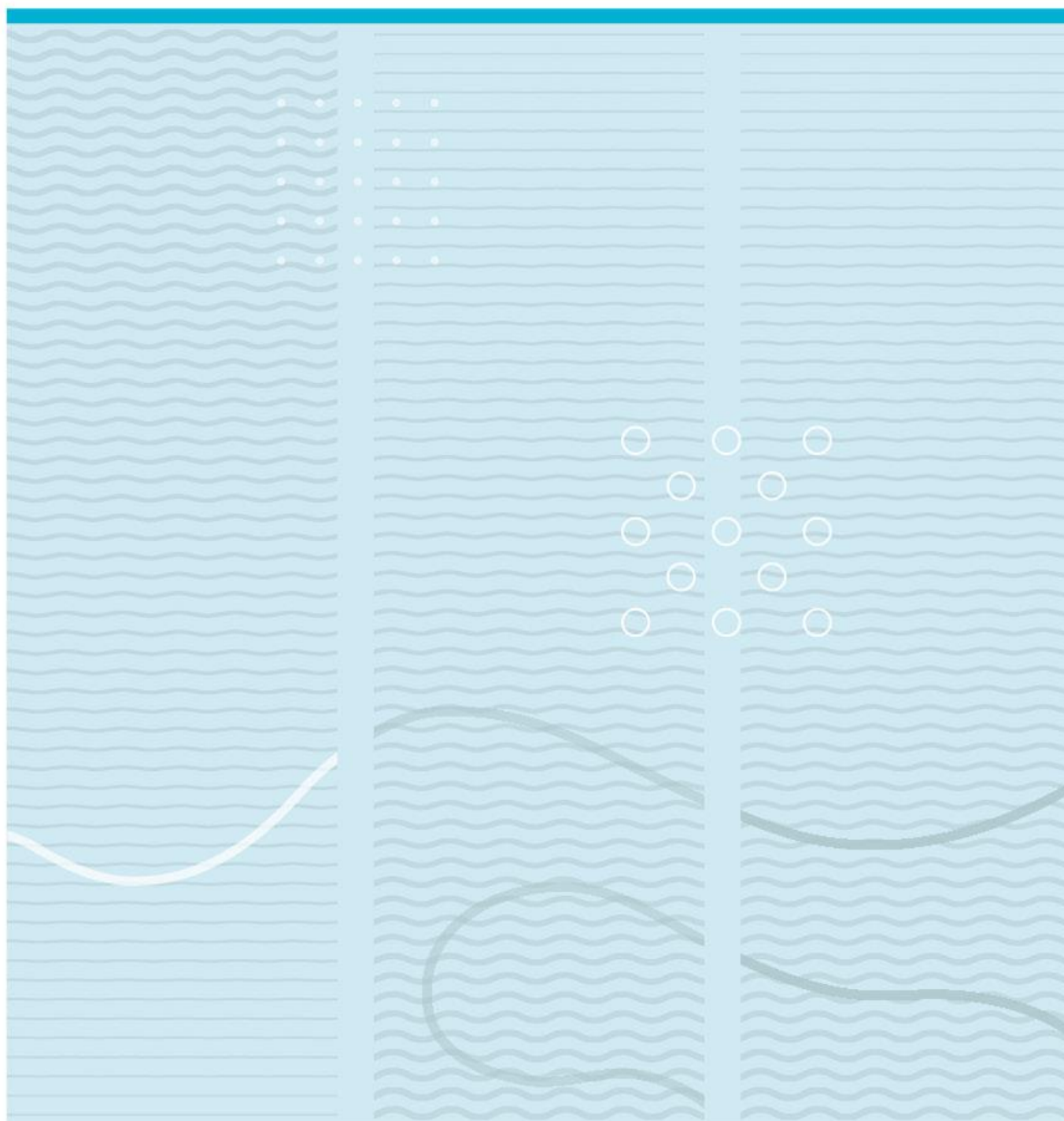


Ursula Van Dam

Ungdommens alvor

En kvalitativ undersøkelse av ungdommers erfaring med skoleavbrudd og karrierevalg



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Ursula Van Dam

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av, hvordan ungdommers levde erfaring med skoleavbrudd og etterfølgende karrierevalg, prosessen fra frakobling til påkobling, bidra til et karriereveiledningsperspektiv. I en tid, hvor utdanning står stadig mer sentralt blir det å avbryte skoleløpet en prosess som potensielt medfører, at ungdommen står helt eller delvis utenfor utdanning og arbeidsliv. Som basis for å undersøke denne problematikken vil prosjektet presentere resultater av frakoblings- og påkoblingsprosessene gjennom fem ungdommers fortellinger. Ungdommene er rekruttert ved strategisk utvalg, og har selv ønsket å fortelle sin historie. Disse ungdommer har et reflektert og avklart forhold til sin egen livshistorie, og overskudd til å dele den. Jeg mener, at ungdommenes forskjellige fortellinger i ulike kontekster bidrar med et verdifullt innblikk i de prosesser, som er en del av ungdommenes unike livsportrett. Selv om deres historier på mange måter og ikke minst kontekstuelle er unike, så er det likevel felles trekk, som blir analysert i henholdsvis et kapittel om frakoblingsprosesser og et kapittel om påkoblingsprosesser. Underveis i begge kapitler vil det bli trukket inn relevant forskning og relevant teori, når det bidrar til å øke forståelsen og karriereveiledningsperspektivet. På bakgrunn av forskningstemaet har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan ungdommers levde erfaring med prosessen 'frakobling til påkobling' bidra til et karriereveiledningsperspektiv?* Hensikten med problemstillingen er å finne frem til perspektiver på karriereveiledning med ungdom, som tar for seg hele prosessen fra frakobling til påkobling. SDI-metoden er benyttet som analyseverktøy, og det har innebåret at all empiri har blitt kodet. Empirien har vært styrende for hvilken teori og forskning som har blitt brukt.

Resultatet av undersøkelsen viser, at ungdommene generelt tar et individuelt ansvar for utefra påførte utfordringer og i liten grad reflekterer over, at det finnes både et skolesystem og et samfunn rundt dem, som også har et ansvar. Det er et funn, at relasjoner er like vesentlige i frakoblingsprosessene som i påkoblingsprosessen, men på hver sin måte. Forskjellen er opplevelsen av fellesskap og tilhørighet, som fungerte fasiliterende i påkoblingsprosessen. Tilpasning og kompromisser samt trekkrefter mellom subjektive og objektive selvoppfattelser er et funn, som innebar at ungdommen kunne tilpasse seg et feilvalg, dersom 'det beste' alternativet var blokkert av faktorer utenfor ungdommens handlekraft. Sluttelig er det et funn i påkoblingsprosessen, at ungdommen gjennom en bevisstgjøring fikk handlekraft og eierskap (empowerment) til eget karrierevalg. Disse funn leder til et ønske om å gå mer i dybden med særlig fellesskapsfremmende aktiviteter i karriereveiledning i et ellers individualistisk samfunn.

Abstract

This thesis is a qualitative investigation of youths in relation to school dropouts and reentering. The aim is to determine from the investigation, if there is any transfer value in the results in relation to career guidance. In a time and age, where the importance of education only seems to be growing, there is a severe focus on school dropouts, since the consequences could be a fragile attachment to education and the workforce, if any. The results of the investigation of the processes in inclusion and exclusion will be presented through the narratives of five youths. The youths have been chosen through strategic selection and they have themselves wanted to tell their story. They are all clarified and reflected towards their own life stories, in addition to having the extra energy to share it.

