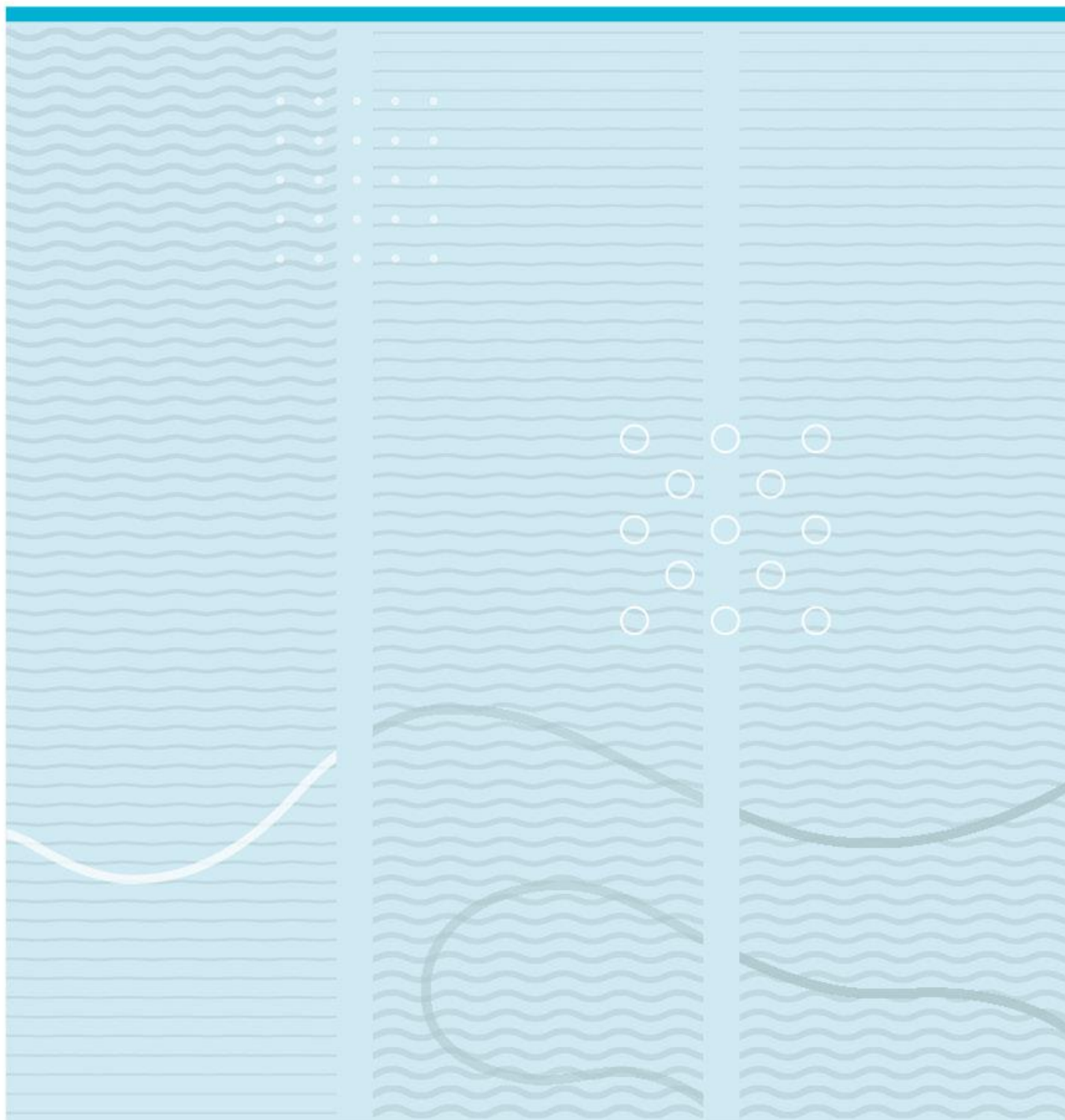


Jeanette Granholt

Ungdommens egen stemme.

Tre fortellinger om erfaringer knyttet til skole.



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Jeanette Granholt

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

«Ungdom som har erfaring med å stå utenfor videregående opplæring, hva er deres fortellinger om skole?»

Denne masteravhandlingen tar for seg ungdom som har stått utenfor opplæring, og hvilke erfaringer de har knyttet til skole. Formålet er å få innsikt i skolefortellingen og ungdommens egen stemme.

Mer spesifikt har oppgaven hatt til hensikt å undersøke hvordan ungdommen selv har opplevd skolehverdagen, hva som lå til grunn for at de valgte å avbryte opplæringen og hva som førte dem tilbake. Videre var det et mål å undersøke hvilke essenser hver av ungdommene la vekt på i sin fortelling.

Forskningen ønsker også mer innsikt i hvilken betydning karriereveiledning kan ha for barn- og ungdoms syn på egen skolegang og utvikling.

Studien baserer seg på kvalitativ metode ved å utføre tre semistrukturerte intervjuer som har en fenomenologisk tilnærming. Videre benytter studien narrativ analyse, og bygger på Maslow`s teoretiske rammeverk.

Funnene i forskningen bidrar til økt kunnskap om ungdommens egen stemme knyttet til skole og utdanning. Dette er viktig kunnskap i arbeidet med å nå det politiske målet om flest mulig gjennomført og bestått. Funnene vil bli drøftet oppimot gjeldende forskning og relevant litteratur. Avhandlingens funn indikere at det foreligger sammenheng mellom frafall og lærerrelasjoner, tilhørighet og anerkjennelse. Ifølge ungdommene i forskningen er relasjonen mellom lærer og elev av stor betydning for å gjennomføre videregående utdanning.. Alle tre ungdommene peker på læreren som en av grunnene til om de har mistrives eller trives på skolen.

Abstract

"Young people who have experience of being outside of upper secondary education, what are their stories about school?"

This master's dissertation talks about young people who have been out of education, and what experiences they have related to school. The purpose is to gain insight into the school narrative and the youth's own voice.

More specifically, the task was intended to examine how the young people themselves have experienced everyday school life, what was the reason why they chose to interrupt their education and what led them back. Furthermore, it was a goal to investigate which essences each of the young people emphasized in their story.

The research also wants more insight into the significance of career guidance for children and young people's views on their own schooling and development.

The study is based on a qualitative method by conducting three semi-structured interviews that have a phenomenological approach. Furthermore, the study uses narrative analysis, and is based on Maslow's theoretical framework.

The findings of the research contribute to increased knowledge about young people's own voice related to school and education. This is important knowledge in the work of achieving the political goal of as many completed and passed as possible. The findings will be discussed against current research and relevant literature. The findings of the dissertation indicate that there is a connection between dropout and teacher relations, belonging and recognition. According to the young people in the research, the relationship between teacher and student is of great importance for completing upper secondary education. All three young people point to the teacher as one of the reasons why they are unhappy or thrive at school.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning «Ungdommens egen stemme»	8
1.1 Problemstilling.....	12
1.2 Utdypende om oppgavens formål og problemstilling	12
1.3 Begrepsavklaring	12
1.4 Disposisjon.....	13
2 Teoretisk rammeverk og litteraturgjennomgang.....	14
2.1 Teoretisk rammeverk	14
2.2 Tidligere forskning og relevant erfaringskunnskap.....	15
3 Metode.....	21
3.1 Gjennomføring av intervjuene	22
3.2 Min for forståelse og forhold til tema	23
3.3 Utvalgskriterier og rekrutteringsprosess	25
3.4 Etske betraktninger	26
3.5 Intervjuguiden	28
3.6 Transkribering.....	29
3.7 Analysestrategi	30
4 Ungdommenes fortellinger om sin opplevelse av skole.....	32
4.1 Lars sin fortelling	32
4.2 Sigurd sin fortelling.....	38
4.3 Monica sin fortelling.....	42
5 Hovedtema i fortellingene	47
5.1 Likhetstrekk ved ungdommenes fortellinger.....	49
5.2 Relasjoner	51
5.3 Tilhørighet	51
5.4 Anerkjennelse.....	52
6 Drøftning	Feil! Bokmerke er ikke definert.
6.1 Lærerens betydning i fortellingene til ungdommene.....	56

6.2	Tilhørighet, anerkjennelse og relasjon	58
6.3	Mestring og motivasjon.....	59
7	Avslutning	61
7.1	Studiens kunnskapsbidrag.....	61
7.1	Implikasjoner og videre forskning	62
7.2	Studiens begrensninger.....	63
8	Litteraturliste	64
9	Vedlegg	68
9.1	Informasjonsskriv med samtykkeskjema	68
9.2	Intervjuguide	71
9.3	Godkjenning fra NSD	73
	74	

Forord

Det som kunne virke som en umulig oppgave for cirka 4 år siden har kommet til sin slutt. Disse årene har vært preget av kunnskapsbygging, men også frustrasjon i form av å finne tid og noen ganger motivasjon til å jobbe med de ulike emnene. Men det har vært en lærerik prosess på mange plan.

Denne masteren har som formål å gjøre forskning som kan bidra til økt kunnskap om ungdommens egen stemme. Jeg vil takke ungdommene for den åpenhet og tillit de viste meg i forbindelse med intervjuene. I tillegg til jeg takke mine to veiledere Kirsten Marie Dalene og Geir Moshus, deres gode innspill og veiledning har vært avgjørende for å komme i mål.

En stor takk til mine kollegaer som har kommet med gode råd og oppmuntring, som har ført meg videre i skrivingen.

Også en stor takk til medstudenter for hyggelige og støttende samarbeid. Det har vært veldig motiverende å få innsikt i de ulike medstudenters bakgrunn. Så mange fellestrekk, men likevel så ulikt.

Fredrikstad, mai 2022

Jeanette Granholt

1 Innledning «Ungdommens egen stemme»

«Dersom du ikke kan begynne således med et menneske, at han kan finde en sand lindring i at tale med dig om sin lidelse, så kan du heller ikke hjælpe ham, han lukker sig for dig, han lukker sig inde i sit inderste -og præk du så kun for ham!» (Søren Kierkegaard, 1813-1855). Videre sier Kierkegaard at hvis du skal i sannhet lykkes i å føre et menneske til et bestemt sted, må du først og fremst finne ham der, hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst sier han (ibid). Kierkegaard har fulgt meg siden lærerutdanningen, og gir meg en påminnelse om hva som kan være viktig i arbeidet med barn- og unge gjennom deres skolegang. Alt starter et tidspunkt, på et sted, et sted i livet og et sted i samfunnet. I denne forskningen vil jeg prøve å få mer innsikt i det, og hvilke historier og opplevelser ungdommen selv innehar. Boka De frafalne blir et viktig bakteppe for denne forskningen, i form av å tenke at det er avgjørende å snakke med de frafalne, de det gjelder (Reegård & Rogstad, red. 2016). Oppgavetittelen er derfor «Ungdommens egen stemme».

Utenforskap og mangel på fotfeste i utdanning og yrkeslivet er en stor belastning for de det gjelder, men også en stor økonomisk kostnad for samfunnet kommer det frem i NOU 2016:7. Forskning viser at utdanning er viktig for at unge mennesker skal komme i arbeid (NOU 2016:7). Med tanke på vårt postmodernistiske samfunn hvor gamle jobber forsvinner og nye skapes kreves det nye ferdigheter hos ungdommene. Store endringer i arbeidslivet gir en mer ustabil og uforutsigbar fremtid som igjen krever mer bevissthet og kompetanse innen karrieremuligheter (ibid). Ifølge EUs resolusjoner (European Commission, 2004, 2008) settes det fokus på at arbeid og utdanning skal være en kontinuerlig og livslang prosess. Man skal ikke lenger tenke på utdanning kun som noe man gjør tidlig i livet. Det blir viktigere og viktigere at karriereveiledere bidrar til å utvikle fleksibel kompetanse hos elevene, for at de lettere kan kunne tilpasse seg et globalt arbeidsmarked preget av utstrakt konkurranse (Kjærgård & Plant, 2018). Rekrutteringsbehovet i arbeidslivet er stadig i utvikling og endring, og det er et mål at alle elever og lærlinger skal ha mulighet til å utvikle karrierekompetanse som gjør dem best mulig «rustet» til å være aktive deltakere i samfunnet og arbeidslivet. Ifølge utdanningsforbundet har frafallet fra videregående skole vært stabilt på ca. 30 prosent de siste 20 årene. Alt for mange som starter på yrkesfag ender ikke opp med fag

eller svennebrev, samtidig som formell kompetanse stadig er viktigere og etterspørselen etter faglært arbeidskraft øker (NOU 2016:7).

Det er tydelige utfordringer knyttet til manglende gjennomføring av videregående skole i dagens samfunn (Meld. St 20, 2012-2013). Det gjelder både å oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Ungdom som avbryter utdanningsløpet eller aldri starter etter endt grunnskole er i begge tilfeller sårbare og i en situasjon som gjør at de har større risiko enn andre ungdommer for å ende med å ikke fullføre videregående opplæring eller gå ut i lønnet arbeid (Fafo-rapport 2021:06). Ifølge Bunting og Moshuus (2017) er blant annet frafall og mulig sosial ekskludering skolens grunnleggende utfordringer som har vokst frem i kunnskaps- og kompetansesamfunnet. De sier videre at i dagens kompetansesamfunn er humankapitalen den grunnleggende kapital og barnas kompetanse en del av landets framtidige kapitalmengde.

St.meld. 16 (2006-2007)... og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring¹ sier at utdanningssystemet – uavhengig av bakgrunn, skal hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere eget læringspotensial. Videre står det at utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, større samfunnsdeltagelse og lavere kriminalitet, bedre økonomi og bedre helse.

Av artikkel «*Writing and doing Action Research, McNiff, Jean*» (2014) kommer det frem at Norge har høyt frafall i videregående skole og høyere utdanning. Videre anbefales det at unge tar informerte utdanningsvalg i lys av arbeidsmarkedets behov (OECD, 2014b). Lek for å håndtere valg og overganger i grunnskolen er økonomisk lønnsomt sies det i artikkelen, i tillegg til at det er verdifullt for den enkelte. Det kommer også frem av den offisielle norske rapporten at god karriereveiledning kan bidra til å redusere frafall i både lavere utdanning og høyere utdanning (NOU 2016:7, 20216).

I alle OECD-land har de som ikke har fullført videregående skole høyere sannsynlighet for å være NEET (Not in Employment, Education or Training), være arbeidsledige eller ha lav inntekt (Albæk, Asplund, Barth, Lindahl, Vanhala & von Simson 2015; OECD 2019).

¹ Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 15. desember 2006, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II)

Stortingsmelding 21 (2020-2021), Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden har som mål «Å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle er et av FNs bærekraftsmål». Av stortingsmeldingen kommer det frem flere grunner til at vi trenger en fullføringsreform. Frihet til å velge sin vei videre i livet blir betydelig forsterket ved å fullføre videregående opplæring. På den måten kan flere stille på samme startstrek når det gjelder å skape seg et fullverdig selvbergede liv. Samtidig må vi sikre at vi utdanner nok arbeidskraft som kan fylle nye jobber som oppstår, på grunn av raskt skiftende behov i samfunnet. Det grønne skiftet vil kreve ny kompetanse, der olje og gass gradvis skal bli mindre dominerende i norsk økonomi. Det tredje punktet som blir belyst er arbeidsmarkedets krav til utdanning, og det menneskelige aspektet av å være i arbeid og deltakelse i samfunnet, som fører til stabil inntekt og økt livskvalitet.

Forfatter og lærer Håvard Tjora sier at overgangen til skolen fra barnehagen kan ta livsgnisten fra barn, og at vi må forberede skole på at det kommer noen viltre fem- og seksåringer, og ikke kopiere skolen inn i barnehagen. Videre setter han fokuset på det å høre til. «Du som menneske må oppleve at det er et rom tiltenkt til deg! At her hører du hjemme!». Videre stiller han seg undrende til hva som egentlig skjedde med de livsglade, nysgjerrige og aktive førskolebarna som plutselig blir et problem når de starter på skolen og ikke klarer å sitte stille i timen? Kveles lærelysten barna har med seg fra barnehagen i skolen? Når en elev gradvis melder seg ut av skolens læringsfellesskap, som engang var en spent seksåring som gledet seg til skolestart. Hva skjedde på veien, hvilke «fartsdumper kom til hinder for trivsel og lærelyst? Ble tegnene fanget opp, og hvordan ble tegnene tolket og forstått? Dette er spørsmål og tanker fra Tjoa selv, som har mange års erfaring fra skole og i jobb med barn- og unge.

Opplæringsloven § 9 A-2 står det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Ifølge rapporten «Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt» (2015), viser studier at tidlig innsats og tiltak fremfor å bruke ressurser på «nødløsninger» er noe som bør prioriteres. Når mangelfullt fremmøte, atferdsproblemer og faglige problemer melder seg allerede på grunnskolen, er det varseltegn som kan indikere på frafall i videregående skole. Opplæringen skal motivere til læring sies det, men hva motiverer til læring? Vi vet av forskning at mening, interesse og relevans er viktige elementer for motivasjon. Ifølge

NOU 2016:7 er manglende motivasjon den vanligste grunnen til at ungdom ikke gjennomfører videregående opplæring.

På regjeringens side står det:

«Skole og videregående opplæring skal ha høy kvalitet og gi den enkelte og samfunnet nødvendige forutsetninger for fremtidig velferd, verdiskaping og en bærekraftig utvikling. Alle elever skal oppnå grunnleggende ferdigheter og oppleve mestring og utfordring».

Opplæringen skal ha høy kvalitet, hva vil det egentlig si? Lærerkvalitet er viktig viser mye forskning, men det er vanskelig å identifisere hva ved læreren som er viktig. Det kan se ut som at lærerens utdanning ikke har så stor betydning som lærerkvaliteter som engasjement, god pedagog, entusiastisk og det å være flinke til å motivere. Det kan også være kvaliteter som autoritet eller det å skape trygge læringsmiljø. Problemet er at slike kvaliteter er vanskelige å måle, sier forskningsleder Pål Schøne ved Institutt for samfunnsforskning (Rønhovde, 2014, s11). For første gang i livet opplever eleven barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet for første og eneste gang. Hvor ofte tar vi oss til å reflektere over denne grunnleggende forutsetninger. At dette er den eneste sjansen vi lærere har til å gi akkurat denne eleven mestringsopplevelser, kunnskap og ferdigheter til å ha lyst og til å våge å være nysgjerrig på kunnskap videre i livet (Rønhovde, 2014, s11).

Det å være profesjonell i møte med barn- og unge mennesker krever et sett med ferdigheter som går på egnethet, empati og sosialkompetanse i tillegg til faglige kunnskaper (Det store norske leksikon, 2020). Sett i lys av Kierkegaard så handler all hjelpekunst om å begynne med ydmykelse, og det å forstå at man må finne enhver der de er for at et menneske skal ta imot hjelpen (1813-1855).

Som det kommer frem av lærer profesjonens etiske plattform skal lærerne ivareta elevene, med fokus på respekt og likeverd for den enkeltes egenart og personlig integritet. FNs konvensjon om barns rettigheter sier at *«etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i læreprofesjonens integritet avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning»* (Utdanningsforbundet, 2012).

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av ungdommens egen stemme, og foreliggende forskningen som blir beskrevet senere i kapitlet, skal jeg besvare følgende problemstilling i denne oppgaven: *«Ungdom som har erfaring med å stå utenfor videregående opplæring, hva er deres fortellinger om skole?»*

1.2 Utdypende om oppgavens formål og problemstilling

Forskningen tar for seg ungdom som har stått utenfor opplæring, og hvilke erfaringer de har knyttet til skole. Formålet er å få innsikt i den verden som ungdommen selv oppfatter seg som en del av. Jeg håper på å få ungdommens egen stemme for å vite noe om ungdommens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont, gjennom at de forteller sine subjektive historier. Deretter er formålet med denne forskningen å få et kunnskapsgrunnlag som identifiserer nødvendige betingelser for å få mer kunnskap og forståelse om hva som kan bidra til at flere elever som står i fare for å avslutte utdanningen før tiden fullfører videregående skole. Reegård & Rogstad (2016) synliggjør at det er avgjørende å snakke med de frafalne, hvilket syn de har på egen utdanning. Elevenes egne oppfatninger, begrunnelser og planlegging av sin fremtid er belyst som utgangspunkt for boka «De Frafalne». Videre skriver Reegård& og Rogstad at verdien av å høre ungdommenes egne oppfatninger, begrunnelser og planlegging av sin egen fremtid kan gi oss en større forståelse av hva som oppleves som meningsfullt midt i ungdomsfasens usikkerhet. Forskningen tar så for seg essenser som kommer til syne i fortellingene, og ser på hva som blir viktig å ta med videre. Felles for ungdommene i forskningen er avbrudd i utdanningsløpet, som Rosen (2019) ville sagt «stop-out», fordi de hadde et midlertidig avbrudd. Alle tre ungdommene kom tilbake til utdanning innen fylt 21 år.

