-541. Hentet 11.01.2020 fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:324387/FULLTEXT01.pdf#page=40>
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2 (2), 117-193. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67054507/svartmaling_av_gutter.pdf
- Wilken, L. (2011) *Bourdieu for begyndere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjekbeskrivelse av MaCE

Prosjektbeskrivelse av Marginalisation and Co-created Education

Marginalisation and Co-created Education (MaCE) er et Erasmus+prosjekt som ble påbegynt i 2018 og fullføres i 2021. Prosjektet er et samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge, University of Cumbria i England og Via University College i Danmark. Prosjektet søker å lære mer om skole og utdanning gjennom intervjuer med ungdom og unge voksne, samt trekke veksler på studentenes egne erfaringer med skolegang og eventuelt tidligere frafall fra videregående opplæring og høyere utdanning. Prosjektet har som delmål å utruste studenter i forskning gjennom et akademisk fellesskap preget av felles innsats. Studentene er deltakende aktører i gjennomføring av datainnsamling, og som medskapere i forståelsen av materiale.

I året 2019/2020 er det med 10 studenter som medforskere i prosjektet, hvorav alle studerer ved Universitetet i Sørøst-Norge. Studentene som skriver FOU- og bacheloroppgave tilknyttet prosjektet, går på studiene grunnskolelærer og spesialpedagogikk. Det er i tillegg to masterutdanninger tilknyttet prosjektet, master i pedagogikk og master i forebyggende arbeid for barn og unge.

Som deltaker i prosjektet har studentene deltatt på undervisning og seminarer utover deres studieløp. På høstsemesteret ble det gjennomført fire økter med nettundervisning hvor studentene ble introdusert for teori og metode relevant for prosjektet og for gjennomføringen av datainnsamling. Studentene har deltatt på to ukelange seminarer om metode og analyse samt mindre samlinger på campus. Årlig arrangerer MaCE et analyseseminar, der studenter og forskere legger frem funn de har gjort i forskningen så langt i prosjektet. I år var seminaret tenkt som en nasjonal og regional konferanse. På bakgrunn av fare for smitte av Corona-viruset i Norge vår 2020 er konferansen avlyst. Studentene vil likevel lage en digital presentasjon der de presenterer sine foreløpige funn. Denne deles med prosjektets samarbeidspartene i regionen, samt internt ved USN. Metoden som er benyttet i prosjektet er gjennomgående og er en samtalebasert intervjuform som kan karakteriseres som «indirekte» (Moshuus & Eide, 2016). Datamaterialet i MaCE består av til sammen 67 intervjuer gjennomført av fjorårets og årets studenter, samt forskere i prosjektet. Informantene er ungdom og unge voksne i alderen 16-25 år som går på yrkesfaglige linjer med høyt frafall, har sluttet på skolen eller har tidligere skoleavbrudd, er unge arbeidsledige på kurs i regi av NAV, har kort botid i Norge eller av andre grunner har en usikker tilknytning til skole og arbeidsliv. Informantene er bosatt på Østlandet og det er spredning i kulturell bakgrunn. Informantene er rekruttert via prosjektets nettverk, og det er tilstrebet at ungdommene blir spurt om deltakelse av andre enn intervjueren selv.

Studentene som er med i prosjektet kan selv velge tema for sin oppgave, ut fra prosjektets og studiets ramme. Alle studenter i prosjektet har fått tilgang til å benytte seg av intervjuer gjennomført av andre i prosjektgruppen. Slik har studentene fått tilgang til et rikt datamateriale. Prosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informanter har skrevet under på samtykkeerklæring. Studentene som deltar i prosjektet er innmeldt til NSD og har skrevet under på taushetserklæring. For å sikre informantens sikkerhet er intervjuene anonymisert under transkriberingen.



Bring ideas to life
VIA University College



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Universitetet i Sørøst-Norge Att: Mette Bunting mette.bunting@usn.no

Vår dato: 07.08.2018

Vår ref: 61 1 1 1/LAR/LR

Deres dato:

Deres ref.:

VURDERING AV BEHANDLING AV SÆRSKILTE KATEGORIER PERSONOPPLYSNINGER I PROSJEKTET «MARGINALIZATION AND CO- CREATED EDUCATION (MACE)»

NSD — Norsk senter for forskningsdata AS viser til meldeskjema innsendt 13.06.2018.

Meldingen gjelder behandling av personopplysninger til forskningsformål.

Etter avtale med den behandlingsansvarlige, Universitetet i Sørøst-Norge, har NSD foretatt en vurdering av om den planlagte behandlingen er i samsvar med personvernlovgivningen.

Resultat av NSDs vurdering:

NSD vurderer at det vil bli behandlet særskilte kategorier av personopplysninger om etnisk bakgrunn, helseforhold og seksuelle forhold frem til 31.12.2023.