Regardless of that, I believe that the variation between the stories both in relation to form context and content still provides a valuable insight into those processes, which are a part of the life portrait of the particular youth. Even though their stories differ in many ways, not the least in context, there are still some common features which will be analyzed in respectively in a chapter focusing on the processes of the dropout and a chapter focusing on the reentering. In the analysis relevant research and theory will be applied when contributing to the overall understanding and the career guidance perspective. Set in the frame of research theme, the problem of the thesis is as follows: *How can the lived experiences of youths with the processes of dropping-out and reentering contribute to a career guidance perspective?* The intent of the problem is to find perspectives on career guidance with youths, which are rooted within the entire process from dropping out to reentering. The method of analysis is the SDI-method and has involved coding of all collected data from the youths. It is the collected data which are the directional parameter for which theory and research that has been applied.

The results of the investigation show that the youths generally take an individual responsibility for externally inflicted challenges and show little to no reflection on the schooling system and the society surrounding them. It is another result that relations are equally important in the drop-out process as in the process of reentering, but in separate ways. The difference is the experience of community and belonging, which served in a facilitating role in the process of reentering.

Adjustments and compromises as well as traction forces between the subjective and the objective perception of self is a result of the analysis, which implied that the youth would adjust to a wrong choice if the preferred choice was blocked by factors outside the youth's influence. Finally it is a result in the reentering process that the youth gained the power of action and ownership of their own career choice. These results lead to wanting to go more in depth with community based career-activities in an otherwise individualistic society.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling	9
1.3 Prosjektets struktur.....	10
1.4 Avgrensning og sentrale begreper	11
1.4.1 Ungdomskultur	11
1.4.2 Identitetsbegrepet og språkets betydning	12
2 Relevant forskning	15
2.1 Indikatorer.....	15
2.2 Risikofaktorer	15
2.3 Levelige liv	15
2.4 Generasjon Prestasjon.....	16
2.5 Felleskaper – på godt og ondt	16
3 Forskningsdesign, metode og empiri	17
3.1 Metodisk tilnærming: SDI og det narrative intervjuet.....	17
3.2 Teoretisk ståsted.....	19
3.3 Empiri – undersøkelsens kontekst	21
3.3.1 Samtykkeerklæring, forventningsavklaring og datainnsamling	21
3.4 Kvalitet og etikk i forskningen	22
3.5 Presentasjon av informanter.....	23
3.6 Eksempel på koding:.....	24
4 Analyse	27
4.1 Frakoblingsprosesser.....	27
4.1.1 Opptakter.....	27
4.1.2 Individuelt ansvar.....	27
4.1.1 Tilpasning og kompromiss.....	29
4.1.2 Aksjon / reaksjon under press	31
4.1.3 Anatagonisme og dualitet	35
5 Analyse av påkoblingsprosesser	38

5.1	Første steg	38
5.2	Identitetsendring og identitetsskaping	40
5.3	En plass å være – fellesskap.....	42
5.4	Empowerment	45
6	Drøfting.....	49
6.1	Hva kan disse funn bidra til i et karriereveiledningsperspektiv?.....	49
6.1.1	Individ og ansvar.....	49
6.1.2	Tilpasninger og relasjoner.....	51
6.1.3	Subjektiv identitet kontra objektiv identitet.....	53
6.1.4	Empowering fellesskaper	54
7	Konklusjon	57
	Referanser/litteraturliste	59
	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	
	Vedlegg 2: Intervjuguide	
	Vedlegg 3: Eksempel på gruppering av koder	

Forord

Det pågikk liksom en debatt mellom henne og livet, og hun var alltid på den ene siden og livet på den andre, og hun forsøkte bestandig å få overtaket på livet, og det prøvde det samme med henne.

Virginia Woolf

Det har vært en reise for meg, disse fire år som masterstudent ved USN i Drammen, som nå kommer til en ende. Reisen kulminerer med dette masterprosjektet, hvor fem flotte ungdommer har fortalt deres historie. Tusen takk fordi dere valgte å dele. Uten dere hadde det ikke vært noe prosjekt.

En stor takk også til alle gode hjelpere underveis. Takk til erfarne og kloke kollegaer for deres tid og villighet til drøftinger og refleksjon. Takk til dyktige veiledere, Petra og Geir, som stoppet høytflyvende og overambisiøse tanker tidlig i prosessen. 'Kill your darlings' sier de, men det er en vanskelig prosess og ikke en så takknemlig rolle for den, som overbringer budskapet. Takk for at det best mulige resultatet lå dere på sinne også. Takk til medstudenter, som har tatt kontakt de siste dagene og lurt på, om jeg ikke også snart ble ferdig.

Til slutt er det på sin plass å nevne den gode arbeids- og inkluderingsbedriften Kvito AS, som støttet mine studier fra første dag og hadde blikk for at utvikling av kompetanse i karriereveiledning kommer både deltakere og organisasjon til gode. Takk til dere alle. Dere vet, hvem dere er.

Helt, helt til slutt må jeg takke mine fire tålmodige barn. Mangt en pinse og tilmed en enkelt 17. mai har dere kommet med en matkurv, som vi har delt i en solstripe, før mor igjen har fortsatt skrivningen. Nå kan våren komme uten flere eksaminer, oppgaver eller skriving. Hvis det ikke blir andre prosjekter, da.

Ursula Van Dam

Dalen, 2023

1 Innledning

Så i løpet av de der ... jeg tror, det startet i august og sluttet i desember, så i løpet av de der måneder, så begynte jeg at være sånn ... Dette kan jeg! Og jeg begynte at få sånn lidt omgang med noen, med de andre unge, som satt der og hadde ville historier om hva de kom fra ... Plutselig så var det jo alle de der i samfunnet, som jeg aldri hadde møtt og aldri hadde hatt mulighet for at speile meg i...

Jeg har valgt å begynne med dette sitat fra en informant i prosjektet. Det illustrerer hvordan det kan oppleves som ganske plutselig, når konteksten endres, at møtet med andre blir utvidende for mulighetsrommet og der, plutselig, så forteller hun at hun hadde følelsen at 'dette kan jeg'. Det er en ungdoms subjektive og illustrative beskrivelse av muligheter og mestring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for enhver karriereveiledning er ønsket om gjennom samtale å legge til rette for at veisøker kommer videre i sin prosess mot sitt mål. Over mange år har jeg truffet ungdom i rollen som veisøker. Når jeg har truffet disse unge, så har de oftest møtt mange personer som meg, personer som er en del av et system, som skal fange opp de som trenger veiledning. Ungdommene og systemet, som jeg er en del av for dem, betrakter verden fra ulike vinkler og er ikke alltid enige om målet. Det hadde vært en fordel, om vi kunne ha nærmet oss hverandre litt, respektfullt og forstående overfor det faktum, at vi ikke bare kan krysse over til den andres virkelighetsoppfattelse, men likevel lytte med åpenhet og nysgjerrighet. Ved å utforske hver enkelt informant sin historie og den kontekst de formidler, legges det til rette for å oppdage nye perspektiver hos ungdom. Hensikten er at en analyse av førstehåndsinformasjon fra ungdommen vil gi ulike versjoner av frakoblingsprosessene og påkoblingsprosessene og bidra til en økt kunnskap, som kan nyttes i karriereveiledning av ungdom. Det er bakgrunnen for prosjektet. Det er en antagelse, at det til tross for de ulike kontekster og historier vil være noen felles opplevelser. Det er analysen av disse opplevelsene, som kan gi en dybde i forståelsen. På bakgrunn av den forståelsen er det en kanskje mulig å lære noe, som kan overføres til et karriereveiledningsperspektiv.