1.3 Begrepsavklaring

Skoleavbrudd, skolesluttere, avbrudd, dropout, bortvalg, utdanningsbrudd og lignende begreper blir brukt i forskningslitteraturen for barn- og ungdom som står utenfor skole og/eller har manglende fullføring av videregående utdannelse. Rosen mfl. (2019) bruker

begrepet «stop-out» for å betegne et midlertidig avbrudd, i stedet for «drop-out» som brukes til frafall av varig karakter. Peter Plant bruker begrepet «pushout», fordi han mener det er skolen i noen sammenheng som ikke passer for elevene, og ikke omvendt. Reegård og Rogstad snakker om frafall og de frafalne, mens i Meld. St 20, 2012-2013 snakkes det om manglende gjennomføring. Markussen mener at flere begreper bør brukes avhengig av situasjon. Det å slutte bør ikke handle om å falle fra, men det kan også være et resultat av et mer eller mindre bevist valg (2005).

I denne forskningen vil jeg tillate meg å anvende ulike begrep, fordi jeg ønsker å bruke begrepene som blir brukt i de ulike artiklene, aktuell teori og avhengig av hvilket begrep ungdommene selv snakker om i sine fortellinger. På den måten opplever jeg at det bærer mindre preg av konkluderende føringer.

1.4 Disposisjon

Ut fra det som er beskrevet over presenterer jeg videre i oppgaven litteraturgrunnlaget og tidligere forskning som ligger til grunn. Videre presenteres metoden og hvordan fremgangsmåten er gjennomført. Studiens vitenskapsteoretiske perspektiv er fenomenologien som ble anvendt for å få innsikt i historiene til ungdommene. Egen forståelse for tema, rekrutteringsprosess og utvalgsriterier samt etiske betraktninger vil deretter bli beskrevet.

Fortellingene til ungdommene er selve fundamentet for forskningen. De blir presentert før strategien og fremgangsmåten for analysen av datamaterialet. Analysen består av en systematisk prosess for å forstå fortellingene ungdommene gir. Analysestrategien som er anvendt, er Narrativ analyse. Dette skal til sammen danne en helhet for essensene som kom til syne. Avslutningsvis skal jeg drøfte essensene i fortellingene i lys av forskning og teori som er presentert i oppgaven.

2 Teoretisk rammeverk og litteraturgjennomgang

I denne delen av avhandlingen presenteres tidligere og nåværende forskning på frafallsproblematikken i Norge, som er ment til å løfte frem aktualiteten og danne grunnlaget for problemstillingen. Det presenteres også her relevant erfaringskunnskap fra feltet som kommer frem på andre måter enn gjennom forskning.

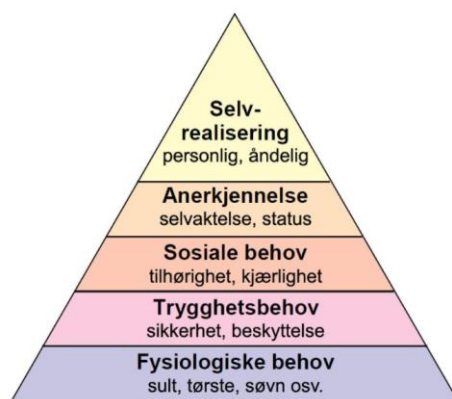
Forskningen ønsker også mer innsikt i hvilken betydning karriereveiledning kan ha for barn- og ungdoms syn på egen skolegang og utvikling, dette blir nærmere belyst senere i oppgaven, når forskningen vet mer hva ungdommene selv sier om tema.

Det teoretiske rammeverket i forskningen tar utgangspunkt i Maslow`s (1908-1970) tenkning om de grunnleggende behov vi mennesker har for å ha det bra. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for hvordan jeg forstår denne tenkningen i lys av tema og problemstillingen for forskningen.

2.1 Teoretisk rammeverk

Forskningen har hatt en induktiv tilnærming i møte med ungdommene for å samle kunnskap om ungdommens egen stemme, og hva vi kan lære av dem. Det er ikke med tilfeldighet at innledningen starter med Kierkegaard (1813-1855), som handler om hjelpekunst. Disse ordene er en viktig brikke i det etiske ansvaret som ligger i møte med andre mennesker, og i det å forstå hva som må ligge til rette for at lærling, motivasjon og utvikling kan skje. Det humanistiske menneskesyn og troen på det enkelte menneske lå til grunn når jeg landet på rammeverket for denne forskningen.

Maslow (1908-1970) sin grunnleggende tenkning ble derfor det teoretiske rammeverket i forskningen, der behovene for hva vi mennesker trenger for å ha det bra er delt inn i mangelbehov og vekstbehov. Fysiologiske behov, sikkerhet og trygghet, tilhørighet og kjærlighet, og behovet for å bli verdsatt og verdsette seg selv ligger i kategorien mangelbehov. Hvis disse behovene ikke er tilfredsstillt vil det føre til at motivasjonen og vekstbehovene avtar. Vekstbehovene i Maslow`s tenkning er å utforske, selvaktualisering, etiske behov, tilegne seg kunnskap, gjøre noe for andre og føle seg nyttig (Maslow, Abraham H, 1970).



Illustrasjon av Maslows behovspyramide

2.2 Tidligere forskning og relevant erfaringskunnskap

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant i forhold til egen forskning, i tillegg til relevant erfaringskunnskap innenfor tema. Forskningen som er gjort på frafallsproblematikken i Norge er stor, men ifølge Utdanningsforskning har den i hovedsak dreid seg om identifisering av hva slags elever som slutter på videregående skole og hva som kjennetegner de (Federici & Skaalvik, 2015). Eifred Markussen (2010) mener det fortsatt er behov for mer forskning på unges egne opplevelser. Det samme kommer frem av FARVE-prosjektet «Inaktiv ungdom en av vår tids største utfordringer» (2015/2018). Reegård & Rogstad (2016) nyanserer forståelsen av frafall, der de presenterer ulike perspektiver som for eksempel at frafall i noen sammenheng kan sees på som en løsning fremfor en bekymring. Videre kommer det også frem her at det er avgjørende å lytte til ungdommen selv. Fafo-rapporten 2021:06 «From zero to hero» tar også frem betydningen av å lytte til ungdom, samt det fokusere på at ungdommen skal oppleve å bli trodd, få tillit og bli en del av et felleskap. Lødding & Holen (42/2013) innenfor NY GIV belyser at å styrke båndene mellom elever og mellom elever og lærere er noe av fundamentet for et godt læringsmiljø.

Fra boka De frafalne er viktigheten av å lytte til dem det gjelder fokus for forskningen (Reegård & Rogstad, red. 2016). Det kommer tydelig frem i boka at skoleavbrudd ikke kan sees som en enkelt hendelse, men heller forstås som en prosess som starter lenge før selve sluttingen. Boka synliggjør mange nyanser og kompleksitet i frafallstematikken. Det vendes blikk mot utdanningsmyndighetenes mål om effektiv gjennomstrømming og det stilles spørsmål om frafall egentlig er så farlig. I boka kommer det frem at langt fra alt frafall ender i utenforskap, derimot er det mange som går ut i arbeid. Det kommer

særlig frem fem utfordringer og kunnskapsbehov for tiden fremover. Det første er å lytte til dem det gjelder, nemlig ungdommen selv. For det andre ser de behov for å følge unge over tid, på ulike læringsarenaer og gjennom ulike sårbare perioder. Systematisere suksessfaktorer og legge fokuset på det som virker kan være fruktbart kommer frem som tredje punkt. Fjerde utgangspunkt for forskninger er hvordan bruk av økonomisk-administrativ logikk påvirker innhold, kvalitet og frafallsbekjempende arbeid i utdanningsfeltet. Sist nevnes behov om å komme bak gjennomsnittstall. Det påpekes viktigheten av å se betydningen av sted og lokal variasjon i regional utvikling. I utarbeidelsen av tiltak er det behov for å inkludere regionale og geografiske forhold knyttet til lokal arbeidsmarkedsstruktur, samt regionale ungdomskulturer.

I FARVE-prosjektet «Inaktiv ungdom en av vår tids største utfordringer» (2015/2018) kommer det frem at fokuset på frafall de siste 15-20 årene har vært sterkt rettet mot videregående skole. Forskningsprosjektet sier det var lite kvalitativ forskning om skoleavbrudd og gjennomføring tilgjengelig, men at det var omfattende kvantitativ forskning på feltet den gangen i 2012. Prosjektet var et samarbeid mellom Telemark fylkeskommune, NAV Telemark, samt flere kommunale kontorer og Fylkesmannen i Telemark. 71 ungdommer i alderen 16-21 år ble intervjuet ved oppstart. Det er tatt utgangspunkt i vitenskapelige publiseringer som er produsert samt masteroppgaver til 23 masterstudenter som har deltatt som medforskere. Perioden intervjuene startet var i 2013 og det vil avsluttes i 2023. Forskningen tar utgangspunkt i ungdommens perspektiv og fortellinger, og innhenter kontekstuell kunnskap om hva som bidrar til skolegjennomføring og yrkesdeltakelse for ungdom. De tar for seg både ungdom som fullfører skole og er i et utdanningsmiljø, og fra ungdom som ikke gjennomfører sitt skoleløp. Hovedfunnet i denne studien er at lengre avbrudd fra utdanning kan reduseres ved at relasjoner til venner, lokalsamfunn og familie knyttes tettere til skoledeltakelsen til ungdommen. Videre kommer det frem at skoleavbrudd ofte skyldes komplekse relasjonelle prosesser hvor sammenbrudd i læringsrelasjonene har utviklet seg samtidig som at nære relasjoner utenfor skolen bryter sammen. I denne studien finner de ut at ungdommene som har sluttet videregående opplæring påtar seg selv skyld i skoleavbruddet, men at det under overflaten befinner seg en annen historie. I tillegg kommer det frem at mange av de som ble intervjuet har en lang historie bak seg som handler om lærevansker i grunnskolen og videregående skole. Videre bekrefter studien relevansen av mange av de kjente risikofaktorene fra annen frafallsforskning, som f.eks

elevenes skoleprestasjoner før videregående skole, hjemmeforhold, etnisitet, sosial bakgrunn, kjønn, identifikasjon og engasjement i forhold til skolen, kulturelle og sosiale forhold (Markussen m. fl. 2011; Sletten & Hyggen 2013; Lillejord m. fl. 2015).

Kunnskapssenter for utdanning har gjennomført en systematisk kunnskapsoversikt over frafall i videregående opplæring (Markussen, 2010). Her kommer det frem at mange studier bruker statistikk for å kalkulere hvor mange elever som faller fra. Det kommer også frem her at det har vært få kvalitative dybdeintervju av for eksempel lærer og elever i norsk frafallsforskning. Det viser seg at svært få studier har evaluert tiltak på en systematisk måte i Norge. Dette fordi tiltakene ofte ikke har blitt godt nok utformet med tanke på at forskere skal kunne evaluere (KSU 1/2015). Det er ikke tilstrekkelig grunnlag i eksisterende forskning i Norge sier Markussen (2010), til å konkludere med sikkerhet at en tiltaksform er mer effektiv enn andre. Videre ser rapporten på årsaker til frafall fra videregående skole.

Videre vil jeg presentere Eifred Markussen (2010) sin gruppering av fire overordnede kategorier. Skoleprestasjoner fra grunnskolen ser ut til å ha størst innvirkning på sannsynligheten for om elever faller fra eller fullfører videregående skole med bestått. Videre peker noen forskere på at det å få karakterer på ungdomsskolen kan ha virket demotiverende for lavt presterende elever. Det kan se ut som at mangel på basiskunnskaper fra ungdomsskolen kan bli problematisk i videregående skole. Samtidig får de med svake karakterer fra ungdomsskolen ofte ikke oppfylt førstevalget sitt i utdanningsretning.

Det andre forskerne er enige i er at elevenes bakgrunn kan ha betydning for sannsynligheten for frafall. Faktorer som etnisitet, klassebakgrunn, kjønn og hjemmesituasjon er faktorer som blir tatt opp.

Det tredje forskerne har enighet om er betydningen av identifikasjon og engasjement i forhold til skolen. Helt ned i barnehagenivå kan misforhold mellom barn og skole ha startet mener forskere. Betydningen av utdanning formidles ulikt til barn avhengige av foreldrenes klassebakgrunn, derfor bygger ofte disse studiene på sosial reproduksjon. Fjerde gruppering sees i sammenheng med Reform 94 som gjorde videregående skole til en rettighet. Mange vil begynne på videregående skole fordi det er en forventning om det, ikke et reelt valg fra ungdommen selv. Videre pekes det noe oppmerksomhet på

hvilket fylke i landet foregår. For eksempel har særlig yrkesfag i de tre nordligste fylkene betydelig høyere sannsynlighet for å falle fra, enn i resten av landet. Markussen sier videre at det er fortsatt behov for mer forskning på unges egne opplevelser i gjennomføringsdebatten, og bruk av kvalitativ forskning. Kvantitative studier forteller lite om individenes rasjonalisering eller forståelse, livssituasjon og prosesser relatert til deres livsløp (2010).

Artikkelen “Young people`s own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach” (Bunting & Moshuus, 2017) argumenterer for å se på skoleavbrudd som et samspill eller møte mellom individet og systemet, det individuelle og det strukturelle. Fortellingene i forskningen belyser avbruddsprosessene som komplekse, gjerne år tilbake. Det vektlegges også at for å kunne forstå skoleavbrudd må sosialt medierte prosesser utenfor skolen ses på. Det er lagt vekt på at ungdommene skal kunne fortelle sine historier med egne ord og på sin måte (Bunting & Moshuus, 2017). Det er sammenfallende likheter i tenkningen som blir presentert med artikkelsamlingen «De frafalne» utgitt i 2016. Her ser redaktørene Reegård og Rogstad på det å fremme ungdoms perspektiv i debatten om frafall fra videregående opplæring. Boka presenterer ny forskning med mål om å nyansere forståelsen om frafall, og tar for seg hva vi kan lære om vi snakker med de frafalne i stedet for å snakke om frafallet. Ulike perspektiver blir representert i kapitlene, og i noen av kapitlene framstilles ikke frafallet som et problem, men snarere en del av løsningen for å gjøre noe de frafalne selv opplever som meningsfullt. Felles for de unge som har vært med på denne forskningen er at de mener å ha kompetanse på eget liv og et ønske om å realisere egen drømmer.

I sluttrapporten fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i ivergangsprosjektet innenfor NY GIV kommer det frem at å styrke båndene mellom elever og mellom elever og lærere er noe av fundamentet for et godt læringsmiljø (Lødding & Holen, 42/2013). Godt læringsmiljø er et av tiltakene de har konkludert med i denne rapporten kjennetegner tiltak som er vellykkede. Sosial tilknytning (bonding) og tilhørighet (belonging) skaper en følelse av å høre til, som er nøkkelbegreper i forståelsen av frafall (Wehlage et al. 1989; Finn 1989; Fredricks et al. 2004). Innenfor forskningen på motivasjon, forstås disse begrepene som et sentralt psykologisk behov som individet søker å tilfredsstille, behovet for å tilhøre et felleskap

(Connell & Wekkborn 1991) eller behov for anerkjennelse og tilhørighet (Deci & Ryan 2000). Ifølge Rumberger er lærerens faglige kompetanse og evne til relasjonsbygging med eleven like viktig, at lærere inngår i samarbeidende og lærende fellesskap ser ut som å være det mest effektive anfører han (s 223).

Fafo-rapporten 2021:06 "From zero to hero" handler om en fleksibel læringsarena, frafall og veien tilbake (Rogstad, 2006). Rapporten er et resultat av treåring prosjekt hvor Rogstad har fulgt et ungdomstiltak på tett hold, Cafeè Hanco i Fredrikstad. Gjennom intervjuer, samtaler, møter og deltakelser har han blitt kjent med både ungdommene og de voksne som jobber der. Det er ungdommene og deres behov som settes i sentrum for analysen i denne forskningen, i tillegg forstås frafall som en prosess mer enn som en enkeltstående handling. 41 ungdommer har forskeren fulgt gjennom tre årskull. Cafeè Hanco har som mål å fungere som startkabler for sårbar ungdom som har stoppet opp, både når det gjelder jobb og utdanning. Spørsmål ungdommene skal svare på i intervjuene omhandler hvordan de vurderer egen situasjon, og hvorvidt aktivitetene og de voksne bidrar til å styrke deres opplevde selvfølelse, tilhørighet og handlekraft. Analysene i prosjektet ble organisert i fire deler:

1 Individuelle forhold som selvfølelse og livsmestring Dimensjon

2 Familiær støtte og verdier i hjemmet Dimensjon

3 Sosial tilhørighet og utenforskap Dimensjon

4 Framtidsorientering, ambisjoner og motivasjon

Det kommer frem av denne artikkelen at negative erfaringer i møte med hverdagslivets institusjoner, og da først og fremst skolen, lærer og fag er felles for disse ungdommene. For de fleste pågikk problemene lenge før de ble oppdaget og ble tilbudt hjelp. Sentrale funn i denne studien er at frafall best kan forstås som en type «wicked problem», som vil si at frafall er sammensatt av en rekke tett sammenvevde faktorer. For sårbar ungdom framstår frafall i denne studien som en kronisk risiko, og noe som må jobbes med aktivt. På Cafè Hanco setter de ungdommene i førersetet for å nå målet om å gå fra «zero to hero» sammen med de voksne og de andre ungdommene. De fokuserer på at ungdommene skal oppleve å bli trodd på, få tillit og bli en del av et fellesskap.

I masteravhandlingen «Du passer ikke inn her» av Sofie Tveit og Trine West Svenni (2018) kommer det frem at ungdommen selv mener relasjonen mellom lærer og elev er

en viktig faktor for å klare å gjennomføre skolegangen. I tillegg sier enkelte at læreren er grunnen til at de har mistrikket på skolen.

Ifølge Ingrid Fylling viser forskning nå at fraværet startet mye før videregående skole, og at forskerne vet lite om fravær fra grunnskolen (Andreassen, 2021). Videre mener hun at det finnes ingen nasjonal registrering av fravær på barne- og ungdomsskolen, unntatt siste halvår på ungdomsskolen. Ingrid Fylling har jobbet mye med skoleforskning, og hun mener at fokuset nå bør rettes mot barne- og ungdomskolenivået. Hun mener videre at fraværet starter allerede der. Dette er relevant erfaringskunnskap fra feltet som kommer frem på andre måter enn gjennom forskning.

3 Metode

Studiens vitenskapsteoretiske perspektiv er fenomenologi. Befring sier at ved å anvende fenomenologien vil man kunne få innsikt i historiene til ungdommene. Hvilken opplevelse av skole de har, helt fra første klasse og frem til nå (Befring, 2020).

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt 1900 tallet, ifølge Kvale og Brinkmann (2010). Senere har den blitt videreutviklet av forskjellige personer som en eksistensfilosofi. Fenomenologien dreide seg tidligere om bevissthet og opplevelse, mens etter hvert ble menneskets livsverden der kroppen og historiske menneskelige handlinger ble fokuset (Kvale, 2010). Jeg valgte denne metoden fordi intervjuet hovedsakelig skulle dreie seg om ungdommenes egne erfaringer fra deres hverdag, de individuelle opplevelsene og erfaringene de har fått innen det aktuelle tema (Postholm, 2010). Hensikten med Fenomenologien i det kvalitative intervjuet er å gripe tak i de individuelle opplevelsene ungdommene har fått gjennom egne erfaringer. I min forskning håper jeg å få innsyn i virkeligheten til ungdommens egne opplevelser og historier knyttet til skole.