NSDs vurdering er at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, og at lovlig grunnlag for behandlingen er allmenn interesse (tredjepersonopplysningef) og samtykke (øvrige opplysninger).

Vår vurdering forutsetter at prosjektansvarlig behandler personopplysninger i tråd med: _ opplysninger gitt i meldeskjema og øvrig dokumentasjon _ dialog med NSD, og Våf vurdering (se nedenfor) _ Universitetet i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datasikkerhet, herunder regler om hvilke tekniske hjelpemidler det er ållatt å bruke

Nærmere begrunnelse for NSDs vurdering:

1. Beskrivelse av den planlagte behandlingen av personopplysninger

Formålet med studien er å utforske hvorfor noen klarer å gjennomføre videregående opplæring, og andre ikke. Det vil blant annet ses på hvem som avbryter utdanningen samt hva som kjennetegner dem og deres oppvekst- og skoleerfaringer sammenliknet med andre på samme

alder.

Utvalget vil bestå av personer født i perioden 1997—2002 som har avbrutt sin skolegang eller som går på videregående skole på studieretninger hvor mange statistisk faller fra. Utvalget anslås å utgjøre rundt 75—90 personer.

Rekruttering skjer via NAV-kontorer, oppfølgningstjenesten og videregående skoler i Telemark, Vestfold og Buskerud. Disse formidler informasjon om prosjektet til potensielle deltakere. For å sikre frivillig deltakelse, anbefaler vi at potensielle deltakere bes om selv å ta kontakt med forskergruppen dersom de ønsker å delta.

Det innhentes personopplysninger gjennom personlige intervjuer. Det gjøres i denne forbindelse lydopptak. Intervjuene vil dreie seg om informantenes bakgrunn og lokalmiljø, skolehverdag og tanker om fremtiden.

Det vil kunne fremkomme enkelte opplysninger om tredjepersoner, slik som foreldre. Disse opplysningene behandles med grunnlag i allmenn interesse. All øvrig behandling av personopplysninger i prosjektet er basert på utvalgets informerte samtykke.

Basert på en helhetsvurdering av prosjektets art og omfang, vurderer NSD at det er Hlstrekkelig at deltakerne selv samtykker til deltakelse, så sant de er over 16 år. Det gis likevel informasjon til foreldre via skolen. Utvalg som rekrutteres via NAV vil være begrenset til personer over 18 år.

Ifølge meldeskjema skal personopplysninger behandles frem til 31.12.2023.

2. Personvernprinsippene

NSDs vurdering er at behandlingen følger personvernprinsippene, ved at personopplysninger; - skal behandles på en lovlig, rettfærdig og åpen måte med hensyn til den registrerte (se punkt 3 og 4) - skal samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål og der personopplysningene ikke viderebehandles på en måte som er uforenelig med formålet (se punkt 1 og 3) - vil være adekvate, relevante og begrenset til det som er nødvendig for formålet de behandles for (se punkt 6) - skal lagres slik måte at det ikke er mulig å identifisere de registrerte lengre enn det som er nødvendig for formålet (se punkt 5 og 6).

3. Lovlig grunnlag for å behandle særskilte kategorier og/eller strafferettslige personopplysninger

Det fremgår av meldeskjema at det vil bli innhentet samtykke fra de registrerte. NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger er lovlig fordi: ● det skal innhentes uttrykkelig samtykke fra de registrerte og ● forsker har oppfylt den særskilte rådføringssplikten

Samtykke innhentes ved at deltakerne signerer på samtykkeskjema i papirform.

Det behandles samtidig enkelte opplysninger om tredjepersoner, slik som foreldre. NSD vurderer at den planlagte behandling av personopplysninger er lovlig fordi:

- det er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse ● formålet er knyttet til vitenskapelig forskning

- samfunnets interesse i at behandlingen finner sted klart overstiger ulempene for den enkelte
- det iverksettes nødvendige tiltak (garantier) for å sikre de registrertes rettigheter og friheter
- forsker har oppfylt den særskilte rådføringsplikten

Opplysninger om foreldre, venner eller liknende vil kunne være viktig for å få et inntrykk av bakgrunnen for elevers frafall fra videregående. Behandlingen anses som nødvendig for prosjektets formål, og vil være begrenset i omfang. Det vil ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om tredjepersoner i publikasjonen. Dersom det mot formodning skulle fremkomme direkte identifiserbare opplysninger om tredjepersoner på lydopptak, vil disse fiernes ved transkribering. Det vurderes på dette grunnlag at samfunnsnyttens av at behandlingen finner sted klart overstiger ulempen for den enkelte.