Når ungdommene kommer til meg som karriereveileder, så kommer de med hver deres individuelle problem eller utfordring. Fra ungdommens synsvinkel så er ikke hun eller han en del av noen gruppe. Å betrakte ungdommene som en gruppe, for eksempel NEET (Not in Education,

Employment or Training) er et objektivt grep som er skapt for å finne frem til overordnede løsningsstrategier, som kan fungere for flere.

I dette prosjektet er det ungdommene selv, som er i sentrum. Ofte blir undersøkelser av ungdommene til tall, som brytes ned til mindre enheter, som kan gi en overordnet forklaring på en problematikk. Det gir en overordnet forståelse av volum, fordeling på for eksempel kjønn og alder og årsaker sett fra et objektivt ståsted. NORCE (Norwegian Research Centre) har blant annet på oppdrag fra KS publisert rapporten, *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET)* i 2021 (Fyhn, Radlick, & Sveinsdottir, 2021). Denne rapporten sammenstiller kunnskap fra litteratur om ungdommer utenfor arbeid og utdanning.

Rapporten fra NORCE (2021) stadfester:

Å droppe ut har store konsekvenser for senere tilknytning til arbeid og utdanning. Ungdommer som dropper ut har lavere sannsynlighet for å være i arbeid eller utdanning senere, sammenlignet med de som gjennomfører (Brekke, 2014). Vi ser også en høyere andel uføretrygdede blant de som ikke har fullført videregående skole, ifølge en rapport fra Falch (2009), som baserer seg på registerdata. Videre har de som ikke fullfører videregående skole i rimelig tiden mye svakere tilknytning til arbeidsmarkedet. ...Falch og kolleger (2010) finner at fullføring av videregående skole reduserer sannsynligheten for å være arbeidssøker, motta sosialstønad og å være i fengsel.

(Fyhn m.fl., 2021, s. 25).

Ifølge ovenstående er det objektivt dokumentert, at ungdommer som dropper ut av skolen, grunnskole eller videregående skole, får en svakere tilknytning til arbeidsmarkedet. I et lenger tidsperspektiv øker det risikoen for samfunnsmessig utenforskap. Interessen min for ungdommene begynner imidlertid med ungdommen selv. Prosjektet ønsker å ha et bottom-up-perspektiv. I dette prosjektet er fokus på levde erfaringer og hvorvidt utforskningen av disse vil vise nye perspektiver, som kan være relevante for karriereveiledning.

Laila Lagermann beskriver det som 'et førstepersons perspektiv', som impliserer å gå rundt om perspektivet (Lagermann, 2022). Ut ifra ungdommenes levde erfaringer, hva kommer da til syne i fortellingene? Det er en grunnleggende nysgjerrighet. Kvalitetsrammeverket slår fast, at karriereveiledning skal utforske den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter med henblikk på å støtte handlinger, valg og samfunnsdeltakelse (Kvalitetsrammeverket, Kompetansenorge).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Alle livshistorier er uttrykk for en opplevd virkelighet, som rommer et personlig kontinuum og en kontekst, bundet sammen av en individuell forståelse satt i en sosiologisk kontekst (Højdal & Poulsen, 2012). Det er mitt ønske å respektere den enkeltes historie, og gjennom analyse av det empiriske materialet oppdage det som kommer til syne. Som Aubert og Bakke anfører, så er den enkeltes fortelling knyttet til selvforståelse og identitet (Aubert & Bakke, 2018, s. 200). I tillegg formidles historiene dette møte med meg i nettopp denne kontekst. Forfatterne fortsetter med, at de personlige fortellinger kan forstås som sosialt situerte identitetsfremstillinger, fortellinger som bringes frem på scenen, så å si, samtidig som dette øyeblikkets konstruksjon av identitet er et resultat av både handlinger og forhandlinger. Hvis man ser på fortellingen som oppdelt i det opplevde, det erfarte og det fortalte, så er det det fortalte som er lengst fremme på scenen. Det opplevde kan ligge mellom linjene og skape rammene for det fortalte, mens det erfarte oftest forblir taust. Det kan også være helt ubevisst (Aubert & Bakke, 2018). Det er ungdommens egne stemmer og fortellinger, som er fokus i prosjektet og hensikten er at levde erfaringer fortalt av ungdommen selv vil peke på temaer og områder, som også er relevante i karriereveiledningen.

Problemstilling:

**Hvordan kan ungdommers levde erfaring med prosessen
'frakobling til påkobling' bidra til et karriereveiledningsperspektiv?**

Forskningsspørsmål:

- Hva kommer til syne i ungdommenes fortellinger om levde erfaringer?
- Hvordan forteller ungdommene om å finne veien til sitt karrierevalg?
- Hvilken overføringsverdi kan hentes fra oppdagelsene i fortellingene til perspektiver i karriereveiledning?

Begrepene frakobling/påkobling er lånt fra Fyhn m.fl. idet de bruker det på samme måten som jeg ønsker om, *'hvordan unge selv forstår utviklingen i livsløpet som har ført til at de står utenfor skole og arbeidsliv'* (Fyhn et al., 2021). Påkobling er tilsvarende prosess, som fører til utdanning eller jobb. Problemstillingen vil bli belyst gjennom kvalitative forskningsintervju med ungdommer utvalgt gjennom selvseleksjon. Dette vil bli nærmere redegjort for i kapittel 3 om empiri.

1.3 Prosjektets struktur

Masterprosjektet er delt inn i første del, som rommer de tre første kapitler. Denne delen har til hensikt å føre leseren inn i det som ligger til grunn for den forskningsmessige nysgjerrighet samt strukturen for prosjektet. Det gjelder både problemstilling og den metodiske tilnærming samt utvalget og gjennomføring av datainnsamlingen. I metodedelen blir det avslutningsvis gjort kort rede for hvordan undersøkelsen oppnår validitet gjennom transparens. I tillegg vil det bli trukket frem annen relevant forskning gjennom artikler og rapporter om emnet. Dette er forskning som er valgt ut for sin relevans og den relateres til prosjektets empiri og problemstilling. Det vil også kort bli vist, hvordan koding i prosjektet er gjennomført og hvordan ulike grupperinger har kommet frem i empirien gjennom et eksempel.

Andre del av prosjektet rommer kapittel fire og fem, er her ligger selve prosjektets analyse. Dette er hoveddelen av prosjektet, og det er her at oppdagelser og funn blir gjort ut ifra empirien. Dette blir vist gjennom fremheving av viktige sitater og drøftet ut ifra prosjektets teoretiske ståsted. Det vil i tillegg, når det oppleves relevant inndras annen relevant forskning for perspektiv. I tråd med problemstillingen er analysen oppdelt i frakoblingsprosesser og påkoblingsprosesser. Dette fører frem til, at funnene i disse to kapitler vil bli sammenstilt og drøftet i den etterfølgende del av prosjektet.