Forskningsdesignet i denne masteren har vært kvalitativ metode. Det ble valgt for å generere mer kunnskap om skoleavbrudd slik dette oppleves av ungdommene selv. Kvalitativ forskning kan stå i motsetning til kvantitativ, og blir anvendt for å få innsikt i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). «If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk to them?» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. xvii). Jeg var på jakt etter innsikt og tilgang til ungdommenes opplevelser og erfaringsprosesser knyttet til skole og utdanning. Brinkmann & Tanggaard sier at det kvalitative forskning intervju tilstreber at man typisk prøver å forstå menneskelivet «innenfra» og på avstand. Kvalitativ forskning har ulike metoder, tilnærminger og perspektiver som kan brukes.

Forskningsprosjektet «Ungdommens egen stemme» informerte innledningsvis til intervjuene om formålet med prosjektet og hva deltakelse ville innebære for den enkelte. Jeg leste igjennom informasjonsskriv for ungdommene, samt intervjuguiden. Eleven måtte gi både skriftlig og muntlig samtykke før gjennomføringen av intervjuet. Informantene er alle over 18 år, og de forstod språket godt. Det var viktig at ungdommene frivillig deltok på intervjuet og at de fikk god informasjon om gjennomføringen (Befring, 2020). Intervjuguiden er utarbeidet som et semistrukturert intervju i form av en samtale. Spørsmålene er definerte og strukturerte for å sikre at alle

intervjuene fikk med elementer til problemstillingen. Det ble rom til refleksjon og oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Intervjuets formål var å få frem beskrivelser og fortellinger som deretter tolkes av meg som er intervjueren.

3.1 Gjennomføring av intervjuene

Ved hvert intervju informerte jeg ungdommene om samtykke, mulighetene til å trekke seg og at de kan stille spørsmål underveis. Jeg informerte om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd, og de fikk lese gjennom samtykkeerklæringen (vedlegg 9.1). Det lengste intervjuet varte 1 time og 1 minutt, og det korteste var på 21 minutter. Ungdommene var positive til å fortelle sin historie, men jeg opplevde underveis at de ikke var helt forberedt på de følelsesmessige reaksjonene som kom til syne. Spesielt i intervjuet til Monica opplevde jeg en reaksjon som kom overraskende på både henne og meg.

Jeg kunne ha stilt mer inngående spørsmål for å få en mer detaljert fortelling vedrørende hvorfor skolen ikke tok mer tak i hva som lå til grunn for hennes adferd. Men jeg valgte å ikke utforske mer innenfor dette med tanke på etiske hensyn.

Jeg forsøkte i størst mulig grad å tillate pauser i samtalene slik at ungdommene fikk god tid til å assosiere og reflektere, men det opplevde jeg at førte til at jeg beveget meg over i et område som vekke sterke følelser. Jeg hadde ikke fokus på hvorfor de valgte å avslutte videregående skole, men heller dreide tema over på hvordan de selv reflekterer rundt sine egne erfaringer, som blir viktig i fenomenologien og forskerintervjuet (Postholm, 2010). For å få til det stilte jeg ikke oppfølgingsspørsmål som dreide i retning av hvorfor de valgte å avslutte videregående opplæring. Jeg holdt fokus på historien de selv ønsket å fortelle og kun stilte oppfølgingsspørsmål der jeg trengte mer detaljert informasjon. Uavhengig av mine egne erfaringer vil ungdommens egne fortelling være det viktige og det som «bestemmer» hva jeg skal analysere og drøfte. Dataene som kommer til syne gjennom intervjuene konstruerer mellom meg som forsker og ungdommene som er informanter under intervjuet, vil kunne gi et helhetlig bilde av ungdommenes opplevelser og erfaringer på en dypere plan. Men det er her viktig at relasjonen mellom meg som forsker og ungdommene gjør at de føler seg trygge til å være ærlige og at de klarer å forløse det de har inne i seg selv. For å få til dette var jeg ydmyk i forhold til ungdommene. Samspillet i intervjuet er en kontekst gjennomsyret av etiske spørsmål. Som for eksempel når Lars forteller at det ble mye trøbbel med lærere, er det viktig at jeg respekterer hans privatliv. For å ivareta omtanke

og respekt for hva Lars ønsker å fortelle videre om dette, blir mitt oppfølgingsspørsmål: Kan du fortelle litt mer om hva som ble trøblete? Hadde jeg lagt føringer for spørsmålene, hvor Lars måtte svare ja eller nei, ville han kunne bli satt i en situasjon der han måtte svare på noe han kanskje ikke ønsket å snakke om. I Monica sin fortelling kom det frem at skolen ikke prøvde å finne ut av hva som var feil i hjemmesituasjonene. Monica ble tydelig berørt når hun pratet om dette. For å ivareta det etiske perspektivet her, valgte jeg å ikke ha oppfølgingsspørsmål som gikk på hennes hjemmesituasjon, men heller vinkle spørsmålene over til fremdrift og en ny retning. På den måten hindret jeg Monica å gå inn på opplysninger hun kanskje senere ville angre på at hun gav, og som i tillegg kunne blitt for sårt og vanskelig (Kvale & Brinkman, 2015).

Jeg kan se min rolle i lys av Kierkegaard (1813-1855) sine ord om hjelpekunst. Der ydmykelse er å møte ungdommene der de er, være oppmerksom på det asymmetriske forholdet som allerede ligger der og vise omsorg og nysgjerrighet for hva ungdommen har å fortelle. Det gjør jeg ved å lage en god atmosfære før selve intervjuet starter. Vi prater litt løst og fast, jeg serverer sjokolade og kaffe. Videre informerer jeg om spørsmålene, jeg takker for at jeg får muligheten til å høre akkurat han/hennes historie og jeg informerer om at de kun skal fortelle det de selv føler seg komfortable med å fortelle. Kvale og Brinkmann (2015) sier at mitt ansvar blir å forstå ungdommene sitt perspektiv og gjengi et helhetlig bilde av dette.

Etter hvert intervju gjør jeg som Kvale (2015) anbefaler, det er å sette av litt tid etter hvert intervju. Dette for å tenke gjennom hva som har blitt sagt og oppdaget i løpet av intervjuene. Disse refleksjonene kan bli nyttige i analysearbeidet i etterkant. Det ble viktig å notere egne refleksjoner, slik at refleksjonene ikke blir glemt.

3.2 Min forforståelse og forhold til tema

I dette kapittelet skal jeg si noe om egne erfaringer og egne opplevelser knyttet til skole. Med mange års erfaring i skolen sitter jeg med egne tanker om hva som kan være årsaker og ha betydning for at ungdom avbryter videregående opplæring. Alt starter et sted og på et tidspunkt i livet. Disse erfaringene og opplevelsene dannet til sammen mitt utgangspunkt for denne forskningen. Ved at jeg har egne erfaringer knyttet til skole både som elev og som lærer, mener jeg at det har bidratt til at jeg har kunnet reflektere mer bevisst i forskningsprosessen som helhet. Informantene og jeg som intervjuer har forskjellige opplevelser og erfaringer knyttet til skole, derfor er det avgjørende at jeg

ikke legger mine egne tolkninger inn i historiene, men faktisk lytter, prøver å «nullstiller meg» og er åpen for å virkelig forstå hvordan skole oppleves for den enkelte ungdom (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine egne tanker før prosjektstart omhandlet et ønske om å forstå hva som ligger til grunn hos den enkelte ungdom, at de slutter videregående opplæring. Som lærer i den videregående skolen, er det i perioden eleven «dropper ut» av opplæringen jeg har blitt kjent med dem. Jeg har ikke vært med på reisen disse ungdommene har hatt gjennom sin tid i grunnskolen. Men etter mange års erfaring har jeg fått en forståelse av at reisen mot avbrudd i videregående opplæring ofte henger sammen med en prosess som har foregått i mange år. Det er ikke noe som skjer plutselig, men har en forklaring med ulike elementer over tid. Dette støttes i boka «De Frafalne» (Reegård & Rogstad, red. 2016). Denne erfaringen var utgangspunktet for problemstillingen i dette prosjektet, som er: ***Ungdom som har erfaring med å ha stått utenfor opplæring i videregående skole, hva er deres fortelling om skole?***

Jeg kan selv huske fra egen skolegang at det var ofte jeg kunne oppleve en følelse av å ikke mestre. Det var ofte jeg satt på skolebenken og opplevde at jeg ikke forstod noen ting, og at jeg ikke turte å spørre læreren. Læreren var skummel, og jeg var redd for å dumme meg ut. For meg var videregående skole kun en øvelse på det å holde ut, jeg hadde liten motivasjon og jeg hadde ingen tanker om hva jeg skulle gjøre etter 3 år på den gang kalt Handels- og kontorlag. Det var tilfeldighetene som viste meg vei gjennom ulike type jobber etter gjennomført og bestått videregående skole. Jeg klarte etter hvert å forstå hva jeg var god på, og det var det som drev meg videre. Denne erfaringen har jeg tatt med meg i jobben med de unge, spesielt når jeg jobber med karriereveiledning. Styrken disse erfaringene har gitt meg går i retning av å tenke langsiktig og ha troen på den enkelte. Igjen tenker jeg på Kierkegaard sine ord om å føre et menneske hen til et bestemt sted, man må først og fremst passe på å finne han der, hvor han er og begynne der (1813-1855).

Peter Plant (19) sier han var ensom og følte seg misforstått på skolen, han var selv en «drop-out» elev. Eller det han selv kaller det «push-out», han mener det var skolen som ikke passet til han og ikke omvendt. Det var derfor han i voksen alder valgte å bli lærer, for å hjelpe de elevene som følte seg misforstått og stod alene i kampen mot skolen. Er man ti år taper man den kampen sier han videre.

I samtaler med elever hører jeg ofte snakk om lærere, hvordan de på en eller annen måte har påvirket elevene på godt og/eller vondt. Jeg opplever også at mange ikke vet hva de skal bli når de «blir store», noen har ikke kommet inn på den linjen de ønsker, noen får

ikke de karakterene de trenger for å komme videre, andre resignerer og bare holder ut, og så har vi de som avbryter utdanningsløpet. Som lærer og karriereveileder har jeg hatt et behov for å få mulighet til å få innsikt i erfaringene ungdom som har stått utenfor opplæring i videregående skole har. Hva ville elevene selv fortelle, og legge vekt på i sin historie? Er det noe jeg kan lære av disse historiene, noe jeg ikke har kunnskap om og som kan bidra til at jeg får en større kunnskap og kan bli en bedre lærer og en bedre karriereveileder.

3.3 Utvalgskriterier og rekrutteringsprosess

Vurderingskriteriene for utvalg av ungdom var følgende:

- 1) Ungdom mellom 18-23 år
- 2) Ungdom som har sluttet på videregående skole før de har gjennomført og bestått
- 3) Ungdom som har hatt mer enn 1 år pause fra videregående skole
- 4) Ungdom som har gått tilbake til videregående opplæring.

Bakgrunn for valg av disse kriteriene var at jeg ønsket å intervju ungdom som har en historie der det å avslutte videregående skole var en del av deres fortelling. Videre var det interessant å se på hva som gjorde at disse ungdommene gikk tilbake til videregående opplæring. Som nevnt tidligere var formålet å få vite noe om ungdommens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont, gjennom at de forteller sin subjektive historie. Det er den verden som ungdommen selv oppfatter seg som en del av, som er interessant for denne forskningen.

Rekrutteringsprosessen startet ved at jeg kontaktet Cafè Hanco for å få hjelp til utvalg av ungdommer som kunne ønske å la seg intervju. Cafe Hanco er et ungdomstiltak i regi av Viken Fylkeskommune, Glemmen vgs og OT. Målgruppen er ungdom i OTs målgruppe i alderen 16-21 år, samt ungdom i alderen 22-24 år som rekrutteres fra NAV. Felles for disse er avbrutte utdanningsløp. Som ansatt ved Glemmen vgs var jeg en del av Cafè Hanco for 5 år siden, altså i oppstarten av dette ungdomstiltaket. Ungdommene som er tilknyttet denne avdelingen har til felles et ønske om å komme tilbake til videregående utdanning, etter både korte og lange brudd i opplæringen. Jeg fikk tillatelse til å komme på et av morgenmøtene til Cafèen for å presentere mitt forskningsprosjekt for ungdommene. Ungdommene kunne komme med spørsmål og kommentarer underveis. Jeg opplevde at vi fikk en god «tone» sammen under min

presentasjon. Problemstillingen og målsetting med forskningen var noe jeg vektla i presentasjonene, samt at de fikk tilgang til spørsmålene de ville få i intervjuet. Jeg presiserte at de som ønsket å delta på min forskning skulle ta direkte kontakt med meg, og at det var helt frivillig. Dagen etter presentasjonen fikk jeg tre henvendelser på telefon, det passet utmerket i forhold til omfang av intervju jeg hadde planlagt. Omfang planla jeg utfra hva som var håndterlig for meg med tanke på tid til analyse av transkribering. Fenomenologisk metode var relevant for å forstå ungdommenes egen forståelseshorisont (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ungdommene som ønsket å fortelle sin fortelling, har alle til felles at de sluttet videregående skole før de hadde gjennomført og bestått. De har alle blitt vurdert etter kriteriene for utvalg. Ungdommene har fått fiktive navn for å ivareta anonymitet. Det er ingen spredning i geografi, alle tre ungdommene er fra samme kommune. Alle ungdommene har på en eller annen måte vært tilknyttet samme videregående skole. Monica på 21 år var ute av videregående skole i 1,5 år, hun er nå tilbake i opplæring som lærling i Barn- og ungdomsarbeiderfaget. Lars på 21 år var ute av videregående skole i 1 år, han tok Fagprøven i Barn- og ungdomsarbeiderfaget og bestod til Meget Godt. Nå jobber han på en spesialskole for barn- og ungdom med ulike utfordringer. Sigurd er tilbake på videregående skole på avd. Cafè Hanco. Der tar han opp fellesfag samt at han er med på «Riv og Røsk» gruppe. Sigurd har som mål å prøve nye og ulike oppdrag frem til han finner ut hva som passer for ham.

3.4 Etiske betraktninger

Tre type forskningsetiske hensyn en forsker særlig må tenke igjennom ifølge Per Nerdrum (1998) er følgende: 1) *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi*, 2) *forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* og 3) *forskerens ansvar for å unngå skade*. Jeg har med stor respekt intervjuet ungdom som frivillig har gitt av sin tid til å fortelle om sin skolehistorie. Ungdommene har frivillig samtykket til å delta i forskningen, de kunne på et hvilket som helt tidspunkt trekke seg uten noen form for negative konsekvenser. Målet har vært å møte disse ungdommene med åpenhet og respekt, prøve å forstå deres fortellinger uten å kritisere eller dømme på noen måte. Jeg har behandlet dataene konfidensielt og med varsomhet der alle navn er fiktive. Ungdommene deler sine personlige historier, det krever omtanke og medmenneskelig respekt av meg som intervjuer (Thagaard, 2009). På forkant av intervjuene var jeg

undrende til om informantene ville oppleve det opprivende eller på andre måter følelsesladet å skulle gå tilbake i tid. Ville såre minner komme til syne, og hvordan skal jeg møte dette? «*All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet så vel som i forhold til omgivelsene*» (Thagaard, 2009, s. 23). Med plikt om å respektere informantens privatliv informere jeg ungdommene om at de kun skal fortelle det de selv ønsker, uavhengig av spørsmålene jeg stiller. Jeg opplevde ikke at noen av ungdommene ikke svarte på spørsmålene mine, men jeg observerte noen «såre» reaksjoner hos ungdommene. Når jeg opplevde at det oppstod situasjoner som ble opprivende for ungdommen, gikk jeg videre får å avlede. Det ble spesielt viktig i Monica sin fortelling, men når jeg avledet med et nytt spørsmål som omhandlet et annet tema hentet hun seg inn igjen.

Relasjon mellom ungdommen og meg som intervjuer hadde stor betydning for gjennomføringen av intervjuet. Samspillet mellom meg som intervjuer og ungdommene ble avgjørende for de historiene som kom til syne. Intervjuene innebærer en asymmetrisk maktrelasjon mellom ungdommen og meg, fordi vi ikke er likestilte partnere (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker har jeg den vitenskapelige kompetansen, det er jeg som definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema, stiller spørsmål og beslutter hvilke oppfølgingsspørsmål jeg ønsker å stille. Det ble derfor som tidligere nevnt viktig at jeg opprettet en mest mulig naturlig og likeverdig plattform. Ved å være bevisst det asymmetriske forholdet kunne jeg legge til rette for at intervjuene fikk en etisk belysning i form av ydmykelse. Kierkegaard sier at ydmykelse handler om å tjene ikke å herske. Jeg var opptatt av å kunne forholde meg så nøytral som mulig, for å påvirke ungdommen minst mulig, og å selv bli påvirket. Styrken i fenomenologisk forskning er at både informanten og den som intervjuer påvirkes, på den måten utvikles kunnskap begge veier (Befring, 2020). Det ble også viktig for meg som forsker å ha en profesjonell avstand i intervjusituasjonen, og være oppmerksom på den åpne forståelsesformen og det nære personlige samspillet. Kvale og Brinkman viser til syv forskningsstadier som omhandler etiske problemstillinger. De syv forskningsstadiene er; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, analysering, verifisering og rapportering. Ved selve intervjusituasjonen er intervjueren selv det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap kommer det frem her. Det får meg til å tenke på min rolle som forsker i oppgavens intervju. Jeg stiller meg spørsmålet om jeg har den integritet som er avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen. En erfaren intervjuer vil muligens komme nærmere sannheten og detaljene i intervjupersonens liv, men for meg i denne

forsknings situasjonen blir det viktig at ungdommene selv bestemmer hva de ønsker å fortelle, det er deres historie jeg vil ha innsikt i.

Forskningsprosjektet har blitt godkjent av NSD (vedlegg 9.3) før jeg startet med selve datainnsamlingen. I informasjonsskrivet til ungdommene kom det tydelig frem at intervjuene var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst.

3.5 Intervjuguiden

Intervjuguiden (vedlegg 9.2) ble utarbeidet som et semistrukturert intervju i form av en åpen samtale. Spørsmålene er av åpne og oppfølgende karakter for å sikre at alle intervjuene får med elementer fra forskningsspørsmålene i tillegg til problemstillingen. Det ble min oppgave som forsker å plukke opp verbale og til og med kroppsspråklige signaler på områder jeg ønsket å forfølge videre med oppfølgings spørsmål. Intervjuene ble styrt i en viss grad av mine spørsmål, men samtidig ikke bindende. Jeg erfarte at det ble nødvendig med mange oppfølgings spørsmål underveis. Semistrukturert intervju krever noe improvisasjonsevner fra min side under gjennomføringen, men til gjengjeld fikk jeg innsikt i personligheten og den unike opplevelsen til hver enkelt ungdom. Jeg valgte å benytte Elton Mayos (1880) intervjumetode, som har en fenomenologisk tilnærming og ses på som et rent forskningsverktøy og betrakter det intervju personen som en deskriptiv rapport om opplevelser. Mayos intervjumetode var i høy grad inspirert av psykoanalytisk terapi. Målet mitt var å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av hva ungdommene har opplevd, derfor valgte jeg Mayos råd til intervjuer som en guide gjennom disse forskningsintervjuene. I gjennomføringen av intervjuene hadde jeg full oppmerksomhet mot ungdommene i intervjusituasjonen. Jeg lyttet, aldri argumenterte eller ga råd, jeg lyttet til hva ungdommene ønsket å si- hva de ikke ønsket å si- og hva de kunne si uten hjelp. Videre ba jeg om å få sammenfatte det som var blitt sagt (for eksempel «er det du forteller meg....?»). I tillegg opplevde jeg behovet med å stille oppfølgings spørsmål. Gjennom å aktivt lytte, som vil si å være åpen ovenfor hva som blir sagt og lytte etter essensene i fortellingene, ville jeg kunne lettere stille gode oppfølgings spørsmål. F.eks når Lars sier at: «*det var en del dårlige lærere*». Da stilte jeg følgende oppfølgings spørsmål: *Hva legger du i det å være dårlig lærer?* Og videre spurte jeg om: *Hva mener du er en god lærer?* Jeg erfarte at oppfølgings spørsmålene

ble ledetråder for å fortsette intervjuet på en måte som var fruktbar, for å få mer innsikt i å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Oppfølgingsspørsmål kan ikke defineres på forhånd, men det krever en fleksibel oppfølging av det som blir sagt underveis av informanten (Kvale & Brinkman, 2015, s 170). Det finnes ikke ett «riktig» oppfølgingsspørsmål, men være nysgjerrig på de påstandene ungdommene fortalte om i sine fortellinger og stille spørsmål utfra det. I transkriberingsarbeidet hører jeg at jeg ofte stiller oppfølgingsspørsmål når jeg ønsker at ungdommene skal utdype det de sier. Det gav meg en dypere forståelse av hva ungdommene forteller og ønsker å formidle, på den måten oppdaget jeg essensene i intervjuene. Dette står i tråd med fenomenologiens ånd, der jeg får en dypere forståelse av ungdommens verden utfra deres ståsted. Som Spradley (1979, s. 34) sier det «*Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det*» (ibid).