Det vil videre gis informasjon til foreldre gjennom skolen ved at lærer sender ut informasjonsskriv. I den grad det ikke gis informasjon til tredjepersoner, vurderes det at det kan unntas fra informasjonsplikten på grunnlag at det vil være uforholdsmessig vanskelig, jf. personvernforordningen art. 14.5 b. Vi gjør oppmerksom på at dette ikke begrenser den registrertes øvrige rettigheter, slik som retten til innsyn, protest eller retting.

4. De registrertes rettigheter

For den samtykkebaserte delen av prosjektet, vurderer NSD at den registrerte har krav på å benytte seg av sin rett til informasjon, innsyn, retting og sletting av personopplysninger, begrensning og dataportabilitet.

Behandlingen er basert på samtykke fra den registrerte, og vedkommende kan utøve sine rettigheter, herunder trekke tilbake samtykket, ved å ta kontakt med prosjektansvarlig. NSD vurderer at informasjonsskrivet hovedsakelig er godt utformet, og vil gi de registrerte god informasjon om hva behandlingen innebærer. For å tilfredsstille kravene i det nye personvernregelverket* må det imidlertid tilføyes opplysninger om det følgende:

- At samtykke er det lovlige grunnlaget for behandling av personopplysninger i prosjektet (behandlingsgrunnlaget)
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet - Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktinformasjon til institusjonens personvernombud

For forslag til formuleringer, henviser vi til vår mal til informasjonsskriv, som nå er oppdatert i henhold til nytt personvernregelverk. Denne kan finnes på våre nettsider:

http://www.nsd.gilp.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Hva gjelder den ikke-samtykkebaserte behandling av tredjepersonopplysninger, har den registrerte krav på å benytte seg av sin rett til innsyn, retting, sletting, begrensning, protest og dataportabilitet. Det kan, som nevnt ovenfor, unntas fra retten til informasjon.

I informasjonsskriv *til foreldre* må det komme klarere frem at det kan forekomme tredjepersonopplysninger om foreldrene i intervjuene, og det må beskrives hvilke typer opplysninger dette kan være snakk om. Det må videre opplyses om at behandlingsgrunnlaget er allmenn interesse, samt at de har rett til blant annet å kunne protestere og be om innsyn.

61111LAR/LR

Vi forutsetter at reviderte informasjonsskriv sendes til personvernombudet@nsd.no innen det opprettes kontakt med utvalget. Husk å oppgi prosjektnummer.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har Universitetet i SørøstNorge plikt til å svare innen en måned. Vi forutsetter at prosjektansvarlig informerer

Universitetet i Sørøst-Norge så fort som mulig, og at Universitetet i Sørøst-Norge har rutiner for hvordan henvendelser fra registrerte skal følges opp.

5. Informasjonssikkerhet

Koblingsnøkkel oppbevares adskilt fra øvrig datamaterial på ekstern harddisk i låst skap samt på prosjektleders passordbeskyttede personlige område på institusjonens tjener. Øvrig datamaterial oppbevares på sikkert område ved Universitetet i Sørøst-Norge, der kun forskerne har tilgang.

I tillegg vil rundt 20 bachelor- og masterstudenter ha begrenset tilgang på data i prosjektet. Tilgangen vil ikke inkludere direkte identifiserende personopplysninger, og vil være begrenset til noen få intervjuer hver. Studentene vil oppbevare sine data på eget område på institusjonens tjener.

NSD forutsetter at personopplysningene behandles i tråd med personvernforordningens krav og Universitetet i Sørøst-Norges retningslinjer for informasjonssikkerhet.

6. Varighet

Ifølge meldeskjema skal personopplysninger behandles frem til 31.12.2023. Opplysninger som kan knyttes til en enkeltperson skal da slettes/anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan bli identifisert. Dette gjøres ved å:

- slette navn eller andre identifikatorer
- slette eller grovkategorisere alder, bosted og andre bakgrunnsopplysninger
- slette eller sladde lydopptak

Universitetet i Sørøst-Norge må kunne dokumentere at datamaterialet er anonymisert.

Meld fra om endringer

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD via Min side. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

Informasjon om behandlingen publiseres på Min side* Meldingsarkivet og nettsider Alle relevante saksopplysninger og dokumenter er tilgjengelig: - via Min side for forskere, veiledere og studenter - via Meldingsarkivet for ansatte med internkontrolloppgaver ved Universitetet i SørøstNorge.

NSD tar kontakt om status for behandling av personopplysninger

Etter avtale med Universitetet i Sørøst-Norge vil NSD følge opp behandlingen av personopplysninger underveis og ved planlagt avslutning.

Vi sender da en skriftlig henvendelse til prosjektansvarlig og ber om skriftlig svar på status for behandling av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt ved spørsmål. Vi ønsker lykke til med behandlingen av personopplysninger.