I tredje og siste del av prosjektet vil analysens funn bli drøftet videre i perspektiv av annen relevant forskning, og det vil bli gjort et forsøk på å utlede mer et par generiske konsepter fra analysen. Hovedfunn og konsepter vil bli drøftet opp imot problemstillingen og forskningsspørsmål for å vurdere mulige konsekvenser og bidrag i relasjon til karriereveiledning. Det vil bli forsøkt å utlede et generelt konsept på basis av analyse og drøfting, og det vil bli drøftet i relasjon til undersøkelsens validitet, så den indre logikken synliggjøres, og en konklusjon kan trekkes.

1.4 Avgrensning og sentrale begreper

1.4.1 Ungdomskultur

Det er vesentlig for dette prosjekt som omhandler ungdom, at ungdomsbegrepet til en viss grad blir definert. Ungdomskultur er en samlebetegnelse. Det vil si at det er en objektivt formulert betegnelse på en gruppe, som ikke selv, subjektivt, oppfatter seg som en gruppe. Når man likevel bruker slike samlebetegnelser, er det fordi det objektivt er lettere å få et overblikk over mennesker, som har visse fellestrekk. Det er skrevet mye om denne gruppen og hvordan den gjennom tiden har vært oppdelt. Jeg har valgt å bruke Aagres definisjon (Aagre, 2014).

Aagre har gjort en grundig utredning av hvorfra det relativt moderne begrepet ungdomskultur stammer, og hvordan det har fått sin nordiske referanseramme og betydning. Jeg velger her å gjengi den formen, som jeg går ut ifra i prosjektet (Aagre, 2014, s. 138-139).

Ungdomskultur dreier seg om en form for meningsskapning overfor kulturelle ytringer i samtiden som ungdom aktivt utformer seg imellom, og hvor voksnes direkte innflytelse på prosessen er begrenset eller fraværende. ... Ungdomskulturens egne uttrykksformer er ofte preget av den dagsorden, som settes av populære medier. Ungdomskulturen bearbeides og differensieres lokalt og danner ofte egne distinkte delkulturer innenfor ungdomssamfunnet.

Ungdomskultur er, som nevnt, et stort og bredt begrep, som er knyttet til den tiden ungdommene lever i. Ovenstående definisjon tar for seg, at kjernen i kulturen er å skape mening mellom seg selv og de påvirkninger, som er en del av samtiden – uten så stor innflytelse fra voksne. Samtidig er deres egne uttrykksformer påvirket av det som Aagre kaller ‘den dagsorden, som settes av populære medier’. Jeg opplever at denne formulering rommer alt fra motemagasiner til tiktok og discords. Den siste del av definisjonen viser, at ungdomskulturen som begrep er bredt og mangefasettert. Det er ikke en gruppe, det er et begrep. Den siste del av definisjonen viser nettopp det. Jeg benytter kun et meget avgrenset omfang begrepet ungdomskultur, og da er det i den ovenstående definisjonen at det benyttes. Begrunnelsen for avgrensninger henger sammen med at de fem informanter i prosjektet ikke kjenner hverandre og ikke har noe andre fellestrekk da de melder seg som informanter enn at de har gjennomlevd frakoblings- og påkoblingsprosessene og de har lyst til å dele deres historie.

1.4.2 Identitetsbegrepet og språkets betydning

Identitetsskaping er en viktig del av ungdommen og en viktig del av karriereveiledningen. Kjernen i å treffe valg ang fremtiden sin er å vite hvem man er. Det betinger, at man har en identitet og et bevisst forhold til den. Identitet er et komplekst begrep, som fra en filosofisk vinkel benevnes ‘hvem er jeg?’ (Andreassen, Hovdenak, & Swahn, 2008). I kvalitetsrammeverket ønsker vi også at det er et område som er en del av karriereveiledningen og det eksisterer en såkalt ‘karriereknapp’ som handler nettopp om ‘meg’ overfor kontekst (Kompetansenorge, 2023). Jeg skal ikke fordype meg i betydningen av knappene her, men nøyes med å fastslå at prosessen å finne eller skape og å være bevisst sin(e) identitet(er) er en fundamental del av et karrierevalg. Når jeg skriver at det kan være en eller flere identiteter, så handler det om, at vi kan ha flere identitetsoppfattelser i relasjon til ulike sosiale kontekster. Det er i hvert fall liten tvil om, at identitet knytter seg til både en personlig oppfattelse og et ‘image’ eller det ansiktet som andre ser og opplever. Jeg kommer kort inn på det psykososiale aspektet, språkets betydning, kulturell frisetting og selvidentitet og selvrefleksjon (Jeg’et og meg’et Giddens). Sluttelig bruker jeg også begrepet identitet i de tre forme, som Aagre beskriver (Aagre, 2014).



www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/

Jeg begynner med Eriksons begrep i psykososial identitet, fordi selv om hans begrep er uttenkt og satt i et mer stabilt samfunn, så er hans innflytelse på forskning på ungdom og identitet viktig. Erikson vektlegger at individet på samme tid er en individuell person, en biologisk skapning og et samfunnsmessig vesen. Identitet er derfor dynamisk begrep, som er i stadig endring. I Eriksons beskrivelse av ungdomsfasen inngår identitetsskapingen. Denne kan enten ende med en stabil identitet eller i identitetskrise. Erikson argumenterer for, at ungdommen må få mulighet til å utsette viktige identitetsvalg og i tillegg kan ha nytte av å utforske ulike roller i relasjon til karrierevalg (Andreassen et al., 2008). For prosjektet er det et viktig syn på identitet, fordi når jeg analyserer ungdommens fortellinger, så er det et grunnleggende vilkår, at de påvirkes som biologisk skapning i kraft av gener, evner, hormoner mv. De påvirkes som samfunnsmessige vesener, fordi en stor del av deres liv er samfunnsmessig bestemt, fra skolegang og krav til oppførsel til kulturelle koder. Den individuelle person, som Erikson også fremhever, må skape sin identitet i kryssfeltet mellom samfunnets krav og kulturelle normer, de biologiske rammer og deres egne preferanser.

Det å skape selvet er en vesentlig del av teorien om CCT (Career Construction Theory) av Savickas. Jeg har valgt å benytte denne teorien i prosjektet, fordi den passer godt inn mot ungdom, som ikke bestandig følger den rette karriereveien. Det redegjøres nærmere for bruk av karriereteori under avsnittet *'Teoretisk ståsted'* i kapittel 3. Teorien som forklares her har fokus på identitetsskaping ut ifra den språklige vinkelen. Språket er ikke en refleksjon av virkeligheten eller en representasjon som i mange andre teorier, språket er både konstruerende for virkeligheten og utgjør en sosial virkelighet i seg selv (Kjærgård & Plant, 2018). Det medfører at veilederen må lytte til veisøkerens språkbruk og gjerne bruke de samme uttrykk og metaforer. Savickas anfører at veisøkeren trenger mer enn et språk for å bygge et selv. Selvet trenger mellommenneskelige erfaringer og relasjoner. Også hos Gottfredson er orienteringen mot det indre, unike 'selv, en prosess som er lagt til ungdomstida, 14 år og frem (Kjærgård & Plant, 2018). 'Hvem er jeg?'-overveielser er viktige på dette tidspunktet og selvoppfattelsen blir stadig mer kompleks. Hun slår fast, at ungdommen blir mer bevisst hvilke av de akseptable og tilgjengelige muligheter som kan oppfylle hennes/hans forventinger. Donald Super, som Savickas lenge samarbeidet med, bruker både det objektive og den subjektive perspektiv på selvoppfattelsen i sin karriereveiledningsmodell. Det medfører at veisøker reflekterer over sine subjektive årsaker til for eksempel et spesifikt karrierevalg i tillegg til de objektive vurderinger, som kommer utefra, for eksempel i form av interessekarlegging el.likn.