Som nevnt over var det jeg som satt med den vitenskapelige kompetansen, og som har bestemt tema for forskningen. Spørsmålene er definert av meg, på bakgrunn av min forståelse av tema. Hvor styrende er egentlig spørsmålene? Vil de på noen måter være styrende i form av hva ungdommene skal fortelle om? Jeg hadde som mål å bli klokere og få mer kunnskap om ungdommens egen stemme gjennom hele denne forskningen. Få øye på nye nyansene og om det kan dukke opp uventede aspekter jeg ikke hadde ventet. Dette skal jeg komme nærmere inn på i kapittel 6.

3.6 Transkribering

Transkribering er å oversette muntlig tale til skriftspråk, det stiller store krav til nøyaktighet og er en del av etterarbeidet når man benytter intervju som metode (Stølen, 2013). Jeg valgte en enkel transkriberingsstrategi der jeg skrev ordrett ned det jeg hørte fra opptaket, hvor meningsinnholdet i det sagte var avgjørende. Etter gjennomføringen av det første intervjuet, ventet jeg omkring 3 uker før jeg startet med transkriberingen. Jeg erfarte at det var lite gunstig. En mengde informasjon når det gjelder kroppsspråk og stemmeføring ble tapt idet jeg transkriberte, fordi jeg da hadde glemt mye av ungdommens reaksjon på de ulike spørsmålene. Derfor så jeg viktigheten å gjøre transkriberingen kort tid etter intervjuet på de to neste ungdommene (Brinkmann & Tanggaard, 2012). På den måten ble jobben med transkribering lettere, og jeg ble godt kjent med materialet mitt. Jeg støtter meg til sier Brinkmann & Tanggaard (2012) som sier at å arbeide med transkripsjon kan gjøre analysen av teksten både mer fruktbar og

lettere. Det fikk jeg erfare gjennom å transkribere alle tre intervjuene i denne forskningen. Jeg oppdaget at det var mange detaljer jeg ellers ikke ville ha fått med meg.

3.7 Analysestrategi

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er fortellinger en av de naturlige kognitive og språklige formene mennesker organiserer og uttrykker mening gjennom.

Analysestrategien har tatt for seg både koding og hermeneutisk bearbeiding av materialet.

Analysefaser steg for steg:

- 1) Analysen starter allerede i selve planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. Materialet som blir konstruert gjennom intervju analyseres tilfeldig og usystematisk. Det tas lydopptak av intervjuene og jeg gjør notater. Notater er egne tanker og spørsmål jeg ønsket å få besvart, eller som jeg trengte flere detaljer om, for en bedre forståelse av det som ble fortalt. Formålet er å lære noe av disse fortellingene, og bidra til at problemstillingen besvares. Jeg erfarte etter første intervju at jeg ikke husket alle detaljer. Derfor tok jeg tankenotaer, som jeg opplevde bidro til økt analytisk intuisjon. Transkripsjonen leste jeg igjennom flere ganger mens jeg hørte på lydopptakene. Notatene jeg hadde gjort meg ga også en påminnelse om kroppsspråket. Det genererte nye og dypere innsikt i fortellingene. Deretter kategoriserte jeg kodeordene og setningene ut ifra egen forståelse av materialet, for å få en struktur på materialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).
- 2) Neste steg var å ta utføre en mer grundig og systematisk kondensering av materialet. Deretter kodet jeg med markeringspenn direkte inn i transkriberingen for å systematisere og se de store linjene i materialet, for deretter å velge det som er gjennomgående i fortellingene. Det var viktig å finne de tykke beskrivelsene, ikke bare for å gjengi det ungdommene forteller, men også inkludere mine tolkninger av mening. For å se ungdommenes fortellinger i lys av konteksten de forteller, går jeg ut og inn av fortellingene som i en hermeneutisk tilnærming. Det gir mulighet til å reflektere rundt ungdommenes erfaringer for å finne en dypere mening i deres opplevelser.

- 3) I denne fasen ser utvikles strukturen i funnene. Jeg systematiserte likehetstrekkene i fortellingene til ungdommene og gjennom en kombinasjon av hermeneutisk tilnærming og koding kom frem til materialet som danner hovedfunnene. I denne fasen sammenlignet jeg fortellingene til Lars, Sigurd og Monica. Det var sammenfallende likheter når det gjaldt relasjon til lærere. Alle tre fortalte detaljert om hva lærerne hadde sagt og gjort. Ulikheten mellom Sigurd sin fortelling og Monica og Lars sin, var at Sigurd hadde opplevd lærere som valgte å se en annen vei. Mens Monica og Lars opplevde mer å komme i krangel med lærerne.

- 4) Etter grundig arbeid for å komme frem til funnene er drøfting og teoretisering neste fase, teori og empiri drøftes sammen. Her blir problemstillingen besvart ved å kombinere drøfting og analyse. Funnene som trekkes frem i drøftingsdelen er relasjoner, tilhørighet og anerkjennelse. I tillegg blir det sett på likhetstrekkene i fortellingene.

4 Ungdommenes fortellinger om sin opplevelse av skole

Lars, Sigurd og Monica har alle en fortelling om sin opplevelse av skolehverdagen. Som tidligere nevnt har alle tre ungdommene en historie om det å avbryte videregående skole, for så å starte opp igjen med mål om å gjennomføre og bestå alle fag. Det er tre ulike fortellinger som nå skal presenteres i denne forskningen.

4.1 Lars sin fortelling

Lars forteller om en gutt som gledet seg og følte spenning til det å starte på skolen. Det var en bra start sier han. Han husket godt første skoledag, og spesielt at en venn av han skulle få starte i samme klasse som han. Denne gutten var en venn av Lars fra førskolen. De hadde så lyst til å komme i samme klasse, faren til gutten hadde ordnet slik at de kom i samme klasse. Noe som Lars sier at gjorde at starten ble veldig bra. Både timene og friminuttene var noe Lars trivdes med. Han ser tilbake på seg selv som en gutt som likte å klatre der man ikke skulle klatre og være høyt og lavt. Det var et godt klassemiljø, i tillegg hang Lars mye sammen med storebroren og vennene hans. Det var stas å få henge med de eldre i friminuttene. Venner og bestevennen fra førskolen var noe han satt stor pris på. Han sier videre at han var en gutt med mye energi og hadde vanskelig med å konsentrere seg over lang tid, men han følte at lærerne håndterte det godt. Det var sjelden noe han opplevde var problematisk. Først i sjette syvende klasse ble det mer utfordrende, det ble mye trøbbel med lærere. Det ble nye utfordringer, fordi man gjør andre ting sier Lars. Det ble mye trøbbel med lærere, Lars sier videre «*det var bare det som var gæærn`t*». Var det noe som hadde skjedd var det alltid jeg som fikk skylden sier Lars. En gang var jeg ikke engang på skolen, men fikk likevel skylden for noe som hadde skjedd den dagen. Læreren han hadde frem til sjetteklasse hadde han aldri noe å utsette på, de kom godt overens. Det var først når de fikk vikar at Lars opplevde en lærer han «*stanget*» helt med. Han kan ikke huske helt hva som gjorde det, men han husker spesielt en episode i klasserommet der vikaren gav han skylden for noe alle andre i klassen gjorde også. I forkant av denne timen hadde han snakket med sin faste lærer, og han Lars hadde bestemt seg for å prøve å være rolig, men det klarte han ikke når han ble urettferdig behandlet. Lars forteller detaljert om en episode fra denne timen, det er tydelig at han husker akkurat hva som skjedde. Han forteller videre at han

forlot klasserommet etter han hadde fått kjeft av læreren, han var sur fordi han hadde fått kjeft over noe han ikke hadde skyld i. Vikaren kom ut i skolegården etter Lars for å prøve å snakke med han, men Lars fikk ikke noe forståelse, vikaren mente fortsatt at Lars var problemet. Lars sier noe om at vikarene ikke kjente han så godt, så de så han ikke for den han var. De så på han kun som et problem. Jeg forstår at det kan være vanskelig å være vikar sier han, men likevel bør de forstå og bli kjent med elevene. Han forteller videre at en av lærerne som Lars hadde tillitt til, han pleide å ta frem en ball og spille fotball med meg når han så at jeg trengte å fokusere på noe annet. Da ble det lettere å gå tilbake til klassen etterpå sier han. Plutselig igjen forteller Lars om enda en episode der han fikk skylden for å ha klappet i utakt i sangtiden, når det var gutten ved siden av som gjorde det. *«Det gir ikke mening og det var ikke noe hyggelig»* sier Lars. Det var også flere hendelser der han opplevde å bli urettferdig behandlet av denne læreren. Uansett disse hendelsene var Lars alltid på skolen, han hadde lite fravær. Endringene startet smått først på ungdomskolen. Starten var bra, de spilte fotball i friminuttene og Lars prøvde å finne sin plass i hiarkiet. Klassen Lars gikk i var den mest bråkete klassen på hele skolen sier han, men det var en grei klasse å være en del av. Lars observerer at noen i klassen blir «skyllebøtter», de får alltid skylden selv om de ikke hadde gjort det de ble beskyldt. Jeg kjente det godt igjen fra egne erfaringer fra barneskolen. Det var i tillegg en del dårlige lærere sier han. Jeg spør hva han legger i det å være dårlig lærer. Lars svarer med å gi et eksempel fra en hendelse han husker godt. Det gjaldt et gruppearbeid som de skulle fremlegg for den andre klassen. Etter framlegger sier læreren følgende: *«Det her gikk som det gikk det. Dere får minus fordi dere ikke har brukt xl, i greia deres»*. Lars forteller videre at det var han som hadde laget xl i oppgaven, og han starter derfor en dialog med læreren om dette. Fordi den andre klassen hadde laget akkurat det samme xl, men fikk pluss for dette i oppgaven. Da fyrte det løs hos meg sier Lars. Jeg spurte om en forklaring på hvorfor, men han opplevde av svaret var dårlig og vagt. Den lærer «stanget» jeg med i tre år sier Lars. Han forteller også om en hendelse der han ble frastjålet en jakke på skolen. Han ville derfor ikke henge jakka i gangen, men ta den med inn. Det ble stor krancling rundt det, og hver gang jeg spurte om hvorfor, sa læreren alltid: *«fordi jeg er lærer»*. Lars forteller at han ønsket å få erstattet jakken som ble stjålet, og at han ikke kan henge den nye jakken i gangen. Hva hvis den blir stjålet også? Lars ble bedt om å gå på gangen til han kom inn uten jakka. Jeg satt på gangen hele dobbelt timen sier han. Så kom det en annen lærer og tok meg med i hans time. Når han så gikk tilbake til klassen sin, sa læreren at

han kunne få lov å henge jakka på stolen likevel. Bare ikke ha jakka på seg. Lars forstod dette som at læreren nå forstod at han ikke ville ha gitt seg i denne saken. Den eneste som holdt meg «i land» var en lærer ved navn x. Han var den som så meg sier Lars, og han var veldig rettferdig, som jeg er opptatt av sier han. Hvis det var noen diskusjon mellom en elev og en lærer, var han enig med den han mente hadde rett. Ikke bare med lærere, fordi at de er lærere. Han stod opp for elevene, og det er ikke så vanlig å se sier han. Lars forteller at han hadde mange samtaler med x, og at det var han som klarte å holde meg rolig. Jeg så opp til denne læreren, han er den beste læreren jeg har hatt sier han. Han bekrefter at denne dårlige relasjonen til læreren har påvirket han i stor grad gjennom skolen. Fra å være en glad og aktiv gutt, ble han stadig mer sint og innelukket. Han følte seg misforstått og etter hvert en som alltid fikk skylden for ting som ikke var greit. Fraværet ble større og større i takt med dette. Når Lars startet på ungdomskolen fortsatte problemene, og etter hvert kjente Lars på angst og depresjon som kom snikende. Fraværet fortsatte å vokse, hver uke var jeg bort 1 til to dager sier han. «Jeg hatet å gå på skolen» sier han. Han sier videre at han gruet seg til å våkne opp om morgenen, og han gruet seg til å legge seg for da visste han hva som ventet når han våknet dagen etter. Fredag kveld og lørdag formiddag var den eneste tiden han klarte å ikke grue seg til skolen, lørdag kveld startet det igjen. «seks dager med bara møkk» sier han videre. Det var lærerne som var det verste problemet, det var noe dritt «slenging» fra elever også, men det klarte jeg å overse.

En av lærerne fortalte til Lars siste skoledag, at han ikke ville klare seg på videregående. Jeg spør; Hva tenkte du da, når han sa det? Jeg ble forbanna sier Lars. Det kommer så en fortelling om en aktivitetsdag, der elevene får gå hjem litt tidligere. Lars fikk med seg en kompis for å gå til en annen skole. Kompisen hadde lurt seg med inn i klasserommet til noen der. Jeg visste ikke noe om det, og jeg dro hjem sammen med en annen. Dagen etter fikk jeg store problemer av lærerne fordi vi hadde gått dit. Lærerne kjeftet veldig på oss, vi hadde aldri fått vite at vi måtte gå rett hjem. Til slutt forstod den ene læreren at det var litt ufortjent å få kjeft for dette. Jeg spurte om Lars opplevde å henge etter i fagene, det gjorde han på grunn av fravær sier han. Det var eneste gym han opplevde at han mestret godt. Men også der følte Lars seg urettferdig behandlet. Du har 6 i ferdigheter, men fordi du ikke får med de andre får du karakter 4 sier læreren. Lars tok opp dette med læreren, det endte med at han fikk 5. En ny lærer å krangle med sier han videre litt oppgitt. Videre forteller Lars om en historie der han kom i krangel med en elev på fotballbanen, den andre eleven tok kvelertak på Lars. Det var andre gang

denne eleven hadde gjort dette, men ingen tok tak i dette. Mamma og pappa ønsket møte for å ta tak i denne situasjonen, i møtet løy rektor sier Lars. Pappa ble fly forbannet, både mamma og pappa hadde gitt opp skolen i tillegg. Ikke rart jeg ikke trives på skolen når jeg alltid kom i bråk med både lærere og rektor i tillegg uttrykker han.

Jeg spør så hvordan friminuttene var. Lars sier at det var ingenting å gjøre, de fikk ikke være i brakkene og spisesalen var full. Han sier igjen at det var INGENTING å gjøre, med trykk på ingenting, Han sier videre at han droppet noen timer i kunst- og håndverk for å spille bordtennis. Det var flere som hadde gitt opp den skolen, og spilte bordtennis sammen med Lars. Lærerne spurte: «*Har dere tenkt til å gå tilbake til timen, eller har dere tenkt å få fravær?*» Vi tar fravær vi sa de.. Lars ler. Jeg følte at det ikke var noe poeng lenger, fordi jeg allerede hadde falt ut så mye. «*Da var det ikke noe poeng lenger tenkte jeg*», sier Lars.

Jeg går over til spørsmålet om Karriereveiledning. Når vi skulle søke fikk ikke alle hjelp, vi måtte klare oss på egenhånd sier han. Han sier videre at han er usikker på om rådgiveren var sykemeldt. Det eneste vi fikk var å få velge 2 dager på videregående skole, jeg var på elektro sier Lars. Han opplevde at de ble to fine dager. Vi fikk kun vite om elektrikerfaget, selv om det er mye innenfor elektro sier han. Han synes det var utrolig kult de to dagene på Elektro. Jeg spør så hva Lars valgte når han søkte videregående opplæring. Lars valgte 4S på førsteønske etter vg2, og elektro på andreønske, fordi han hatet skolen. Og han viste at på 4S jobber du to dager i uken allerede fra vg1, i tillegg får du fagbrev og generell studiekompetanse, og du tjener penger. Lars kommer ikke inn på 4S, men på ordinært vg1 Service- og samferdsel. Det var mer skole, og mindre ut i bedrift, ikke lønn og ikke studiekompetanse ved å gå dette løpet. Og det som var viktig for meg var å få den generelle studiekompetansen sier Lars. Det opplevdes meningsløst for meg sier Lars. Jeg gruet meg igjen til å gå på skole, fordi jeg nå ikke så noen mening med dette løpet. Det var ikke bra lærer her heller sier han videre. Klassemiljø var ikke bra, og tavla var sånn at vi måtte vri hode og nakken for å se tavla. Det var jo ikke bra å sitte sånn sier Lars. Lars fikk vondt i hode og nakke hver dag han kom hjem fra skolen. Jeg bare trives ikke med folka, og hørte ikke hjemme med de i klassen sier han. Lars tok kontakt med rådgiverne om å bytte linje, han stod på venteliste. Jeg spør om han fikk noe karriereveiledning med tanke på å se nyttiligheten av løpet han allerede hadde startet. Nei, sier Lars. Det ble kun snakket om bytte linje til studieforbereidende. Planene ble å gå der noen uker, på vent til å bytte linje. Jeg tenkte

da sier Lars, at kommer jeg ikke inn der så dropper jeg ut., fordi jeg hater hver dag.

Brått fikk Lars melding om at han fikk komme inn på studieforberedende. Han fullførte vg1 og starten på vg2, der delte han opp året i to, fordi han begynte å slite med angst.

«Jeg vet ikke hvor det kom fra, det kom bare plutselig» sier Lars.

Meg: *Kunne det ha noe med skolehverdagen å gjøre?*

Lars: *Jeg vet ikke hvor det kom fra. Men det bare brått kom en dag, åsså var jeg veldig stressa å sånn da. Så merket jeg at jeg tenkte hver dag at nå kommer det. Så kom det ofte i spisinga, og da endte det opp med at jeg ikke spiste på skolen.*

Meg: *Oi, ble det enda verre da?*

Lars: *Ja, og da klarte jeg til slutt å ikke sitte i et klasserom. Ååå det var jo ikke bra da. Men jeg trivdes jo bedre da. Jeg kjente jo en del av de folka jeg gikk i klassen med fra barneskolen og ungdomsskolen. Så jeg trives mer, men jeg trivdes fortsatt ikke.*

Meg: *akkurat*

Lars: *Det var liksom ikke det jeg ville å sånn. Så gikk jeg ferdig det året. Klarte jo ikke sitte i klasserommet. Der hadde jeg jo også en lærer som sa: kan jeg snakke med deg litt etter timen. Jaja, sa jeg. Så tenkte jeg sikkert en hyggelig samtale eller noe greier.. Men læreren sier: «det er ingen som tvinger deg til å være her Lars. Du får det ikke til, så du kan bare bli hjemme. Det er ingen som tvinger deg til å gå på videregående, det er noe du velger sjøl. Og når du ikke får til det her, hva er vitsen». Det var i naturfag og jeg lærte ingenting av han. Han var mer opptatt av å være kul, enn flink liksom.*

Meg: *mm..*

Etter hvert forteller Lars videre at de fikk en ny naturfaglærer. Han nye læreren gav meg en 5'er sier Lars. Jeg lærte så mye av han. Han satt seg ned i grupper og viste oss å sånn sier Lars. Han brukte ekstra tid, og Lars gikk fra 2 til 5. Jeg trives så godt med den læreren sier Lars. Fra å hate alle naturfagtimene til å like naturfagtimer bare på grunn av læreren.