Med vennlig hilsen

seksjonsleder


Marianne Høgetveit Myhren



Lasse André Raa
rådgiver

Lovhenvisninger

NSDs vurdering er at den planlagte samtykkebaserte behandlingen av personopplysninger: ● er regulert av personopplysningsloven, jf. S 2.

- oppfyller prinsippene i personvernforordningen om: o lovlighet, rettferdighet og åpenhet jf. art. 5.1 a) o formålsbegrensning jf. art. 5.1 b) o dataminimering jf. art. 5.1 c) o lagringsbegrensning jf. art. 5.1 e) ● kan finne sted med hjemmel i personvernforordningen art. 6.1 a), art. 9.2 a) ● gjennomføres på en måte som ivaretar de registrertes rettigheter jf. personvernforordningen art. 11—22

NSD legger til grunn at institusjonen også sørger for at behandlingen gjennomføres i samsvar med personvernforordningen:

- art. 5.1 d) og art. 5.1. f) og art. 32 om sikkerhet

NSDs vurdering er at den planlagte ikke-samtykkebaserte behandlingen av personopplysninger: ● er regulert av personopplysningsloven, jf. S 2.

- oppfyller prinsippene i personvernforordningen om: o lovlighet, rettferdighet og åpenhet jf. art. 5.1 a) o formålsbegrensning jf. art. 5.1 b) o dataminimering jf. art. 5.1 c) o lagringsbegrensning jf. art. 5.1 e) ● kan finne sted med hjemmel i personvernforordningen art. 6.1 e), art. 9.2 j) jf. personopplysningsloven SS 8 og 9 ● kan gis unntak for å gi informasjon om behandling av personopplysninger, jf. art. 14.5 b)

NSD legger til grunn at institusjonen også sørger for at behandlingen gjennomføres i samsvar med personvernforordningen:

- art. 5.1 d) og art. 5.1. 0 og art. 32 om sikkerhet

Vedlegg 3:

The indirect approach – a theme based interview guide

This guide contains an introduction and seven themes for the conversation we wish to share with you.

In the very beginning of our conversation, we want to give to an **Introduction** to the project, talk about anonymity, consent, the fact that you can withdraw from the project and why we record our conversation.

Theme 1 During this part of the conversation we would like to learn more about different topics you chat about on a daily basis with your network and surroundings. To learn about your interest we will start with questions about popular culture, local events, the area that we meet, sports and other activities. The reason for this is that we want to find topics you enjoy to talk about, and enjoyed even before you met with us.

Theme 2 In this part of our conversation, we are eager to learn more about you and your life story. A life story can be seen as a biography or your story told along a timeline.

Theme 3 is all about how you view the future.

Theme 4 is dedicated to your school experiences, both current ones and from the past.

Theme 5 We would like to understand some of the stories and events you regard as meaningful in your life.

Theme 6 is about your everyday life at school or about leaving school.

Theme 7 As our conversation is going to an end we would like to connect the dots. We might ask questions related to previous topics to clarify details or to make sure that we understood you correctly. Here is a list of keywords we might tap in to:

- Family
- Friends
- School attendance
- Your parents
- School mates
- Teachers
- Other adults
- Cell phone, computers and social media
- Books at your house
- Your bedroom
- Economy

Vedlegg 4:

Erindringsnotat

Erindringsnotatet er en viktig del av forskningsarbeidet. Erindringsnotatet benyttes både som en del av innsamlet datamateriale og som nyttig informasjon i forkant av et evt. nytt intervju med en informant.

Vi har satt opp noen punkter et slikt notat bør inneholde, men det er ikke tenkt at disse bør følges verken slavisk eller i den rekkefølgen. Vi opplever gjerne at intervjuene arter seg forskjellig, og slik blir også erindringsnotatene forskjellige. Skriv det på din måte! Men ta en titt på listen under og sjekk at du har fått med viktig informasjon.

- 1) Tid, sted, fiktivt informantnavn, navn på intervjuer.
- 2) En beskrivelse av intervjuet
- 3) En beskrivelse av egen opplevelse av intervjuet
- 4) Er det momenter som kommer fram under disse temaene:
 - a. Familie (Bosituasjon, andre ting som er oppstått i familien?)
 - b. Skoleerfaringer (Hva gjør ungdommen nå? Linje? NAV? Tiltak?)
 - c. Interesser (Hva er ungdommen opptatt av på fritiden nå?)
 - d. Personlig historie
 - e. Fremtidstanker
 - f. Annet (Er det noe vi bør merke oss, og ta hensyn til i neste runde?)

Vedlegg 5:

Tilgang til data

Jeg,, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Marginalisation and CO-created Education» grunnet deltakelse i prosjektet som medforsker. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min bachelor- eller masteravhandling. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Universitetet i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveisidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi universitetet beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Universitetet i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

Student

Veileder

www.usn.no