Ziehe reflekterer over subjektiviteten i dagens samfunn. Ziehes hovedpoeng er, at endringsprosesser på makroplan har en stor effekt mikroplanet. Dette mener han har størst påvirkning på ungdom, og ikke minst på deres identitetskonstruksjon. Ziehe argumenterer for at *'jo mer individet fristilles fra tidligere etablerte sosiale og kulturelle erfaringsformer, desto mer av identitetsproblematikken blir henvist til egen refleksjon...'* (Andreassen et al., 2008, s. 67). Ziehe kaller utviklingen for 'kulturell frisetting'. Han har sin faglige forankring i pedagogikken og mener, at nytelse har erstattet ytelse, at samfunnet ikke lenger viderefører tradisjoner. Vi har skapt et valgsamfunn, hvor verdier er relative og må oppfinnes av individet selv. Det er fristende å anskue Ziehes kulturelle frigjøring i sammenheng med Paolo Freires frigjøringspedagogiske perspektiv. For Freire handler frigjøringen om bevisstgjøring av de sosiokulturelle strukturene, som hindrer likeverdig deltakelse i samfunnet (Mette Bunting & Geir H Moshuus, 2017). Freires tanker er også satt i en pedagogisk ramme og tar sitt utgangspunkt i den bevisstgjørende dialog mellom lærer og elev, basert på likeverdighet, kjærlighet, ydmykhet, håp, gjensidig respekt og endringsvilje (Mette Bunting & Geir H Moshuus, 2017).

For Ziehe har den kulturelle frisettingen, som i utgangspunktet fremstår som en positiv utvikling i retning av selvbestemmelse og selvstyring, en pris i form av at (for) mye selvbestemmelse kan føre til at medbestemmelse oppleves som en belastning (Andreassen et al., 2008). Ziehes vinkel på den subjektive identitet er medtatt i prosjektet, fordi den kan være forklarende i relasjon til vanskelighetene ved mengden av valg og selvkonstruksjon i relasjon til verdier og kultur. Freires perspektiv er medtatt fordi en bevisstgjøring av de sosiokulturelle strukturene bidrar med et større perspektiv på ungdommenes historier.

For Giddens er selvrefleksjon et sentralt begrep og innebærer, at individet må reflektere over hva hun gjør og hvorfor samt hvem hun er og hvem hun ønsker å være (Aagre, 2014). I relasjon til karriereveiledning er disse spørsmålene nesten parallelle med karriereknappen Meg/Kontekst, hvor det blant annet står: *‘Meg: Kjenne og forstå seg selv – selvinnsikt. Utforske og sette ord på kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, verdier og holdninger. Finne ut av interesser, ønsker og behov, forventninger og drømmer mv.’* (Kompetansenorge, 2023). Kompetanserammeverket er et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Det er derfor vesentlig i dette prosjektet, at konstruksjonen av identitet har et fellesskap med måten det tenkes på i karriereveiledning. Ovenstående er rammen for hvordan identitetsbegrepet brukes i dette prosjektet.

2 Relevant forskning

2.1 Indikatorer

Det kan være greit å se litt overordnet på hvem de egentlig er, disse unge som står utenfor arbeid og utdanning. Ifølge SSB 2019, så sto 110 000 under 30 år utenfor arbeid, utdanning og arbeidsrettede tiltak. Det utgjør 10.7% av befolkningen i samme aldersgruppe (Fyhn et al., 2021). Rapporten oppdeler gruppen NEET (Not in Education, Employment or Training) på underkategorier, som er relevante for dette prosjektet. De grupper av unge som kommer i berøring med systemet og dermed også karriereveiledning, trekkes frem under. Unge som står utenfor arbeid, utdanning og opplæring er som nevnt en heterogen gruppe.

2.2 Risikofaktorer

I 2013 beskrev Elin Skretting Lunde hvordan ‘*Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen*’ (Lunde, 2013). Årsakene beskrives som svake resultater fra grunnskolen, lese- og skrivevansker uten ekstra oppfølging, dårlig fysisk eller psykisk helse som har medført fravær eller manglende læring, vanskelige oppvekstforhold og/eller familieproblemer, prioritering av fritid fremfor skolearbeid. Hun viser også til at det de siste ti-årene har vært en økning i antallet unge uføre og den vanligste årsaken er ulike psykiske lidelser. Hun skriver blant annet (Lunde, 2013, s. 23):

... mange sliter å takle de økte kravene og det høye tempoet, som preger dagens konkurranseutsatte arbeidsliv. Dette medfører at en liten, men økende andel unge faller ut for godt.

2.3 Levelige liv

Laila Lagermann har gjennomført en studie av ungdom med skoleavbrudd fra et perspektiv av levd ungdomsliv. Hennes argument i relasjon til skoleavbrudd er, at dersom vi ønsker at flere unge mennesker skal velge skolen fremfor andre alternativer, så må vi lytte til hva de har å si (Lagermann, 2022). Dette resonnerer godt med dette prosjekts problemstilling og intensjon. Hun viser til, at samfunnet avspeiler en tendens til å søke forklaringen på skolefravær, avbrudd eller vegring hos det enkelte individs ‘*begrænsede kognitive, sociale, personlige forudsætninger og/eller i problematiske familieforhold*’ (Lagermann, 2022, s. 65). Det som er vesentlig i Lagermann sin

artikkel er, at hun stiller et skarpt fokus på eksklusjon og skolen som umulighetsrom. Dette er interessant sammen med hennes inspirasjon fra Judith Butler, som presenterer begrepet 'viable life' (Levelig liv). Lagermann viser gjennom sine informanter, hvordan levd liv i skolen, når det er begrenset til rigide oppfattelser av hvordan det skal leves og det følges opp med manglende anerkjennelse forårsaker, at det kan være helt umulig å overleve i settingen. Skolefravær blir da rett og slett en form for motstand.

2.4 Generasjon Prestasjon

Bakken m.fl. skrev i 2018 om generasjon prestasjon på bakgrunn av Ungdata-undersøkelsene (Bakken, Sletten, & Eriksen, 2018). Denne artikkelen fra Tidsskrift for ungdomsforskning setter fokus på flere av de risikofaktorer, som vi allerede har vært inne på. De viser til at ungdom kan kjenne på et prestasjonspress på kropp og utseende, skole og utdanning, vennskap og fritidsaktiviteter og anerkjennelse gjennom sosiale medier. Denne tverrgående tankegangen er vesentlig, nettopp fordi forskning ofte foregår med fokus på et enkeltelement, og vi derfor ikke får dette overblikket over den samlede mengde av press. Forfatterne redegjør for, hvordan vi gjennom de seneste 40-50 år har beveget oss bort fra kollektive identiteter som nærmiljø, klasse og familie mot det individualiserte prosjektet 'å skape oss selv' (Bakken et al., 2018, s. 50). Dette er et prosjekt som forfatterne hevder de unge deler med deres foreldre, og det er så altoppslukende og felles, at det ikke skaper plass til generasjonskonflikter, jf. ovenstående om manglende opprør mot foreldregenerasjonen.