Så kom sommerferien, og da bestemte Lars seg for å ikke gå tilbake til skolen. Han sier det var fordi han måtte gå vg2 på nytt, fordi året var delt opp i to. «Men tenk deg det æ.. å se alle andre ferdig, åsså ser du deg selv gå vg2 på nytt». Videre sier Lars at han ønsket i utgangspunktet ikke denne linjen, og hva med alle spørsmålene om at han måtte gå året to ganger. I tillegg slet Lars da med angst og depresjon. Han ble så koblet på PPT. Der så de at Lars ikke ville få noe ut av å gå tilbake til skolen. Det følte som en lettelse for Lars.

Hva gjorde du videre da, spør jeg. Lars ble presentert for Cafè Hanco av PPT utover høsten. Han sier at det var bra at han slapp å gå hjemme et helt år.

«Det var så mørkt. Jeg tror ikke jeg hadde gått ut døra igjen liksom. Jeg klarer ikke skole, ikke noe sånn jobb. Hva er det det kan bli av meg? Er det noe poeng å være her i det hele tatt egentlig? Jeg vet ikke om jeg hadde vært her den dag i dag liksom».

På Hanco snudde alt sier Lars. Han hadde fortsatt kamper med angsten, men han kom til et sted der folka så han. Lars følte at de trengte han, og han gikk fra å ha 0 i selvtillit til å bli løftet opp i skyene. Det var som natt og dag i forskjell sier han videre. Etter en stund på Hanco følte Lars at han faktisk kan bli noe, at han får til så mye mer enn hva andre tidligere har fortalt han på skolen. *«Jeg måtte ikke få til det og det for å bli noe»* sier Lars.

Hva var det som gjorde at du fant veien dit du er nå i forhold til fagretning? Spør jeg.

Lars svarer at han fikk god kontakt med en annen gutt på Cafèen, en han hjalp med angsten. Det gjorde at Lars fikk lyst til å jobbe med mennesker, hjelpe andre som hadde samme utfordringer som han selv. Han følte plutselig mening med det han gjorde fortsetter han. Jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle gjøre det sier Lars videre. Men etter veiledning av karriereveileder ved Cafèen fikk jeg et bilde av veien videre.

Karriereveilederen ble med meg på vg1 Helse- og oppvekst. Der fikk vi være med å se hvordan de gjorde det der. Lars følte at det var en veldig varm klasse, og at alle brydde seg om hverandre. Det virket som et hyggelig sted å være sier Lars videre. Det endte med at Lars søkte vg1 Helse- og oppvekst høsten etter, og han kom inn.

Når høsten kom gruet Lars seg til å starte, han kjente angsten på å gå inn i klasserommet komme. Bestemte seg for å være usynlig og sitte bakers i klasserommet. Men i løpet av sommeren hadde Lars brukket beinet, og måtte gå på krykker. Så første ukene på skolen, gikk det med å være usynlig ut av vinduet sier han. Men voksenpersonene fra Hanco var med meg i prosessen, og jeg fikk en fantastisk lærer, så jeg kom i gang. For hver uke som gikk ble det bedre og bedre, og angsten hadde roet seg sier Lars. Lars fullførte vg1 og startet på vg2 Barn- og ungdomsarbeiderfaget på samme skole. Men oppstarten på vg2 ble ikke helt knirkefri. Han kom inn på helsearbeider istedenfor barn- og ungdom. Jeg ble skikkelig stresset sier Lars. Men både lærerne, rådgiverne og Cafè Hanco hjalp meg til å bytte over til barn- og ungdom etter to dager. Derfra klarte jeg å legge bort angsten, jeg trivdes så godt på skolen sier han. Fra å være borte 1 til 2 dager hver uke, til 0 dager fravær. Det var fordi jeg trivdes med de i klassen og med lærerne sier Lars. Læreren som han likte veldig godt på ungdomsskolen, jobbet på videregående

når han gikk vg2. Det var veldig betryggende å ha han igjen, hvis jeg noen gang skal bli lærer skal jeg blir som han sier Lars.

Jeg spør Lars: Hvordan er drømmelærere? Lars svarer: *Han er rettferdig, kan gjøre feil og sånn, men han snakker med deg.*

Videre sier Lars at drømmelæreren viser respekt, bryr seg og bruker tid til å lytte. Jeg avrunder med å spørre hva Lars mener om karriereveiledning i skolen. Lars sier at han ikke fikk noen informasjon om hva de ulike fagområdene, yrkene kunne føre til, og mulighetene som lå der. Lars kommer med et eksempel på da han fikk lov å være med å se hva vg1 Helse- og oppvekstfag var, først da forstod han at det var noe mer enn en klasse med bare jenter. At karriereveilederen satt seg ned med meg og viste meg veien videre i ulike retninger var også noe som hjelp meg sier Lars. Det ble mye lettere for Lars å se et mål der fremme, når han viste hvilken vei han skulle gå. Det blir snakket ingenting om dette på ungdomsskolen sier Lars videre.

4.2 Sigurd sin fortelling

Jeg starter med å spørre om Sigurd husker sin første skoledag. Sigurd starter med å fortelle om en sekk han hadde fått av mormoren sin. Den var ikke lik de andre sin, så alle trodde at han var en andre klassing. Så første dagen ville alle i klassen kaste meg ut sier Sigurd. Jeg gjentar: *alle hadde oransje sekk og ikke du? Ja, sier Sigurd.* Jeg spør så om han kjente noen, det gjorde han ikke. Sigurd forteller så at han hadde det gøy resten av skoledagen. Videre sier han at det første året på skolen var relativt greit, men han ble venn med noen trøbbelmakere. En ting han husker mest var at han ble forelsket i en jente. På SFO spurte Sigurd om denne jenta ville «date» han, det ville hun. Det var jo barnekjærlighet og være sammen. De var fortsatt sammen i 2 klasse, men nå ble Sigurd forelsket i en ny jente. Jeg var en stor «player» i barneskolen sier Sigurd og ler.. Men først i 4 klasse slo kjæresten opp. Jeg begynte allerede i 3 klasse å legge på meg i vekt, i 4 klasse ble jeg feit sier Sigurd. Det var da mobbingen startet sier han videre. Det var de eldre barna som startet mobbingen. Sigurd husker spesielt at barna lagde en sirkel rundt han og dyttet han frem og tilbake. Jeg begynte å gråte sier han, og en av kompisene mine «trøbbelmakerne» kom springene inn og slo til en av de med en pinne i bakhodet. Han ville ikke at jeg skulle bli mobbet, og er en god kamerat av med fortsatt sier Sigurd. Videre forteller han at det var ikke akkurat mange lærer som passet på i friminuttene, så de fikk ikke med seg at noen ble mobbet.

«Jeg fikk ikke så mye hjelp av lærerne når det kom til det», sier Sigurd.

I 4 klasse fikk jeg en ny venninne, hun startet ny i klassen. I 5 klasse startet jeg å få følelser for henne sier han, og da lagde jeg et brev til henne. Hun sa at hun likte meg kun som en bror. Sigurd ble lei seg, men ønsket likevel å beholde vennskapet. De ble bare bedre og bedre venner.

I 6 klasse fortsatte mobbingen, men da var det flere av klassekameratene som mobbet også. Jeg trodde en periode at jeg var venn med noen av dem, men oppdaget etter hvert at de bare brukte meg sier Sigurd. Han forteller at han bar sekkene deres til og fra skolen. Det som fikk det til å knekke for meg var når vi skulle på tur med skolen. Da skulle de ha fest, og jeg fikk ikke lov å komme inn, men måtte være vakt på utsiden, sier Sigurd. Jeg gidder ikke det her lenger sa han så til dem. Etter det snakket Sigurd aldri med disse guttene igjen, helt til ungdomskolen.

Gjennom 7 klasse var det ikke noe stort som skjedde forteller Sigurd. Jeg spør om det var noen som tok opp spørsmålet om mobbing, om foreldrene, lærerne eller andre var klar over mobbingen. Sigurd sier at det var en lærer som så den noen ganger, hun stoppet det, men det ble aldri noe mer ut av det enn det. Mamma viste det ikke, ikke læreren heller, kun noen av mine kamerater. Så du hadde noen du kunne gå sammen med, du gikk ikke alene spør jeg. Jeg hadde alltid noen å være sammen med svarer Sigurd.

Meg: *skjedde det noen endringer når du startet på ungdomsskolen?*

Sigurd: *jeg ble mer skolelei, mer asosial, for jeg var rett og slett redd for hva folk ville komme til å tenke. For jeg var jo fortsatt feit. Så tankene gikk hele tiden på; kommer de til å hate meg, hva kommer de til å tenke, kommer de til å synes jeg er dum eller rar eller kommer det til å bli et annet år med mobbing? Så første året på ungdomsskolen gikk jeg 6mnd.alene.*

Sigurd forteller videre at han gikk ofte til biblioteket denne perioden, der han prøvde å lese bøker. Men det var ikke så lett sier han videre, pga ADHD og dysleksien hans. Litt utover i 8 klasse ble Sigurd venne med en tidligere venninne fra barneskolen, da kom han inn i hennes vennegjeng. Det viste seg at de hadde felles interesser for «gaming». De ble en stor gruppe på ungdomsskolen med samme interesser. Pga «gamingen» ble de veldig gode i engelsk, og de pratet engelsk med hverandre i friminuttene. Sigurd fikk 6 i faget engelsk, som ble hans stolteste fag. Mobbingen stoppet opp. Kan være noe med at jeg ble 1,86 sier han og ler.. De fleste skjønnte etter hvert at de ikke skulle «kødde» med meg sier han. Han forteller om den siste hendelsen der han ble mobbet, hvor han legger

gutten i bakken og sier: *jeg er drittlei, slutt å ert meg på den måten, det er faen meg barnslig.*

Noen hadde filmet hendelsen og vist den til en av jentene jeg likte godt. Vi ble sammen samme dag, forteller Sigurd.

Jeg spør så om hvordan timene var.

Sigurd: *det var rett og slett veldig kjedelig for meg å sitte i et klasserom. Jeg lærte mest når vi gikk ut på tur å sånn, når det var noe praktisk. Det har alltid vært vanskelig med den ADHD'en min, jeg kan ikke sitte stille så veldig lenge unntatt hvis det er noe jeg veldig liker. Så å sitte stille å lese en bok eller lignende funket aldri for meg.*

Meg: *hva skjedde da?*

Sigurd: *jeg ble bare mer skolelei, jeg lærte aldri noe, jeg fulgte aldre med, jeg sovnet i klassen og alt mulig. Lærerne tok jo og vekket meg og sånne ting, men det funket jo aldri for meg.*

Videre forteller Sigurd om en lærer som var god på å lære han i faget religion. Hun lærte meg ikke på noen spesifikk måte egentlig sier hun, men det var det at hun gav meg kompliment. Jeg spør så om han følte at hun gav han anerkjennelse. Jeg følte mestring sier han, og det er noe jeg aldri før hadde fått. Hun kom også med noen vitser sier han. Og i tillegg opplevde han at denne lærer tilpasset godt til hver enkelt elev. Jeg gjorde det bare bedre og bedre i fagene til denne læreren. Hun var den eneste som var god på det å lære bort, de andre lærerne var mest fokusert på å si det de skulle si sier han videre.

Jeg spør så om hvilke erfaringer Sigurd har med karriereveiledning i skolen. Litte grann svarer han. Han forteller at de fikk muligheten til å besøke en videregående skole, der de fikk se hva de ulike klassene drev med. Sigurd var først med på medie- og kommunikasjon, men det ble ikke noe av det sier han. Han endte med å gå på Tipp, etter tips fra medelever. I tillegg rådet foreldrene mine meg om det. De mente det var sikker vei til jobb. Noen av lærerne sa at hvis du ikke vet hvilken vei du skal gå for, så kan du starte på Tipp. De vist også at jeg hadde noe interesse for å smi. Sigurd forteller så at han gikk ferdig vg1 på Tipp, men sluttet på vg2.

Meg: *hadde du noe fravær på vg1?*

Sigurd: *jeg hadde mye fravær.*

Meg: *har du noen tanker om hvorfor du hadde det?*

Sigurd: det er forskjellige grunner egentlig. En del var jo i teorien, så hadde jeg mye fravær. Og det har jo igjen med ADHD`N og dysleksien. Jeg var jo skolelei sånn teori. Jeg taklet rett og slett ikke det lenger.

Videre forteller Sigurd om sveiseklassen, der de gjorde det samme om igjen og om igjen hver eneste dag. Vi lærte kun å lage en metalkube, det var det eneste vi lærte sier han. Sigurd forteller om en spesifikk hendelse der han gikk til læreren for å vise hva han hadde sveiset. Læreren gav beskjed om hva han måtte fikse på, Sigurd gikk tilbake til plassen for å rett opp feilene. Sigurd sier:

«Jeg satt der i 10 minutter og gjorde absolutt ingenting, og gikk tilbake med akkurat den samme kubene. Den er bra, sa læreren. Så han fulgte jo ikke med i det hele tatt. ØØØØ å etter hver drev jeg og gav opp rett og slett».

Sigurd fortsetter på fortellingen og fokuserer på det at de ikke lærte noen, de gjorde det samme hele tiden. Det blir det samme som å skrive den samme boken hver dag, man blir ikke bedre av å skrive den samme boken sier han. Jeg spør så om det stemmer at han ikke fant mening og motivasjon. Han svarer at han hadde motivasjon i starten, men den døde ut ganske fort. Videre forteller Sigurd om en annen lærer som var gøy å ha. Hun lot oss lage forskjellige ting sier han. Hun lærte meg også om smedarbeid fortsetter han.

Sigurd startet på vg2, men slutten på høsten igjen. Han glemte å søke nytt vg2 det året, så han startet ikke på skolen høsten etter. Året etter det igjen startet han på nytt på vg2. Han forteller at han hadde lyst til å starte på elektro, men han hadde fått høre at det var mye vanskelig matte der, noe han ikke var god på. Derfor valgte han industriteknologi som han hadde prøvd å starte på tidligere. Skulle ønske jeg hadde startet på elektro isteden sier han.

Når Sigurd startet på vg2 på nytt ønsket han å ta bort alle fellesfagene, og kun ha praksis. Det ble tilbudt et eget løp for Sigurd på sveiseavdelingen sier han. Han forteller videre at han hadde informert læreren sin om at han hadde problemer med å stå opp om morgene, selv med alarmen ved siden av hodeputa. Læreren tilbudte seg å komme innom å vekke meg sier han. Og det gjorde han hver dag, slik at Sigurd kunne sitte på han til skolen. Det var veldig snilt «skyter jeg inn». Ja, veldig, og da kom jeg jo på skolen selvfølgelig sier han. Da ble jeg mer vandt til å våkne om morgenen sier han videre. Etter hvert fikk Sigurd tilbake læreren fra vg1, hun som lærte de smedarbeid. Hun viste at Sigurd var hadde stor interesse for å smed.

Når var det du sluttet på vg2 spør jeg. Det var i nærheten av halve andre året. Han hadde da snakket med rådgiver og lærere om at han kun gikk på den linjen for å få en utdanning, men at han ikke hadde noe særlig interesse for sveising, derfor valgte han å slutte for å ikke bruke opp ungdomsretten sin. Jeg hadde egentlig ingen interesse for sveising, sier han igjen. Sigurd forteller videre at han hele tiden hadde lyst til å få et fagbrev, det var mest fordi foreldrene maset om det. At det var viktig for å få seg jobb. Men jeg bare valgte noe rett og slett sier han, det var ikke noe han egentlig hadde lyst til. Han forteller videre om to yrker han hadde tenkt på. Det ene var gullsmed og det andre var «søppelmann». Han avslo tanken på gullsmed, fordi han ofte fikk høre at det var vanskelig å få jobb som gullsmed, i tillegg hadde han veldig store hender. Noe han mente kunne bli vanskelig i dette yrket. Søppelmann snakker han mer om som om det er noe han tenker kunne vært mulig for han å så til. Det var egentlig en drøm sier han, men det at han hadde vanskeligheter med å våkne på morgenen slo han det fra seg.

«De er oppe ved 3-4 tiden om natten, og da hadde det jo blitt veldig vanskelig for meg» sier Sigurd.

Sigurd forteller videre at han pr. nå er på Cafè Hanco. Der prøver han ut ulike ting, og har vært med på flere forskjellige praksisplasser. Det siste stedet han var jobbet de med solcelle paneler. De var utrolig hyggelige der sier han, men siden jeg ble syk andre uken fikk jeg ikke jobbet så lenge som var planlagt. Arbeidsoppgavene der synes Sigurd var veldig interessante, men han sluttet fordi han hadde lyst til å prøve noe annet. Neste uke skal Sigurd på nye oppdrag. *«Jeg tenker bare å prøve ulike ting, hva som passer best for meg rett og slett»*, sier Sigurd avslutningsvis.

4.3 Monica sin fortelling

Monica husker ikke sin første skoledag, men hun husker at hun var mer spent enn at hun gledet seg. *«Jeg tror jeg gruet meg til å starte på skolen»*, sier hun. Det var veldig annerledes å skulle begynne på skolen, fordi hun hadde aldri gått i barnehagen. Det å møte andre barn og begynne på skolen var veldig skummelt. Hun sier at det å begynne på skole var noe helt nytt og annerledes for henne, men også veldig spennende. Hun husker ikke akkurat så mye av akkurat det å starte på skolen. Det at hun ikke hadde gått i barnehage, tror hun var årsaken til at spenningen var veldig stor knyttet til skolestart. Monica forteller tidlig i sin historie at hun opplevde liten tilhørighet, og at hun hadde

adferd problemer. Hun sier at hun husker godt adferdsproblemene sine gjennom hele barneskolen.

I 2-3 tredje klasse lurte lærerne på om hun hadde ADHD, de snakket med foreldrene til Monica om at de ønsket å utrede henne for det. Hun forteller at hun var veldig utagerende, klarte ikke å konsentrere seg, hun fikk masse tilrettelegging, men det hjalp ikke.

I fjerde klasse valgte foreldrene å si ja til å utrede Monica for ADHD, hun sier at det heller ikke hjalp, det ble bare enda verre. Hun havnet ofte i slåsskamper, ble kastet ut av timen, sendt til rektor og måtte stå på gangen. Det var veldig mye, de prøvde å tilrettelegge, men problemet ble alltid meg sier hun.

"De mente det var noe feil ved meg, at jeg måtte lære å kontrollere meg selv», sier hun.

De hadde liten kontakt med hjemme mitt sier Monica, det opplever hun nå i ettertid som et svik. Jeg kan se at Monica blir blank i øynene. Det ble aldri noe av utredningen for ADHD fortsetter hun. Jeg spør om hun vet hvorfor det ikke ble noe av. Foreldrene min ombestemte seg sier hun. De ønsket ikke å ha et barn med den diagnosen. Hun sier videre at det kanskje var veldig ødeleggende at de ikke ønsket å fullføre utredningen, hun tror selv det kunne vært lettere for henne. At hun da kanskje ikke ville være det barnet ingen forstår. Hun sier videre at hun aldri ble forstått. Var det noen i skolen som prøvde å finne ut noe om årsaken til denne adferden spør jeg. Nei, det var det aldri sier Monica. Det var aldri noe snakk om å finne ut hvorfor denne adferden var så fremtredende. Hun sier hun hadde to eldre brødre som også hadde samme adferd når de gikk på denne skolen. Hun kan huske at lærer til den eldste broren hennes sendte bekymringsmelding til barnevernet, men det ble nok «lagt på hylla» tror hun. Hun tenker... og sier, *«det måtte jo være en grunn til at vi alle barna ikke fungerte på skolen».*

Vi er seks søsken sier hun, og problemet har vært for alle oss søskena. I ettertid stiller hun seg undrende til hvorfor lærerne ikke forsøkte å finne ut mer om hjemmesituasjon. Hun forteller at alle søskena hadde utfordringer knyttet til dårlig adferd i skolen. Aldri har det vært stilt spørsmål om hvordan vi barna hadde det hjemme, om det var en årsak til vår dårlige adferd. Hun sier at hun i etter tid kan se tilbake og tenke at adferden hennes stod i veien for at lærerne forstod utfordringene hun stod i.