2.5 Fellesskaper – på godt og ondt

I boken 'Fællesskaber i ungdomslivet. Når de gør ondt og når de gør godt' definerer forfatterne at det å være en del av et fellesskap oftest oppfattes som motgift mot de utfordringer og dermed også mot mistriivsel blant unge. Fellesskaper betraktes som støtputer mot individualisering, konkurranse, prestasjonskultur osv. (Jensen, Sørensen, & Katznelson, 2023). Samtidig er det også i relasjon til ungdomsfellesskapet at det oppstår ekskludering og ensomhet. Den dualitet er fokus for boken. De ser på den brede gruppe av unge, som opplever både gode og dårlige sider ved fellesskapet. De har snakket med 67 unge i alderen 14-19 år (i tillegg til 41 fagprofesjonelle), og også her er det de unges egne perspektiver som er i sentrum.

3 Forskningsdesign, metode og empiri

For å kunne svare på prosjektets problemstilling har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med fem ungdommers levde erfaring med å treffe og stå i et karrierevalg etter skoleavbrudd. Jeg har ønsket å være så åpen som mulig for ungdommenes egne stemmer, og har benyttet et semistrukturert intervju som ramme rundt intervjusituasjonen.

Jeg har valgt et forskningsdesign, som er lagt til rette for en indirekte tilnærming, fordi jeg ønsker å få innblikk i en fortelling som ikke er predesignet. Jeg har utarbeidet en intervjuguide til det semistrukturerte intervjuet og har oftest brukt den til slutt i samtalen (Se vedlegg 2). Jeg opplyste i starten av intervjuet om, at den fungerte mer som en form for overordnet sjekkliste. Det betyr, at de historier jeg har fått høre ikke har fulgt noen forutbestemt mal, men har gått i den retningen som ungdommen har valgt. Jeg har speilet og stilt oppfølgende spørsmål ut ifra relasjonell erfaring. Det betyr, at de narrativer jeg har vært så heldig å få fra de fem ungdommene, er unike og ulike i innhold og struktur, selv om det også er fellespunkter.

3.1 Metodisk tilnærming: SDI og det narrative intervjuet

Jeg benytter SDI-metoden til å *'jobbe med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter'* (Tjora, 2018). SDI står for Stegvis deduktiv-induktiv metode. Det betyr, at det både arbeides fra teori til empiri med for eksempel teoretiske antagelser og fra empirien til teorien under analysen. Det kan se ut, som det jobbes lineær fra teori til empiri og omvendt, men forskningsmetoden opplever jeg er velegnet til den narrative tilnærming, som jeg har valgt i relasjon til problemstillingens spørsmål og underspørsmålene. Det ikke er det semistrukturerte intervjuets form, som er styrende for analysen av empirien, men informantens valg av temaer i fortellersituasjonen. Det er den induktivt drevet nysgjerrigheten, som viser veien videre til prosjektets temaer og analyse. SDI-metoden innebærer at all empiri kodes (Tjora, 2018). Det betyr at det blir mange koder. Det første intervjuet ble for eksempel oppdelt i 156 koder, før gruppering. Kodene blir deretter gruppert (Se vedlegg 3). I relasjon til gruppering har jeg valgt å se etter det, som jeg opplever presser seg frem i historiene.

Jeg har valgt å gjennomføre narrative intervjuer, fordi jeg ønsker å høre informantenes historier. Hele designet i dette prosjektet er å lytte til ungdommen. De forteller deres historie, sett fra deres eget perspektiv, og fordi jeg er der som intervjuer, lyttende og stiller oppfølgende spørsmål, så jeg blir gjennom min med-innlevelse i historien også til en medskaper av historien i denne konteksten

(Kvale & Brinkmann, 2015; Thurén, 2009). På denne måten er det lagt til rette for, at fortellingen kan bli nøkkelen til forståelse. Det understrekes, at jeg ikke foretar en narrativ analyse. Det ville innebære å analysere teksters mening og språklige form, og hvor selve historien i intervjuet analyseres som en historie med en protagonist, en antagonist og alt som skjer der imellom (Ibid, s. 251). Selv om jeg er bevisst språkets virkemidler, og historiene som blir fortalt, så er jeg også interessert i kontekst og hva som ligger før og etter historien, som fortelles.

Det foregår en grad av tolkning, både når det kodes og når kodene grupperes til analyse av empirien. Prosjektets problemstilling handler ikke om å konstatere eller etablere en forbindelse mellom de fem ungdommers historier og karriereveiledning, men om å tolke og forstå deres utfordringer og løsninger i deres egen kontekst gjennom innlevelse og empati. SDI-metoden fordrer, at man forsøker å legge al tidligere forkunnskap til side og være så åpen som mulig overfor det som blir sagt (Tjora, 2018). I den hermeneutiske tolkning bruker forskeren imidlertid tidligere opplevelser og egne følelser i tolkningen (Thurén, 2009). Dermed er undersøkelsen ikke intersubjektivt testbar. Det kan være utfordrende, når analysen vil finne frem til felles trekk og løfte disse til mer generelle betraktninger. SDI-metoden tar til imidlertid orde for pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, i den forstand at historien at den eller de enkelte ungdommers historier kan bli representanter for noe større. Pålitelighet kan oppnås dersom forskeren har skapt et materiale på en pålitelig måte (Skilbrei, 2019). Jeg benytter frie dybdeintervjuer med en semistrukturert ramme som en valid måte å innhente informasjon. Det er bevisst, at metoden er indirekte og kun i veldig liten grad blir styrt av intervjuer for å skape rom til å fortelle fritt.

Det er SDI-metodens mål å komme frem til konsepter, på basis av nye perspektiver på forhold, vi kanskje tenker at vi vet alt om. Metoden er i utgangspunktet på samme tid induktiv ved å være tydelig og transparent i sine analysestrategi fra empiri mot teori, og samtidig deduktiv (stegvis) ved å stille kontrollspørsmål, teste, for å sikre kvalitet. I dette prosjektet er det gjennomsiktighet i hvordan materialet kodes og hvordan jeg kommer frem til grupperingene via eksempler. Det blir redegjort for problemstillingens forskningsmessige ståsted og analysen plasseres i forskningsfeltet i kraft av relevante artikler og rapporter. I analysen kobles både karriereteori og annen forskning inn, så det er mulig å vurdere om funn og resultater av analysen komplementerer eller kontrasterer eksisterende forskning. I prinsippet er målet for SDI-metoden av mer generisk karakter. Målet med en SDI-analyse er å utvikle generelle konsepter, og Tjora anfører det som et nødvendig krav.

3.2 Teoretisk ståsted

Innledningsvis så jeg for meg, at det ville trede frem læringshistorier gjennom ungdommens fortellinger. Jeg ville analysere læringsfortellingene med karrierelæringsteori fra Bill Law og Krumboltz (Højdal & Poulsen, 2012). Jeg tok utgangspunkt i at ungdommene ville ha oppnådd direkte læring gjennom tilbakemeldinger. I tillegg var jeg opptatt av den assosiative læring, som at påkoblingsprosessen for eksempel var et resultat av å ha sett andre finne veien. Assosiativ læring innebærer at man ikke bare lærer av egne erfaringer, men også av andres (Haug, 2018). Det var sammenhenger, som pekte i denne retningen også, men gjennom analysen ble det tydelig, at ikke var læringsprosessene som var sentrale for ungdommene. Det var identitetskonstruksjon. Måten å gå stegvis fra empiri til teori og tilbake er metodikken i SDI-metoden.