Jeg spør så et oppfølgingsspørsmål: *Hvordan ble ungdomskolen for deg Monica?*

Det ble enda verre på ungdomskolen sier hun videre, der var det ikke noe tilrettelegging heller. Der var det bare vanskelig sier hun. Hva var det som var mest vanskelig spør jeg.

Monica svarer det å passe inn og det å skulle få venner. Jeg kjente ingen når jeg startet på ungdomskolen sier hun, og flere av de andre kjente hverandre. Hun var skeptisk til oppstart på ungdomskolen fordi hun tenkte på hvordan barneskolen hadde vært, og det å ikke kjenne noen gjorde det verre.

«Jeg var bekymret for hvordan jeg skulle klare å knekke de sosiale kodene», sier hun.

Monica blir tydelig berørt, blir blank i øynene, jeg tenker at hun får vonde minner tilbake. Alle de hun hadde gått sammen med på barneskolen startet på en annen ungdomsskole. Hun gruet seg og synes det var veldig skummelt.

I tiende klasse ble det opprettet en gruppe for elever som hadde falt litt utenfor, som ikke hadde venner, evt ble mobbet.. Gruppen het «Sarpssisters». Der møtte hun andre hun ble venninne med, de hadde forståelse for hverandre at de såkalt var «outcast». Hun fikk være med i denne gruppen fordi hun ikke hadde venner, og fordi hun ble mobbet av de andre. Hun sier videre at hun ble mobbet gjennom hele grunnskolen. Det resulterte ut i mye sinne. De andre elevene påpekte hele tiden hva hun hadde på seg, hvordan hun gikk, hvordan huset til mamma og pappa så ut. Det gjorde vondt sier hun, og det førte til at hun ble sinna.

Det kom til et punkt der lærerne sa at *«du ertter bare på deg gråstein»*. Lærerne mente det var min feil på en måte, det ble aldri tatt tak i at de andre ertet meg. At de andre barna var slemme ble ikke «sett», det var kun min reaksjon om å være utagerende som ble lagt merke til og slått ned på, sier hun.

Jeg spør videre om hvilke erfaringer hun har med karriereveiledning i skolen. Hun husker ikke så mye fra det, det var ikke noe som fanget meg på noen måte, sier hun. Det at hun valgte Restaurant- og matfag var at hun likte å lage mat; trodde hun. Hun hadde også lyst til å starte på en skole der hun kunne få en ny start, der hun ikke kjente noen, derfor ønsket hun å starte på skolen i nabobyen. Det var et stort vendepunkt i skolehverdagen, jeg fikk venner jeg synes jeg passet sammen med.

«Jeg fant en gruppe mennesker jeg fant tilhørighet med. Vi var en gjeng elever som ikke passet inn noe sted, men vi passet inn sammen,» sier hun.

Friminuttene var fine. Lærerne var ikke noe hun opplevde som noe positivt her heller, de hadde ikke troen på meg, sier hun. Hun sier følgende om hva hun følte at lærerne tenkte:

«Det er ikke så nøye hva dere gjør, for dere blir ikke noe».

Læreren hadde veldig lite tro på oss, sier hun. Og hun opplevde at de heller ikke hadde noe lyst til å hjelpe henne. Det hun husker hun tenkte var at;

«javel, ingen har tro på meg.. Jeg kan likegodt bare fortsette med det jeg gjør».

Hun sier videre at det ikke var noen forståelse for at hun var som hun var. Hun gikk ferdig vg1 og startet på vg2 Kokkefag. Der fikk hun et alvorlig rusproblem som ødela veldig mye for skolegangen det andre året. Det førte til mye fravær og jeg fikk ikke lov å være i praksis fortsetter hun. Det gjorde sitt til at jeg måtte jobbe mer med teorioppgaver, som igjen førte til at hun mistet mer og mer motivasjonen for faget. Gnisten forsvant veldig sier hun. Hun fullførte skoleåret, men med stryk i alle fag og ikke gjennomført eksamen. «

«Det var ikke så mye håp, det var det ikke», sier hun videre.

Deretter søkte hun vg1 på nytt, men denne gangen Helse- og oppvekstfag. Det gikk fint i oppstarten, men hun hadde fortsatt problemet med rus som gjorde at hun hadde mye fravær, kom og gikk som hun vill. Det føltes ekstra vanskelig sier hun, fordi det var jo det jeg ville. Hun mistet etter hvert motivasjonen der også, selv om det var den veien hun ønsket å utdanne seg til. Like etter jul sluttet hun med rus, det førte til at hun fikk angst. Da var hun nesten ikke på skolen, hun ble skrevet ut i april. Hva gjorde du da, når du var ferdig på skolen i april, spør jeg? Da var jeg bare hjemme svarer hun. Hun var så bare hjemme og jobbet med seg selv i nesten 1,5 år. Men hun hadde hjelpeapparat og en kjæreste som hjalp til. Hun tenker nå at det var det beste for henne den gangen. Du klarte etter hvert å komme deg» på beina igjen», spør jeg? Ja, men det var kjempe tøft, svarer Monica.

Det tok nesten 2 år før hun gikk tilbake på vg1 Helse- og oppvekst igjen. Hun hadde i mellomtiden jobbet med seg selv, i tillegg til at hun hadde hjelpeapparat rundt seg. Det var kjempetøft å starte på skolen igjen, veldig nervepirrende å gå inn døra første dag, selv om jeg startet på en tilpasset avd. sier hun. Det var så rart å start på skolen igjen etter så lang tid. Men hun fullførte etter å ha delt vg1 over 2 år, og startet deretter på vg2 Barn- og ungdom. Deretter ble hun lærling på skolen hun hadde tatt både vg1 og vg2. Jeg spør så hvordan hun opplevde lærerne. Dårlige opplevelser egentlig, sier hun. Hun går nå tilbake til vg1 Kokkefag, når hun forteller. Jeg ble hele tiden møtt med ingen forståelse. Det var kanskje derfor jeg ble venn med de feil folka sier hun, for de dro seg mot henne. Jeg merket at lærerne ikke hadde troa på meg.

«Det er ikke så nøye hva det blir av dere, for det blir ikke noe». var ordene hun brukte.

Jeg husker den ene lærer sa:

«Monica, deg blir det ikke noe av, du kommer til å sitte på gata i Oslo å selge Gatamagasinet, fordi du blir narkoman».

De ordene satt seg så dypt sier hun, og det var i slutten av vg2. Etter det tenkte hun at det var like greit å fortsette i samme duren, fordi ingen hadde tro på henne likevel. Og ikke hadde de lyst til å hjelpe meg heller, ikke noe forståelse på hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde. Videre sier hun det hadde hjulpet veldig mye hvis lærerne kunne prøvd å finne ut hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde og var som jeg var sier hun videre. Hvorfor jeg ikke var på skolen, hvorfor jeg oppførte meg som jeg gjorde, hvorfor jeg rusa meg, istedenfor å bare ønske meg vekk. Det hadde vært annerledes hvis jeg hadde blitt møtt med forståelse. Hun føler seg veldig sviktet av lærerne gjennom grunnskolen og de to første årene på videregående skole. Det at læreren hadde null trua på meg, hvorfor skulle jeg være der da sier hun. Monica blir tydelig berørt når hun snakker om dette, hun sier det også. At hun blir irritert når hun tenker tilbake på dette.

Jeg spør hva som gjorde at gjennomføre vg1 Helse- og oppvekstfag og vg2 Barn- og ungdom. Hun svarer at hun plutselig ble møtt med forståelse, og da følte hun at det var verdt å gi skole og lærere en ny sjanse, selv om det satt veldig langt inne. Jeg ble ivaretatt og de forstod meg. Elevtjenesten var også noe hun tar frem som positivt i denne sammenheng. De hjalp meg veldig mye, sier hun. Hun tror det at hun startet på en spesial tilpasset avdeling var redningen, at det kunne ha gått galt å starte rett på ordinært løp. Her ble hun forstått, og fikk tilrettelagt løp. Angsten var fortsatt der sier hun, derfor var det avgjørende av jeg fikk delt opp første året i 2 år, tilrettelagt og tilpasset. Hun er usikker på om hun hadde startet på skolen igjen hvis hun ikke hadde fått mulighet til å starte på denne avdelingen. Det at hun hadde mislykket tre ganger tidligere satt friskt i minne hører jeg hun sier. Det var så håpløst, men muligheten jeg fikk ved å starte på denne avdelingen gjorde at jeg ønsket å gi det en siste sjanse, sier hun.

Hvilke erfaringer hadde du med karriereveiledning i skolen, spør jeg. Det husker jeg ikke noe av sier hun. Har du noe å tilføye til din fortelling spør jeg om avslutningsvis. Monica svarer at det må være betydningen av det å bli møtt med forståelse når hun startet på nytt på spesialavdelingen på vg1 Helse- og oppvekstfag.

5 Hovedtema i fortellingene

Hvordan jeg har analysert datamaterialet i denne forskningen vil bli presentert i dette kapitlet. Samt at oppgavens teori og empiri drøftes sammen.

Hermeneutikk fortolkning ble anvendt i denne forskningen, som handler om fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015). For å finne mening i fortellingene, var det viktig at jeg så de ulike historiene som til sammen dannet en helhet (Thagaard, 2009). Essensene som kom til syne, ble analysert og tolket ved at jeg så narrative i lys av en større kontekst. Ved at jeg hadde en hermeneutisk tilnærming gikk jeg inn og ut av ungdommens fortellinger og beskrivelser for å få mulighet til å reflektere rundt ungdommens erfaringer. Det gjorde jeg for å få en dypere mening i ungdommenes opplevelser. I Lars sin fortelling hører jeg en gutt som så inderlig ønsker å bli sett for den han er, få anerkjennelse og tilhørighet. Det samme hører jeg i Monica sin fortelling, men jeg oppfatter at hun var mer frustrert enn Lars, og at hun ikke har blitt bevist svikten. Den opplever hun å føle senere, først nå når hun er blitt mer voksen og selv har tilegnet seg mer sosial- og relasjons kompetanse. Lars virket mer bevist på de forventningene han hadde til lærerne allerede i barneskolen. Han har tydelige og detaljerte beskrivelser av hendelser som han opplevde veldig urettferdige. Monica beskriver en jente som var veldig sinna og følte seg misforstått, hun følte lenge at det var noe feil ved henne, at det var hun som ikke klarte å knekke de sosiale kodene. I ettertid ser hun bildet litt annerledes, hun undrer seg nå over hvorfor ingen i skolen prøvde å hjelpe henne i forhold til hjemmesituasjonen. Noen burde ha forstått at jeg ikke hadde det bra hjemme sier hun. Sigurd sin fortelling sier mye om at lærerne ikke så hva som skjedde i friminuttene og klasserommet. Han ble mobbet i mange år unntatt at noen grep inn. Men han oppleve en form for tilhørighet til noen elever underveis, det kan høres ut om Sigurd ikke følte seg ensom. Men han følte at han ikke fikk til det som var forventet av han på grunn av ADHD og dysleksi. Han fokuserer mye på disse diagnosene, og legger ofte skylden på dem. Han satt ofte i timene og ikke forstod noe som helst. Legger Sigurd skylden på diagnosene, og hva kan vi lære av det?

En av erfaringene jeg gjorde meg som forsker var utfordringer knyttet til ungdommenes hukommelse. Lars og Sigurd husket godt allerede fra første skoledag, men Monica måtte tenke seg godt om når jeg spurte om hun kunne huske sin første skoledag. Monica fortalte at hun ikke husker første skoledag, at hun må tenke seg tilbake, og trenger noe tid til å minnes detaljer. Jeg valgte å gi henne tid til å huske og gav henne noen

konkrete ledetråder. Før hun svarte på spørsmålet, sier hun: «*jeg hadde adferdsproblemer og var utagerende*». Først når jeg spør oppfølgings spørsmål etter aktuelle spesifikke minner begynner hun å fortelle (Thomsen & Brinkmann, 2015, s 66). For å forstå det Monica forteller velger jeg å ta utgangspunkt i det første hun sier. Den store rammen ligger fortsatt den dag i dag på at hun tenker på seg selv som et barn det var noe «feil» ved. Det er først når jeg får høre hele historien og detaljene at jeg kan se nye essenser i fortellingene. Utover i intervjuet ser jeg også at Monica selv kan reflektere over noe hun sier. Etter hvert blir Monica tydelig berørt over hva hun kan huske at lærerne sa til henne.

Det var allerede i andre klasse at lærerne ønsket å utrede Monica for ADHD. Jeg kan se at Monica blir blank i øynene. Det ble aldri noe av utredningen for ADHD, fordi foreldrene ønsket ikke det. Hun sier videre at det kanskje var veldig ødeleggende at de ikke ønsket å fullføre utredningen, hun tror selv det kunne vært lettere for henne hvis hun fikk en forklaring på hvorfor hun var som hun var. Hun husker at hun den gangen hadde utagerende og dårlig adferd gjennom hele grunnskolen. Hun blir tydelig rørt til tårer når hun går tilbake i tid. Plutselig husker hun følelsen av å være en som ikke passet inn, ei lita jente som ikke visste hvordan hun skulle oppføre seg og som ofte fikk beskjed om at det var noe feil med henne. Dette er ordene hun bruker under intervjuet. Utførelsen av dette intervjuet bringer meg i en situasjon av å være i en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. Underveis i intervjuet stilte jeg meg selv flere spørsmål som omhandlet det å handle etisk. Dilemmaet jeg nå stod ovenfor omhandlet de etiske problemstillingene som oppstår i en intervjuundersøkelse, og som man bør ta hensyn til helt fra begynnelsen av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s 97).

Gjennomgående i alle samtalene sier ungdommene noe om det gode møte med en eller annen lærer i skolen. Jeg hører det er en hårfin balansegang i relasjonen der de ønsker å bli sett av læreren, uten å være for private. De sier videre at de ønsker grensesetting, men ikke å bli krenket eller uthengt.

I alle tre intervjuene sier ungdommene i sine fortellinger at de ikke så meningen med å fortsette skolen. Det kan ses i lys av Reegård og Rogstad (2016, s 200), der det sies at mangel på motivasjon kan lede til opplevelse av meningstap. Verken Lars, Sigurd eller Monica hadde motivasjon til å fullføre, i tillegg sier de at opplevelsen av tilhørighet og trivsel var fraværende. I lys av Maslow (1908-1970) kan mangel på motivasjon for vekst/læring ha sammenheng med at de fysiologiske behovene som sikkerhet og

trygghet, tilhørighet og kjærlighet, og behovet for å bli verdsatt og verdsette seg selv ligger ikke er dekket. Hvordan kan man lære hvis motivasjonen til å lære er borte? Og hva gir motivasjon for å utvikle ønske om å lære? Læringsmotivasjon er noe som kan læres, og som utvikles i interaksjon med sosiale læringsfelleskap sier Reegård og Rogstad (2016). Men det vi kan lære av fortellingene i forskningen er at utdanning og arbeid kommer til uttrykk på ulike nivåer gjennom hele livet. Ohidy (2008, s. 48) presiserer en ide om at individet gjennom hele oppveksten møter erfaringer som kan knyttes til utdanning og arbeid: «Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum from cradle to grave» (Bakke et al., 2020, s. 48).

Slik jeg betrakter oss mennesker er vi grunnleggende handlende subjekter og ikke objekter i eget liv. Det kan sees i lys av tidligere nevnt Bandura sin teori om mestringstro, «self-efficacy» og SCCT. Jeg har stor tro på at vi mennesker har muligheter til å endre dyptgående personlige holdninger, handlinger og væremåter som er en nødvendighet for at veiledning skal være hensiktsmessig. Jeg støtter meg til Tveiten som sier at veiledning kan handle om at veisøker oppdager, blir bevist og vedtar seg egen makt til å velge, handle eller ikke handle (2011). Som Kversøy (2005) sier «Jeg kan bruke min makt uansvarlig og dumdrstig. Jeg kan også la være å bruke makt ved å være feig og likegyldig». Tanken på at makt kan ses på som en positiv måte og at jeg som karriereveileder kan bidra til å gi elever makt til å makte over egne valg har gitt meg et stort håp i arbeidet med ungdom som ønsker å avbryte videregående opplæring. Likevel er relasjon til andre, å bli møtt og forstått, mellom meg og ungdommene en forutsetning for å få til en god veiledning slik det kommer frem i forskningen av ungdommene selv. Holloways mener at relasjonen er selve hjertet i veiledning, noe som kan ses i lys av hva ungdommen også sa noe om. Hvilke elementer som er viktig for å skape en god relasjon er mange, og det er ulike teorier på dette. Tveiten (2011) mener kommunikasjon er kjerner i all veiledning og at evnene til å lytte er grunnlaget for god kommunikasjon.

5.1 Likhetstrekk ved ungdommenes fortellinger

Det var tre ulike historier jeg fikk høre. Det var noen fellestrekk for to av historiene, som blant annet at de ungdommene gledet seg til å starte på skolen. De var spente og forventningsfulle. Felles for disse var også at skolehverdagen ble mer utfordrende senere i grunnskolen, og det forverret seg på ungdomsskolen. Sosial støtte og følelse av tilhørighet ble mer og mer fraværende utover i grunnskolen for alle tre, det hele toppet

seg på ungdomskolen. Historien Monica forteller kommer det frem at hun gruet seg til å starte på skolen, og at skolehverdagen var utfordrende allerede i første klasse. Fokuset i fortellingen til Monica slik jeg tolker det er tilhørighet og forståelse fra lærere og voksne personer i skolen det som preger hennes historie. Behovet om tilhørighet kan ses i lys av Maslow (1908-1970).

Lars forteller om mange enkelt hendelser, der han husker detaljer hva som ble sagt og gjort. Alle hendelsene handler om det å bli misforstått, relasjon til læreren og maktesløshet over å ikke bli «trodd på». En følelse av maktesløshet er en opplevelse av fravær av ansvar som ofte er faktorer som henger sammen. Ordet makt forbinder vi ofte som noe negativt, men ifølge Skau (2003:96) er makt en forutsetning for å kunne hjelpe. I lys av denne tenkningen kan vi lære av historien til Lars at makt også kan handle om å ha mot til å makte. Det vil si at læreren kan hjelpe elevene til å se at de har makt over eget liv, som vil kunne gi en følelse av kontroll som igjen gir en opplevelse av handlingsalternativer og handlingsrom (Kversøy, 2005). En slik etisk vinkling i handling blir å ikke skape noe hos eleven, men bidra til å forløse noe som alt bor i dem. Dette synet kan også ses i lys av Sigurd sin opplevelse av sine diagnoser. Slik jeg oppfatter Sigurd sine tanker om egne diagnoser, hører jeg en gutt som identifiserer seg med diagnosene som om det ikke finnes noen form for egen kontroll og makt over eget liv. Det samme kan jeg høre i historiene til Lars, der han fokuserer på at lærerne opptrer urettferdig. Hadde Lars fått hjelp til å håndtere egen kontroll og makt til å håndtere disse urettferdighetene mer hensiktsmessig i forhold til egen situasjon. Kunne hverdagen blitt annerledes da tro?

Sigurd forteller om

Både Lars og Monica forteller om lærere som ikke hadde «trua» på dem. Og begge sier at det gjorde sitt til at de følte at det var liten vits i å prøve. Det kan sees i ses i sammenheng med selvoppfyllende profeti, der forventningene om et atferdsmønster kan resultere i opprettholdelse av dette (Reichelt, 2014. s.299).

Alle tre historiene har likhetstrekk som kan relateres til Maslow (1908-1970). Jeg har valgt å trekke frem relasjon, tilhørighet og anerkjennelse som vi kan se av forskningen kan føre til motivasjon og framtidstro. Jeg vil videre se hvordan dette kan påvirke mot og tro til å planlegge karriere.