Min forståelseshorisont er i stedet en konstruktivistisk diskurs snarere enn et utviklings- og læringsdiskurs (Kjærgård & Plant, 2018). Jeg tar utgangspunkt i Savickas teori og praktiske karriereveiledningsmodell fra Life Design, LDC (Life Design Councelling). Det avgjørende for dette ståstedet var, at teorien har fokus på ungdommenes eget livstema. Det er ungdommens eget narrativ, som skaper mening, kontinuitet og identitet for ungdommen. Foreliggende undersøkelses fremste verktøy er denne biografiske broen, som Kjærgård & Plant tolker Savickas beskrivelse (Kjærgård & Plant, 2018, s. 234). Det står i utgangspunktet sentralt i metoden, at det benyttes en semistrukturert intervjuform. Den bakved liggende hensikt er, at deltakeren skal få anledning til å fortelle historier om seg selv. Dette har jeg latt meg inspirere av i prosjektet.

Det er vesentlig i denne konteksten, at jeg møter deltakeren i rollen som forsker, ikke som veileder. Mine spørsmål er derfor kun inspirert, ikke felles med Savickas fem spørsmålsområder. Det fremgår av intervjuguiden, at spørsmålene er delt inn i tre kategorier; 'Om den gang' (subjektive historier), 'Om endring' (subjektivt endringsfokus), Om å ta med seg videre (læring) (Se vedlegg 2). Jeg starter alle intervjuer med samme åpne spørsmål: *Vil du fortelle litt om det?* og fortsetter med spørsmål, som også har til hensikt å fremkalle konkrete fortellinger, for eksempel *'Er det en situasjon fra den tid, du husker særlig godt?'* på samme måte som Savickas legger opp til i sine konstruksjonistiske karrierespørsmål (Kjærgård & Plant, 2018). Savickas bygger sin teori på både Donald Supers teori om 'livsforløp, leverom og selvoppfattelser' (Højdal & Polulsen, 2012). De tre begreper brukes til bevisstgjøring av den individuelle karriereutvikling, både gjennom konteksten i leverommet, livsoppgavene i livsforløpet som endrer seg med rollene i livet, og med selvoppfattelsens betydning. Særlig fokuset på roller og selvoppfattelser er interessant i analysen av ungdommens fortellinger i denne undersøkelse. Det gjelder for både Super og Savickas, at i de

inkluderer betydningen av kontekst i den enkeltes karriereutvikling (Haug, 2018). Den personlige samtalen er det sentrale verktøy til karriereutvikling, og livsfortellinger kan gi tilgang til individets tidligere erfaringer og interesser. Fokus på roller, både i fellesskaper og utenfor, er viktig i tillegg til at individet kan ha ulike selvoppfattelser knyttet til ulike roller. Målet med en analyse av de ulike roller den enkelte kan ha, er en større bevissthet som kan bidra til økt kunnskap om seg selv. Savickas teori bygger på Supers teori og er tilpasset overganger og identitetsskaping. For ungdommene i dette prosjektet er overganger en naturlig del av samtalen i kraft av problemstillingen, og identitetsskaping er vesentlig for al ungdom (Andreassen m.fl., 2008).

I undersøkelsen suppleres det med Linda Gottfredson sin teori om avgrensninger og kompromisser i valgsituasjonen (Højdal & Poulsen, 2012). Gottfredsons teori tilbyr konkrete forklaringsmodeller på, hvilke konsekvenser det kan ha for ungdom å innsnevre sine muligheter tidlig, og hvordan karriereveiledning kan være med til å øke mulighetsrommet. Som Andreassen m.fl. skriver, så ungdomsskoletiden viktig og intens fordi den representerer en viktig overgangsfase i unge menneskers liv. Det er i denne følsomme tid, at ungdommen skaper en oppfattelse av seg selv.

Det er samtidig min hensikt å se ungdommene i relasjon til en frigjørende diskurs for å anskue deres fortellinger i et perspektiv, som er større og rekker lenger enn til det enkelte individ sitt ansvar. Mikro- og makronivået har en sammenheng og endringer på makronivå har en effekt på mikronivå. Jeg definerer den frigjørende eller sosialkonstruktivistiske diskursen i den ramme, som Sultana beskriver som et samfunns- og felleskapsorientert perspektiv, hvor det settes spørsmålstegn ved tingenes tilstand heller enn å tilpasse seg dem (Kjærgård & Plant, 2018, s. 41). Savickas sin teori om lifedesign gjennom tilpasning kan ses som en del av en utviklende diskurs, og samtidig som en del av den konstruksjonistiske tankegangen, hvor ungdommen kan ses frigjort fra ansvar for institusjoner og systemer som hen ikke har vært med å skape, som for eksempel skolen. Samtlige diskurser eksisterer samtidig. I det senmoderne samfunnet, som Giddens benevner det, så er arbeidet med unge er også en del av en samfunnsøkonomisk diskurs med mål om økonomisk effektivitet (Andreassen m.fl. 2008). Det ses for eksempel når Nav har til oppdrag å hjelpe ungdommen til utdanning eller jobb på kortest mulig tid, fordi det er samfunnsøkonomisk den beste løsningen. Prosjektet opererer derfor med ulike diskurser ettersom ingen av diskursene er innbyrdes utelukkende (Kjærgård & Plant, 2018).

Sluttelig bruker jeg i begrenset omfang Bunting m.fl. sin forklarende modell for, hvordan man kan anskue ungdom, som er i gang med å finne sin egen vei tilbake til fullføring av skolen. Forfatterne

bruker bildet 'linedansere' tigh trope dancers (Bunting, Halvorsen, & Moshuus, 2017). Jeg opplever, at oppdelingen av ulike typer på den 'løse line' kan være nyttige i analysen av informantenes fortellinger. Kategoriene er stødig/stabilt over linen (the steady). De mener selv, at de har truffet valget om å droppe ut eller avbryte utdannelsen, og de har selv truffet beslutningen om å begynne igjen. I tillegg har de nettverk rundt seg, som støtter opp under dem. De ustabile er dem som egentlig klarer seg godt og har god mulighet til å lykkes med å fullføre skolegangen, men det er et eller annet som skurrer. Noe i bakgrunnen, som kanskje ikke har med skolen å gjøre, men som likevel kan forstyrre skolegangen. Sluttelig er det de rystende (the shivering), de som har startet opp igjen, men som strever med både fravær og manglende støtte. Det er usikkert, om de kommer til å fullføre.

3.3 Empiri – undersøkelsens kontekst

I denne kvalitative undersøkelse er det ungdommen selv og dennes historie, som er selve nerven i analysen. Jeg benyttet strategisk utvalg, som ofte nyttes i kvalitativ forskning (Aanesen, 2020). Fordi rekrutteringen gikk tregt, så spurte jeg den første person jeg intervjuet, om de kanskje kjente til andre som kunne tenke seg å være med. Denne typen snøballutvelging fungerte virkelig godt. Lagermann beskriver at det innenfor etnografisk forskning er helt sentralt 'å få adgang'/getting access (Lagermann, 2022, s. 67). Det kan man blant annet få gjennom en gatekeeper, i denne betydning en person, som kan åpne døren inn til en gruppe man ellers ikke har kontakt med. Viktigheten av en gatekeeper, skriver Lagermann, kan være helt vesentlig for å få tilgang på en bestemt gruppe, og viktigheten blir ikke mindre i relasjon til marginaliserte unge, som mange ganger har mistet tilliten til de profesjonelle/systemet (Lagermann, 2022).