5.2 Relasjoner

I fortellingene til spesielt Lars og Moncia kommer det tydelig frem at når relasjonen til læreren var god var også trivselen deres god. Lars sier også at han skapte mer diskusjoner med de lærerne han ikke hadde gode relasjoner til. Det kan ses i lys av Overland & Nordh (2013. s.24), der de sier at lærer med gode relasjoner til elevene opplever mindre problemadferd. Relasjonelle forhold mellom elever og lærer kan sees som både en beskyttelsesfaktor, men også en risikofaktor for elevenes frafall sier Krane (2017). Ifølge Monica var det først når lærerne forstod og så henne at hun klarte å tilpasse seg skolen, presterte skolefaglig og fikk tro på at hun kunne klare det. Det kan sees i lys av Maslow's (1908-1970) tenkning, der de fysiologiske behovene må være dekket for at menneske skal være motivert for vekst. Sigurd belyser i sin fortelling at religionlæreren var god på å lære bort, hun gav komplimenter, hadde humor og tilpasset undervisningen til hver enkelt elev. Han sier videre at han opplevde anerkjennelse og følte mestring, og at han utviklet bedre og bedre kunnskap i faget. Det vi kan lære av Sigurd sin fortelling er at relasjonen til læreren førte til motivasjon for å lære, fordi han opplevde at de fysiologiske behovene var dekket. Hva var det i relasjonen til denne læreren som førte til at Sigurd opplevde motivasjon? Var det opplevelsen av «synlighet» eller anerkjent som individ, eller kanskje begge deler?

5.3 Tilhørighet

I begrepet tilhørighet ligger en forventning om å høre til i et felleskap.

Monica sier i sin fortelling at vendepunktet ble når hun startet på videregående skole og opplevde tilhørighet. «*Jeg fant en gruppe mennesker jeg fant tilhørighet med*» forteller hun. Hun forteller ikke så mye mer rundt dette, men hun vinkler historien tilbake til det å ikke bli trodd på. At lærerne ikke hadde tro på henne, men at de andre hun hadde tilhørighet med ble noen hun trøstet seg med. De hun trøstet seg med hadde ingen god påvirkning på Monica, så her kan vi se at mangel på sosial støtte er nært relatert til hennes opplevelse av tilhørighet til lærere og klasse miljøet i sin helhet, førte til at hun fikk tilhørighet til noe som styrket følelsen av å ikke oppleve tilhørighet til skolen. Sigurd forteller om en skolehverdag som er preget av mobbing og liten tilhørighet med medelever. Videre sier han at: «*jeg fikk ikke så mye hjelp av lærerne når det kom til det*». Lærerne fikk ikke med seg at han ble mobbet sier han. Her er det mange som har

sviktet tenker jeg. 10 års skolegang og ingen som har reagert, det er undringsverdig når det i tillegg er nedfelt i opplæringsloven kapittel 9 A, at alle elever har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring² (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tilhørighet er et av de fysiologiske behovene Maslow (1908-1970) mener må være dekket for at mennesket skal ha det bra, og for at vi skal få motivasjon for læring og vekst. Skolens manglende evne til å avdekke mobbing, har i Sigurds fortelling lært oss at det var en av årsakene som førte til manglende opplevelse av tilhørighet og utenforskap til det sosiale felleskapet som skole. Både Monica og Sigurd sin fortelling samsvarer med tidligere forskning som tematiserer sammenhengen mellom kvaliteten på skole- og læringsmiljøet på den ene siden og motivasjon, sosial utjevning og læringsutbytte på den andre siden (Lødding & Vibe 2010; Skaalvik & Skaalvik 2005; Topland & Skaalvik 2010). Dette kan også ses i sammenheng med ungdommene på Cafè Hanco, som synligjør betydningen av kraften av inkluderende felleskap og opplevelsen av tilhørighet, som er en av byggesteinene i Cafè Hanco (Rogstad, 2021:06, s. 56). Betydningen av inkludering i gode læringsfelleskap som grunnlag for utvikling av ferdigheter og læring løftes frem av tilstandsrapporten om livslang læring i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2007).

5.4 Anerkjennelse

Ifølge Brekke og Sødén er behovet for anerkjennelse det mest grunnleggende for menneskets utvikling og vekst (Honneth 2005; Stern 2003, 2004). Abraham Maslow (1908-1970) utarbeidet en teori som forklarer menneskenes grunnleggende behov. Anerkjennelse er en av behovene for han mener mennesker må oppleve for å føle mestring og anerkjennelse. Videre mener han at vi har behov for å bli anerkjent som den personene vi er, uavhengig av hvor godt vi presterer. Lars sin fortelling bekrefter betydningen av anerkjennelse som påvirket hans prestasjoner og motivasjon. Det samme hører vi i Monica sin fortelling der hun sier at det var først når hun ble møtt med forståelse for den hun var at hun opplevde en følelse av å kunne mestre. Sigurd opplevde at han forbedret kunnskapen og lysten til å lære når han opplevde anerkjennelse fra læreren.

² Elevenes situasjon ble forsterket gjennom et nytt regelverk fra 1.7.2017, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/informasjon-til-foreldre/>

Anerkjennelse kan vises ved å gi små signaler på at du ser og bekrefter den andre. Som å akseptere, respektere og godta den andre slik han/hun er, for å forstå den andres perspektiv. Som lærer bør man forstå at anerkjennelse er en holdning eller et ideal man arbeider for, til å oppnå å skape en god relasjon som kan bidra til en kilde for utvikling og vekst (ndla.no). Kvaliteten i samspillet mellom lærer og elev handler ofte om personlig kompetanse sier Skau (2011), og i følge Tveiten er kommunikasjon kjernen i all veildning og evnene til å lytte er grunnlaget for god kommunikasjon (2011). Her ønsker jeg ikke å velge hvilken teoretiker jeg lener meg til, men jeg tenker heller at anerkjennelse, samspill og kommunikasjon ikke kan ses hver for seg. Jeg mener at det er elementer som er like viktige for å kunne skape en god relasjon til barn- og unge i skolen. Som det kommer frem i boken De frafalne har slutterner i gjennomsnitt lavere karakterer og høyere fravær fra ungdomskolen enn ikke sluttere (Rogstad og Reegård, 2016). I tillegg kommer det frem at disse elevene også trives dårligere på skolen og de har i gjennomsnitt lavere utdanningsambisjoner (ibid). I denne forskningen kommer det frem at både Monica, Lars og Sigurd opplevde mangel på anerkjennelse store deler av skolehverdagen. Det kan ut fra fortellingene deres tolkes som et savn av en forventning av noe som burde funnet sted, som et grunnleggende behov for å ha det bra (Maslow, 1908-1970). Kversøy (2013) sier at det finnes filosofer som hevder at avhengighet av anerkjennelse er så sterk at den er viktigere enn selv livet, og at vi mennesker er avhengige av andre selv for å forstå våre egne tanker. I lys av dette perspektivet belyses den mellommenneskelige avhengigheten, et behov for å oppleve eksistens. Mens Sigurd resignerte, søkte Monica til de som «så» henne. Kanskje det hadde vært unngått hvis de ble sett og tatt på alvor..

6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg anvende essensene i fortellingene som er presentert i forrige kapittel og drøfte disse opp mot relevant teori og forskning. Relasjon og lærerens betydning, og tilhørighet var fremtredende essenser i fortellingene. Historiene fikk også frem betydningen av tro på egen mestring, anerkjennelse og motivasjon. Jakten på ungdommens erfaringer knyttet til skole ble en emosjonell reise for meg som forsker. Det å høre historiene bak, gjorde meg ydmyk i forhold til min rolle som både lærer og karriereveileder. Utfra fortellingene ungdommene forteller hører jeg at alle tre ungdommene ble stående utenfor felleskapet, altså betydningen av tilhørighet, utenfor utdannings- og opplæringsystemene uten egentlig å ønske det. Det kommer frem hva som opplevdes for vanskelig. Alle var **barn** når de kjente på følelsen av å ikke ha tilhørighet, føle mestring eller å «bli sett». Det kan ses i lys av hva Peter Plant (2005) uttaler som «Push-out». Peter var selv et lite barn når han slutten skolen. Han sier det er ekskluderingsmekanismer i utdannings- og opplæringsystemene som ikke ivaretar de barna som ikke er det vi kaller «A4».

Andries Kroese (2003) sier: «Du kan ikke forandre bølgene og vinden, men du kan lære deg å surfe». Med disse ordene i mente, tenker jeg på elevene vi lærere får tildelt. Lærerne kan ikke velge hvilke elever de ønsker å jobbe med, de får de elevene de får. Derfor bør forholdet mellom lærer og elev få større oppmerksomhet. Det viser også den internasjonale forskningen (Federici og Skaalvik, 2015). Men lite tyder på at norsk forskning har tatt dette innover seg kommer det frem av Federici og Skaalvik sin fagartikkel om «Lærer-elev-relasjonene – betydning for elevenes motivasjon og læring». Sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for elevers motivasjon viser en analyse av internasjonal forskning. Dette er uavhengig av kontekst og alder. Som lærer ser man hvis elevers tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med alder. Læreren er første linje i forhold til sine elever. Det er et økende antall studier som dokumenterer at forholdet mellom lærer og elever er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring (for eksempel Katz, Kaplan, & Gueta, 2010; Skinner, Marchand, Furrer, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). I tillegg har det også de senere årene fått økt oppmerksomhet både i den skolepolitiske debatten og i den pedagogiske forskningen (Utdanningsforskning.no). I den sammenheng er Kierkegaard sine ord om den gode lærer aktuell å dvele litt ved.

«Dersom du ikke kan begynne således med et menneske, at han kan finde en sand lindring i at tale med dig om sin lidelse, så kan du heller ikke hjelpe ham, han lukker

sig for dig, han lukker sig inde i sit inderste -og præk du så kun for ham!» (Søren Kierkegaard, 1813-1855).

Som tidligere nevnt kan vi i lys av Maslows behovspyramide trekke frem anerkjennelse og tilhørighet som behov som bør være på plass, før man snakker om utdanning og arbeid. Men gjennom livsløpet vil ungdommene få erfaring med, og kjennskap til ulike offentlige institusjoner som knyttes til utdanning og arbeid. Disse erfaringene vil påvirke deres utvikling på en eller annen måte gjennom alle stadier i livet, i ulike former og på flere arenaer (Meld. St. 16, 2006-2007). Dette kan også ses i lys av Donald Super sin teori og livsforløp og leverom. Ifølge Super er livsforløpet og leverommet avgjørende for selvoppfattelsen, fordi den konstrueres gjennom mulighetene den enkelte står i, og hvilke valg den enkelte tar (Højdal og Poulsen, 2009). Ut fra disse historiene og denne tenkningen kan dette lære oss at troen på egen mestring, bli ekspert på eget liv og kunne ta egne valg være en viktig brikke i barn- og unges liv for å ikke falle ut av skolen. Ifølge Asplin og Lingås er skolen en viktig dannelsesarena som det kommer frem av den generelle delen i læreplan også for faget utdanningsvalg (Lingås og Høsøien, 2016). Å mestre livet kan ses i sammenheng med de holdningsmessige sidene ved danning som nysgjerrighet og søkertrang sies det her. Hvordan oppnå dette hvis faget ikke oppleves som meningsfullt og givende? Jeg støtter meg her til Lingås og Høsøien om at eleven må stå i sentrum. Lærerens ferdigheter om å vise empati, ekthet og vil vel er viktig for at elevene skal føle at de blir sett (ibid). I følge Amodt (1997) ser det ut som at en god relasjon bygger på at begge parter opplever en viss gjensidighet i relasjonen, og at varme, ekthet, innlevelse, forståelse og respekt karakteriserer relasjonene. Så hva når barn- og unge føler mangel på dette? Skal skylden plasseres eller handler det om kunnskap eller mangel på kunnskap? Som tidligere skrevet i oppgaven har vi mye forskning som peker i retning læreren, hvilken rolle læreren tar. Med Banduras (1997) tredje faktor om å påvirke mestringstro gjennom verbal overbevisning innebærer det å få støtte fra personer som forteller oss at dette er noe vi vil mestre, som avhenger av tilliten vi har til dem (ibid). I fortellingen til Lars kan denne teoriens gjenkjennes med hva han selv opplevde. Lars fortalte om en lærer som stod opp for elevene, en han hadde mange samtaler med når ting var vanskelig. Det var denne lærere som klarte å holde meg rolig, og hjalp meg å holde ut sier han videre. Jeg så opp til denne læreren, sier han. Videre bekrefter han at de dårlige relasjonene til læreren har påvirket han i stor grad gjennom skolen. Fra å være en glad og aktiv gutt, ble han stadig mer sint og innelukket. Han følte seg misforstått og etter hvert en som alltid fikk

skylden for ting som ikke var greit. Fraværet ble større og større i takt med dette fortalte Lars.

6.1 Lærerens betydning i fortellingene til ungdommene

Felles for ungdommene er at de alle har historier som er knyttet til lærere i negativ eller positiv stand. Lars har et stort fokus i sin fortelling om lærere som ikke «så» han og ikke trodde på han. Han forteller åpent om hvor frustrerende det var å ikke bli «sett». Funn fra «fra Zero to hero» forteller oss at ungdommene trenger å oppleve at de blir trodd, får tillit og blir en del av et felleskap. Videre sier denne forskningen at det er avgjørende at ungdommene settes i førersetet og at de voksne bidrar som startkabler (Rogstad, 2021:06). I lys av denne vinklingen kan vi se Lars sin historie der han forteller at når han opplevde å få voksne personer til å heie han frem i tillegg til å vise vei til et mål Lars så var overkommelig, tok han selv rattet i fører sete. For Lars var det videre viktig å se en tydelig vei og et mål for sin utdanning. Det kan handle om at Lars fikk styrket sine evner til å bli ekspert på eget liv, og rom til å makte å mestre. Vi snakker da om maktperspektivet (Kversøy, 2005).

I FAFO-rapporten «Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring» trekkes det frem at synet på læring hviler på en misforståelse om at undervisning er det samme som læring. Videre kommer det frem at undervisning i realiteten kun er et godt utgangspunkt for læring og at lærere som jobber i videregående opplæring må ta det faktum innover seg (Hernes 2010: 03). Samtidig forteller informantene³ at det i skolehverdagene oppleves som om sosialpedagogiske tiltak for å støtte opp under læringsaktiviteter ikke egentlig blir anerkjent som gyldige pedagogiske prinsipper innenfor rammene styringssignalene gir. «*Dersom dette er riktig, ser vi her innføring av et nytt pedagogisk grunnsyn som ikke er forankret i aktuell forskning*» skriver Hernes (2010:03).

Lars forteller om karriereveiledningen han fikk på Cafè Hanco etter at han selv hadde oppdaget et ønske om å jobbe med mennesker. Lars forteller at han hjalp en av de andre ungdommene på Cafèen med angst. Denne ungdommen og de andre voksne gav Lars positive tilbakemeldinger og anerkjennelse for måten han hadde bidratt til å hjelpe den

³ FAFO-rapport 2010:12, Bortvalg, frafall eller utdanningsbrudd? Hvordan kan vi forhindre at ungdom bryter løpet i videregående skole? kartlegger hvordan videregående skoler arbeider med tiltak mot utdanningsbrudd i gamle Østfold Fylkeskommune. Forskningen er basert på 6 nøkkelpersoner i 6 videregående skoler i Østfold, samt PPT/OT blir intervjuet om hvordan man arbeider for å sikre elevene gode muligheter til å fullføre og gjennomføre utdanningen (Odd Eriksen, Høyskolen i Østfold).

andre ungdommen. Det kan ha ført til at Lars forløste noe som allerede var i han, ønsket og egnetheten om å hjelpe andre i vanskelige situasjoner. Denne tenkningen kan også ses i lys av sosialkognitiv karriereteori (SCCT). Ved at Lars brukte sin fortid i sin nåtid for å tenke på sin framtid ble han bevisst sine narrativer, ved å se muligheter til forandring. Karriereveilederen hjalp meg til å se mulighetene, sier han. Altså kan vi si her at karriereveilederen la til rette for at Lars ble bevisst sine muligheter for videre utdanning.

Betydningen av lærerens rolle sett i lys av trivsel og skoleavbrudd kommer tydelig frem i alle tre fortellingene. Ut fra fortellingene til Lars hører vi om en gutt som stadig «stanger» med lærerne. Det som er interessant å se på er den læreren som vant tilliten og respekten til Lars. Hva gjorde denne lærere som var så spesielt? Ifølge Lars var denne lærere rettferdig, han «så» Lars for den han var. Det kan ses i sammenheng med anerkjennelse, som vil si å bli akseptert, respektert og godtatt. I tillegg prøvde denne læreren å møte elevene i deres behov. Lars forteller om en time der han spør om de kan gjøre noe gøy. Lærere sier ja, og sammen blir klassen og læreren enige om hva de skal gjøre i timen. Vi lærte like mye, bare vi hadde det mer gøy sier Lars.

Monica forteller om lærere som ikke så «tegnene». Hun forteller at skolen prøvde å finne dysfunksjon ved henne som elev, at det var noe feil ved henne. Det at hun ikke tilpasset seg og hadde adferdsproblemer forsøkt å disiplinere fremfor at det ble sett på bakenforliggende årsaker til denne adferden. Er vi voksne gode på å forstå atferdsuttrykk som ikke «passer seg»? I prinsippet er barn forsvarsløse og prisgitt de voksne rundt seg, likeså systemene som skal ivareta og beskytte dem (Maslow, 1908-1970). I disse systemene skjer det feil og hvem er disse systemene? Hvem kan sikre et system mot svikt? Dette er tema som Håvard Tjoa er veldig opptatt over, og noe jeg finner veldig interessant når vi snakker om Monica sin fortelling om skole.

For å sikre lærerprofesjonens grunnleggende verdier har Utdanningsforbundet (2021-2023) utarbeidet en felles etisk plattform.

«Fordi lærerprofesjonen har makt til å påvirke barn, på både godt og vondt, er det avgjørende å være åpne om arbeidet. En slik åpenhet, som viser at vi både kan og vil barn og unges beste, skaper tillit til samfunnet».

Ungdommene i denne forskningen har opplevd lærere som ikke alltid har levd opp til denne målsetningen. De har alle opplevd lærer som ikke skaper tillit, ikke møter dem på godt og vondt, og ikke påvirker dem til det beste for dem. Sigurd forteller at ingen lærere så eller grep inn når han ble mobbet, noe han ble gjennom mange år i grunnskolen. Ifølge Lillejord er det å lukke øynene for mobbing det samme som å kommunisere at elevene ikke kan regne med å få hjelp når de trenger det (2015). Kanskje ikke så rart at Sigurd opplevde at han ikke passet inn i skolen. For å komme nærmere en forståelse av hva som kunne vært gjort annerledes for at Sigurd skulle fått en følelse av å bli sett, føle tilhørighet og anerkjennelse, vil jeg dra frem Lars og Monica sine ord:

«På Hanco snudde alt, der så folka meg. Det var som natt og dag i forskjell. Jeg måtte ikke få til det og det, for å bli noe» sier Lars.

Monica sier: *«jeg ble plutselig møtt med forståelse, og da følte jeg at det var verdt å gi skole og lærere en ny sjanse, selv om det satt veldig langt inne. Jeg ble ivaretatt og de forstod meg»*.

Tiltak som blir utformet for å redusere frafall er rettet mot å bøte på svakhetene hos «utsatt» ungdom (Jørgensen, 2013). Men på Cafè Hanco fungerer de voksne som startkabler for ungdommen, og setter de i stand til å sitte i fører sete selv. Det gjør de ved å fokusere på tillit, ungdommene skal oppleve å bli trodd på og de skal bli en del av et felleskap der de føler tilhørighet og anerkjennelse. Reegård & Rogstad belyser at frafallsproblemet plasseres hos ungdommen, at det er noe feil med dem. Som vi ser fra denne forskningen kan det være på tide å vende blikket, og heller se på hvordan utdanningssystemet kan innrettes og tilrettelegges for at ungdom lettere skal føle tilhørighet i skolen. Dette kan ses i sammenheng med hva ungdommen i denne forskningen sier noe om. Alle ungdommen bekrefter lærerens rolle i deres fortelling om hvordan de opplevde skolehverdagen

6.2 Tilhørighet, anerkjennelse og relasjon

Det innsamlede materialet synliggjør at ungdommene er ulike og har forskjellige årsaker knyttet til frafall i videregående opplæring. Det er liten variasjon i hvordan

ungdommene opplevde de siste årene på barneskolen. Et funn som bør framheves er at alle opplevde økende fravær og mistriivsel de siste årene på barneskolen, og at det ble verre på ungdomsskolen. Opplevelse av tilhørighet går igjen i fortellingene i ulike forfatning, men i lik grad av betydning. Som Tjora (1977) sier du må oppleve at det er et rom tiltenkt deg, at du hører hjemme. Når vi da i tillegg vet at skolen har blitt en danningsarena der den grunnleggende kapital⁴ og barnas kompetanse er en del av landets fremtidige kapitalmengde virker betydningen av tidlig innsats for livslang læring helt avgjørende. Men som det kommer frem i denne forskningen av ungdommene, tidligere forskning og aktuell litteratur er tilhørighet, anerkjennelse og relasjon nøkkelord for å lykkes. Hvordan kan vi lære noe av disse fortellingene i arbeid med barn- og unge? Som forskningen sa noe om i innledningen, er det helt avgjørende å lytte til de det gjelder (Reegård & Rogstad, red. 2016).

Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt. Jeg har med meg at ungdommens indirekte strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet, utgjør fenomen som i ungdommens historier kan oppleves individuelt ut fra hver persons interesser, bakgrunn og forståelse (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2016). Fattigdom, sosial ulikhet eller nasjonalisme kan være eksempler på fenomen i denne sammenheng.

6.3 Mestring og motivasjon

Mestringstro er ifølge Bandura (1997) en egen tro på å mestre en bestemt oppgave eller situasjon, som har stor betydning for motivasjon og ambisjoner. Han mener at en person med lav mestringstro vil sikte lavere og investere mindre energi enn en med høy mestringstro, noe jeg lett kan se i sammenheng med medforskerne sine utdanningserfaringer. Det kom tydelig frem i intervjuene at ungdommene resignerte resignert tidlig i utdanningsløpet, fordi de opplevde det for vanskelig å oppnå gode karakterer og gode tilbakemeldinger. De sier selv at de mistet troen på egne evner og ressurser, som igjen hadde betydning for deres manglende motivasjon og ambisjoner for videre skolegang. Videre i dialogen sier de at følelsen av å ikke lykkes har ført til psykiske problemer, karakterpress og fravær. Dette ble økende med årene frem til de droppet ut av skolen.

Det er derfor verdt å dvele litt ved manglende mestringstro som igjen har betydning for motivasjon og ambisjoner for læring som det kommer frem av Bandura (1997). Jeg vil

⁴ St.meld. 16 (2006-2007).

derfor videre ta frem Kirkegaards sine ord her, for å ikke glemme den etiske vinklingen i handling, som er å ikke skape noe hos ungdommen, men bidra til å forløse det som alt bor i dem «*At man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske hen til et bestemt ste, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er og begynne der*» (Flerstemt veiledning, 2012:45). God maktforvaltning kan kjennetegnes av gode intensjoner som bidrar til gode konsekvenser, som jeg derfor her velger å se nærmere på. Ordet makt forbinder vi ofte som noe negativt, men ifølge Skau (2003:96) er makt en forutsetning for å kunne hjelpe. Jeg kan høre i fortellingene til ungdommene at de har en følelse av maktesløshet og en opplevelse av fravær av ansvar. Makt kan i noen sammenheng være å hindre noen i å handle på ikke-gagnede måter (Kversøy, 2005). Ser vi begrepet makt i lys av dette, vil altså stryken i perspektivet være at læreren eller også karriereveilederen hjelper ungdommen til å se at de har makt over eget liv, som vil gi en følelse av kontroll som igjen gir en opplevelse av handlingsalternativer og handlingsrom (Kversøy, 2005). Det vil si at læreren aktivt kan medvirke til en konkret forandring for ungdommen gjennom at ungdommen makter. Det kan sees i lys av Rogstad sine funn i «fra Zero to hero» der ungdommen settes i førersetet og de voksne bidrar som startkabler (2021:06). Social cognitive career theory er også relevant teori i denne sammenheng, denne kan sees i lys av Bandura sin teori om mestringstro og «self-efficacy», der mennesker ses på som aktive agenter i, eller formgivere av, egen karriereutvikling (Haug, 2018, s. 39).. Karriereveilederen kan hjelpe ungdommen med å konstruere sine egne karriereveier. Fortellingen til Lars kan ses i sammenheng med SCCT, når han fikk hjelp til å tro på seg selv og fikk den informasjonen han trengte for å klare å danne seg et bilde av hvordan han selv kunne konstruere veien videre.

7 Avslutning

Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere fokus, formål og funn som kunnskapsbidrag i denne forskningen. Deretter vil jeg presentere noen av implikasjonene for videre forskning, før jeg til slutt påpeker oppgavens begrensninger.

I denne masteroppgaven har fokuset vært til hensikt å undersøke hvordan ungdommen selv har opplevd skolehverdagen, hva som lå til grunn for at de valgte å avbryte opplæringen og hva som førte dem tilbake. Formålet har vært å få høre ungdommens egen stemme og danne et kunnskapsgrunnlag som identifiserer nødvendige betingelser for å få mer kunnskap og forståelse om hva som kan bidra til at flere elever som står i fare for å avslutte utdanningen før tiden fullfører videregående skole. Forskningen ønsket også mer innsikt i hvilken betydning karriereveiledning kan ha for barn- og ungdoms syn på egen skolegang og utvikling. Av funnene som kom til syne i denne forskningen er Donald E. Supers (1910)teori om livsløp og leverommets betydning for karrierevalg og utvikling aktuell å trekke frem (Højdal & Poulsen, 2009).

7.1 Studiens kunnskapsbidrag

Funnene fra forskningen har vist at nøkkelordene er relasjon, tilhørighet og anerkjennelse. Det kommer tydelig frem av alle fortellingene at forholdet mellom elev og lærer var avgjørende for at de opplevde tilhørighet og anerkjennelse, som gjenspeilet seg i relasjonen de hadde med lærerne. Dette er viktig kunnskap i arbeidet med å forstå og forebygge frafall i videregående opplæring. Studiens kunnskapsbidrag vil også kunne være til nytte for praksisfeltet i karriereveiledning, ved å forstå hvert menneskes unike struktur. Med det mener jeg at Supers (1910) nøkkelbegreper i hans teori – livsforløpet, leverommet og selvoppfattelsen ikke skal forstås lineært eller mekanisk. Men at hver menneskets utvikling er variabel og avhengig av individets sosiale roller og selvoppfattelse. Karriereveiledning kan i denne sammenheng bidra til å hjelpe ungdommene til å reflektere over omstillingsprosesser som kan bidra til nytt handlingsmønster for å finne mening og relevans i sin karriere (Højdal & Poulsen, 2009).

Faktorer som virker fremtredende i forhold til det å komme tilbake til utdanning er at disse ungdommene ble møtt av voksne som «så dem» og «møtte dem» der de var. Jeg ønsker med det å avslutte der jeg startet:

«Dersom du ikke kan begynne således med et menneske, at han kan finde en sand lindring i at tale med dig om sin lidelse, så kan du heller ikke hjælpe ham, han lukker sig for dig, han lukker sig inde i sit inderste -og præk du så kun for ham!» (Søren Kierkegaard, 1813-1855).

7.1 Implikasjoner og videre forskning

Ungdommens stemme har ført til mange ubesvarte spørsmål som kunne vært spennende å forske videre på. Forskningen i denne oppgaven bidrar til å belyse hvilken betydning karriereveiledning har hatt for ungdommen som er intervjuet. Som det kommer frem av historiene til ungdommene har karriereveiledning i skolen hatt en meget liten del i den store sammenheng. Det åpner opp for at praksisfeltet i karriereveiledning bør forskes mer på. Relasjonskompetansen til læreren virker derimot som har en stor betydning. Politiske føringer krever blant annet at lærerstudenter har minimum karakter 4 i matematikk, men det stilles ingen krav til relasjonskompetansen studentene har. Ifølge skoleproffene på Forandringsfabrikken ønsker de seg et fag på timeplanene som heter «Livet» (Forandringsfabrikken, u.å.). Det hadde vært spennende å forske mer på virkningen av relasjoner i skolen, og også prøvd ut nytt fag som omhandler livet. I tillegg ser jeg meg enig i Reegård & Rogstad (2016) som ser at det er et stort behov for forskning som anlegget et såkalt longitudinelt design. Med det mener de å følge unge over tid, på ulike læringsarenaer og gjennom ulike sårbare overganger i utdanningsløpet. I lys av denne forskningen og egen forskning «Ungdommens egen stemme» ville de vært spennende å se nærmere på hva karriereveilederne kan bidra i jobben om å utvikle gode sosialpedagogiske tiltak for økt motivasjon og mestring, dette i samarbeid med lærerne. Lars forteller at forprosjektet om gjennomføring av videregående utdanning (Reegård og Rogstad, 2018:13) var et av funnene fra ungdommene som hadde returret til videregående opplæring etter avbrudd, et ønske og et behov for bistand til det de valgt å kalle navigasjonshjelp. Med det mener de hjelp til å se hvilke muligheter de har, og få mer informasjon om utdannings- og yrkesvalg. Ungdommene selv kom med eksempler som at det hadde vært nyttig å besøke bedrifter og innhente andre ungdommer som kan fortelle om sine erfaringer knyttet til utdanningsvalg.

7.2 Studiens begrensninger

Forskningen har ikke tatt for seg utsatte grupper og belastede områder for frafall i videregående opplæring. Den har heller ikke hatt fokus på hvor mange som fullfører, stryker eller avbryter. Videre har forskningen ikke sett spesielt på hvordan ungdom som avbryter videregående utdanning opplever det å stå utenfor. Det har vært ungdommens egen stemme som har vært i fokus for hva som ble viktig å finne ut av.

Utdanning og karriere er en stor del av våre liv i dagens samfunn. Og derfor en stor betydning for mental helse, som jeg heller ikke har tatt for meg i denne forskningen. Det er så mye mer jeg gjerne skulle ha undersøkt og lært. Ny kunnskap fremmer ny nysgjerrighet, og det kan åpne for å ta fatt på nye oppdagelser i tiden som kommer.

8 Litteraturliste

- Aamodt, L. G. (1997). *Den gode relasjonen. – støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Ad Notam. Gyldendal AS.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter.* Cappelen Damm Akademisk
- Albæk, K., Asplund, R., Barth, E., Lindahl, L., Simson, von, K. & Vanhala, P. (2015). *Youth Unemployment and Inactivity: A Comparison of School-to-Work Transitions and Labour Market Outcomes in Four Nordic Countries* (TemaNord 2015:548). Nordic Council of Ministers.
- Andreassen, J. E. (2021). Hvorfor har grunnskolebarn fravær?
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvorfor-har-grunnskolebarn-fravar/>
- Andries J. K. og Norman, A. (2005). *Oppnå mer med mindre stress.* Hegnar media. Forandringsfabrikken. (u.å.). Timen livet, Trygghet for læring og trivsel.
https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/timen_livet.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficac, The Exercise of Control.* W.H. Freeman & Co Ltd.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling.* Gyldendal akademisk.
- Bunting, M. og Moshuus, G. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach.
<https://journals.uio.no/adno/article/view/3182>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
<http://ezproxy1.usn.no:3683/doi/abs/10.3102/003465430298563>
- Det store norske leksikon. (2020, 15. desember). *Profesjonell.* <https://snl.no/profesjonell>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Oslo: Cappelen Damm Dysthe, O. (Red.). (2001)
- Federici, R. A & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående skole (Fafu-rapport 2010:03). https://www.fafu.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Studie og Erhverv as.
- Høsøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Gyldendal akademiske.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Jørgensen, C. H. (red.) (2013). *Frafall i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kierkegaard S. (1994). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. Samlede verker. Bd. 18. Gyldendal
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal akademiske.
- Kleppestø, K. H. & Reinhardt, J. R. (2017). Profesjonelle ferdigheter, Utdanning – karrierelæring og livsmestring. <https://kanvigodt.no/profesjonelle-ferdigheter-2/>
- Krane, V. (2017). Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie av samarbeid og den store betydningen av de små ting (doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen. <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15635/dr-thesis2017-Vibeke-Krane.pdf?sequence=1>
- Kroese, A.J. (2003). *Stress, meditasjon, yoga, avspenningsteknikker*. Aschehoug
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademiske.
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk- en praktisk vinkling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lillejor, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D. & Manger, T. (2015). Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. <https://www.forebygging.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapssenteret.pdf>
- Lingås, L.G. & Høsøien, U. (2016). *Utdanningsvalg- identitet og danning*. Gyldendal Akademisk.

- Lødding, B. (2009). Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige ungdommer I videregående opplæring. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279748/NIFUrapport2009-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lødding, B. & Holen, S. (42/2013). Intensivopplæring i eller utenfor klassen? Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny GIV. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280769/NIFUrapport2013-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, Eifred/Nina Sandberg (2005): Stayere, sluttere og returnerte. NIFU STEP skriftserie 6/2005. NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280596/NIFUskriftserie2005-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (3. utg.). HarperCollinsPublishers.
- Mayo, E. (1880). HUMAN RELATION THEORY.
<http://anucde.info/Contemporary%20Administrative%20Theory.pdf>
- McNiff, J. (2017). *Action Research – All you Need To Know*. Sage.
- Meld. St. 21 (2020–2021). Fullføringsreformen– med åpne dører til verden og fremtiden. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/?ch=2>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=36057>
- NOU 2016:7. (2016). Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Fagforlaget.
- Postholm, M-B (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (red.) (2016). *De frafalne*. Gyldendal akademisk.

- Reegård, K. & Rogstad, J. (2018). Motivasjon og mestring. Forprosjekt om gjennomføring av videregående utdanning (Fafo-notat 2018:13).
<https://www.fafo.no/images/pub/2018/10278.pdf>
- Rogstad, J. (2021). From zero to hero. Om fleksible læringsarenaer, frafall og veien tilbake (Fafo-notat 2021:06). <https://www.fafo.no/images/pub/2021/20773.pdf>
- Ruud, H. H (2020). Fagprofilen: Peter Plant.
<https://veilederforum.no/artikler/serier/fagprofilen-peter-plant>
- Rønhovde, L.I. (2014). Abc om IOP. Håndbok for lærere. www.infolitenbok.no
- Skau, G.M. (2003). *Mellom MAKT og Hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Universitetsforlaget.
- Stai, S. (2020). Anerkjennelse. <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:06a02d63-84b9-4b29-b31a-f0ae4d471459>
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget
- Tveit, S & Svenni, T. W. (2018). Du passer ikke inn her. Lærere som mobber: en kvalitativ studie basert på ungdommers beskrivelser av mobbing i skolen (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2562540/USNmasterTveitSvenni2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Regelverk om skolemiljø – nulltoleranse mot mobbing.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/informasjon-til-foreldre/>
- Utdanningsforbundet (2022). Frafall i videregående opplæring.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Utdanningsforbundet (2021-2023). Profesjonsetikk – handlingsplan for 2021 -2023.
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

9 Vedlegg

3 vedlegg ligger vedlagt: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, intervjuguide og godkjenning fra NSD.

9.1 Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”*UNGDOMMENS EGEN STEMME*”?

Formål:

Forskningsprosjektet er en masteroppgave, der formålet med prosjektet er å få innsikt i tanker og opplevelser til ungdommen selv som har valgt å avbryte videregående skole. Jeg er opptatt av å finne ut når det startet å bli et problem å gå på skolen, hvilke tanker og følelser kom til syne eller ikke syne? Og hvilke elementer påvirket ungdommen til å stå utenfor videregående opplæring? Jeg søker den innerste sannheten for den enkelte ungdom, og håper jeg får mer svar på dette etter gjennomføring av forskningen.

Opplysningene skal ikke anvendes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet for Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Bakgrunn for spørsmålene jeg stiller er utfordringer i samfunnet knyttet til manglende gjennomføring av videregående skole (Meld. St 20, 2012-2013). Det gjelder både og oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Alt for mange som starter på yrkesfag ender ikke opp med fag eller svennebrev, samtidig som formell kompetanse stadig er viktigere og etterspørselen etter faglært arbeidskraft øker (NOU 2016:7).

Jeg spør dere om å delta i undersøkelsen fordi dere har valgt å avbryte videregående opplæring. Jeg ønsker å få tilgang til deres egne erfaringer, tanker og refleksjoner som gjelder hvordan skolehverdag har vært for gjennom grunnskolen og videregående skole.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på mine spørsmål i et intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan skole har vært for deg gjennom livet, og hvilke tanker og erfaringer du har gjort deg. Jeg vil ha på lydopptak og ta notater. Etter intervjuet vil jeg transkribere lydopptaket og skrive essensen av dine fortellinger, som gjelder dine tanker og erfaringer i skolehverdagen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navn og kontaktopplysninger blir ikke notert noe sted, jeg vil anvende fiktive navn på de ulike intervjuene. Min veileder Geir Moshuus ved USN vil ha tilgang til opplysninger, men ikke navn og kontaktopplysninger. Opplysninger som vil bli publisert er historiene som blir fortalt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alt av personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

USN v/Geir Moshuus, geir.moshuus@usn.no tlf 35 57 54 43/400 44 410.

Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jeanette Mari Granholt

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ungdommens egen stemme», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at prosjektansvarlig kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Intervjuguide

«Ungdom som har erfaring med å stå utenfor videregående opplæring, hva er deres fortellinger om skole?»

Intervjuguiden som er utarbeidet som et semistrukturert intervju i form av en samtale. Spørsmålene skal være definerte og strukturerte for å sikre at alle intervjuene får med elementer problemstillingen ønsker svar på. Det skal være fokus på refleksjon og oppfølgings spørsmål i lys av narrative spørsmål i intervjuet (Befring, 2020). Intervjuets formål er å få frem beskrivelser og fortellinger som deretter skal tolkes av meg som er intervjueren. Elton Mayos (1933, s. 65) intervjumetode har en fenomenologisk tilnærming og ses på som et rent forskningsverktøy og betrakter det intervjupersonen som en deskriptiv rapport om opplevelser.

- Introduksjon: Intervjuet handler om dine erfaringer knyttet til skole. Jeg er på jakt etter innsikt og tilgang til ungdommenes opplevelser og erfaringsprosesser knyttet til skole og utdanning.
- Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert. Det blir viktig at du ikke nevner navn eller på andre måter gir opplysninger som gjenkjenne lærere eller andre personer.
- Båndopptakelse: Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Hvis det er ønskelig,
Sendes transkripsjonen til deg for gjennomlesning
- Tid: Intervjuet vil ta maks en time.

Intervjuspørsmål:

1. Kan du huske din første skoledag?
 - a. Hvordan var dagen?
 - b. Hva husker du aller best?
 - c. Er det du forteller meg..... ?
2. Hvordan hadde du det på barneskolen?
 - a. Var det noen endringer på ungdomskolen?
 - b. Er det du forteller meg..... ?

3. Hvilke erfaringer har du med karriererådgivning i skolen?
 - a. Er det du forteller meg...?
4. Hvordan likte du friminuttene?
 - a. Er det du forteller meg...?
5. Hvordan opplevde du lærerne?
 - a. Er det du forteller meg... ?

Avslutningsvis ønsker jeg å spørre deg om det er noe du selv ønsker å tilføye, noe du ikke har fått sagt?

9.3 Godkjenning fra NSD

03.02.2022, 08:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

868237

Prosjekttittel

Master

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Avdeling for forskning, innovasjon og internasjonalisering / Forskning og innovasjon

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Moshuus, geir.moshuus@usn.no, tlf: 35575443/40044410

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Geir H Moshuus, geir.moshuus@usn.no, tlf: 35575443/40044410

Prosjektperiode

02.09.2021 - 02.05.2022

Vurdering (1)**24.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 24.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 02.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/613b3c09-e86d-4c81-b68e-08243a7e5f07>

1/2

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!