3.3.1 Samtykkeerklæring, forventningsavklaring og datainnsamling

Samtykkeerklæringen ble det viktigste dokumentet, for å sikre trygghet helt fra starten av relasjonen (Hartviksen & Kversøy, 2008). Samtykkeerklæringen var en hjelp til å skape den første del av relasjonen med informanten. Det viktigste å formidle var at samtalen var anonym og jeg hadde taushetsplikt, og så hva samtalen skulle handle om. *'Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du opplevde perioden hvor du fikk utfordringer ... Det vil være fokus på mestring, stress, læring, relasjoner og veiledning.'* (Se vedlegg 1)

Det var en indirekte måte å innsamle data på, og jeg valgte at informanten kunne fortsette til hun eller han opplevde at hen var ferdig. Det betød at ingen av intervjuene varte mindre enn en time. Jeg

hadde en intervjuguide, som jeg brukte veiledende (Se vedlegg 2). Alle informanter kom inn på de relevante temaer av seg selv, i større eller mindre grad. For å ivareta personvern og deltakernes anonymitet i intervjuundersøkelsen er detaljspesifikk informasjon utelatt. I tillegg har informantene fått pseudonymer.

I den kvalitative intervjuundersøkelsen ønsker jeg å komme tett på mine informanter. Min strategi var en indirekte tilnærming, hvor ungdommen fikk fortelle så fritt som mulig. Jeg stilte oppfølgende og utdypende spørsmål. Et intervju som gjennomføres såpass fritt fra manuskript kan sprike i mange retninger. Det er litt av poenget. Jeg opplevde, at det stemte godt overens med den valgte analysemetode.

SDI-metoden fordrer at all data skal kodes, så forskeren må tåle å stå i et kaos, inntil kodene kan grupperes og det kan begynne å anes et mønster i dataene (Tjora, 2018). Min største bekymring var av etisk karakter og handlet om, hvorvidt vi kunne skape en trygg relasjon på kort tid. To av intervjuene var i tillegg digitale. Relasjonen er vesentlig i enhver form for samtale. Ikke minst når det er fokus på sårbare temaer sammen. Jeg opplevde, at metoden var et godt grunnvilkår for å kunne kalle datainnsamlingen for et dybdeintervju, (jf. Skilbrei, 2019). Jeg benyttet meg av lydopptak gjennom en sikker app via USN, som ble transkribert etterpå. Jeg opplevde, at det var en sikker og trygg datainnsamlingsmetode, som tillot meg å være til stede i intervjuet.

3.4 Kvalitet og etikk i forskningen

Dette prosjekts sin undersøkelse er meldt til NSD, før den i det hele tatt kom i gang. Det handler om å beskytte informantens personlige opplysninger. Bakgrunnen for validering er at forskningen som utføres skal være troverdig. Kvale og Brinkmann redegjør for flere stadier for validering (Kvale & Brinkmann, 2015). Et av dem handler om tematisering, altså hvor godt forskeren er inne i den faglige kontekst til å kunne stille logiske og relevante forskningsspørsmål. Dette må ses i sammenheng med de valgte metoder og så bør forskningsdesignet produsere kunnskap som er til gode for mennesker (etisk dimensjon). I selve intervjuet handler validiteten om troverdigheten til informanten samt intervjuerens evne til å spørre uttømmende og kontroll av de svar som gis. Det arbeid som gjenstår er da analyse og tolkning. Det begynner med transkriberingen som blir mer troverdig, når den kommer fra et lydopptak hvor ingenting blir borte eller tolkes i det stadiet. Det neste stadium er selve analysen og her handler validiteten om de spørsmål som stilles datamaterialet og om fortolkningene er logiske. Det må vises gjennom transparens i prosessen for hvordan man kommer fra et utsagn eller en gruppe av utsagn til en mening. Så kan leseren selv avgjøre, om dette

oppleves logisk. Det stadiet som benevnes validering, handler om refleksjon og drøfting i ulike fora om resultatenes gyldighet. Drøfting av funnenes betydning skjer i prosjektets drøftingsavsnitt. Det vesentligste er imidlertid forskerens åpenhet overfor motspørsmål i en dialog om resultatene av undersøkelsen. Om det er valid resultat man har kommet frem til, får da sin validitet gjennom å utfordre fortolkningen. Bunte og Moshuus viser til, at ved denne typen frie intervju er det ingen mulighet til å validere at man kommer nærmere inn på informantene enn man ville ha gjort med mer direkte spørsmål, hvor man lettere hadde ville kunne sammenligne svar. De sier imidlertid også, at det frie intervjuet, hvor det stilles få direkte spørsmål, gir en større fortolkningsdybde (Mette Bunting & Geir H. Moshuus, 2017).

3.5 Presentasjon av informanter

Fiona, 26

Fiona har meldt seg til prosjektet etter å ha blitt fortalt om det av en annen ungdom. Hun er dansk og avbrøt gymnasiet rett før eksamen i 2. klasse. Hun gikk aldri tilbake til gymnasiet, men har etterfølgende tatt enkeltfag så hun har fått en videregående eksamen. Underveis har hun endret syn på seg selv, forteller hun. Hun nå er midt i en jordmor-utdanning.

Ole-Martin, 22 år

Ole-Martin tar kontakt med meg, fordi han har snakket med en annen ungdom. Han avbrøt sin videregående skole på studiespesialisering. Det var en prosess for ham å finne veien på nytt. Han byttet til elektro, og måtte begynne helt forfra. Ole-Martin har sitt siste år som lærling nå.

Jakob, 29 år

Jakob tar kontakt fordi han har sett et fysisk oppslag i en butikk og har snakket med en som anbefalte det. Jakob avbrøt skolegangen på første år på videregående. Jakob å gjennomførte videregående og påbegynte en utdanning i Solo i 3D-design. I dag jobber han i en butikk lokalt.

Marie, 25 år

Marie har tatt kontakt med prosjektet gjennom en annen ungdom. Marie opplever selv, at hun hadde en god skoletid, da hun var liten. I 12-13 års alderen endrer ting seg på skolen, og hun blir utsatt for

grov mobbing. Hennes reise går gjennom en etterskole. Marie går på siste året av en bachelor i kunsthistorie.

Anne, 19 år

Anne kontakter meg, fordi en tidligere lærer har fortalt henne om dette prosjektet. Anne begynner å få problemer på skolen i 12-13 års alderen. Da hun kommer på videregående skole dropper hun ut etter 3 måneder. Hun kommer med på et tokt med et skoleskip via oppfølgingstjenesten, og opplever at hun endrer seg mye. Etterpå oppsøker hun videregående og velger yrkesveien. Hun går nå påbygg og planlegger å studere marinebiologi.

3.6 Eksempel på koding

Herunder ses et eksempel på koding og gruppering av koder:

Koder fra Intervju Anne

Kode 1: Innledning, presentasjon og kontakt. 19 år gammel jente. Droppet ut av videregående og kom tilbake.

Kode 2: Har ikke noe imot å fortelle sin historie, så lenge hun er anonym (= motivasjon)

Kode 3: Begynnelsen: det startet med noen dager i uken, og ble det helt slutt etter hvert.

Kode 4: Hadde ikke så lyst til psykolog, klarte ikke å åpne meg

Kode 5: Klarte ikke å sove – det foregikk så mye inni meg.

Kode 6: Hadde angst, kanskje fra barneskolen, begynte å slite ca 12 – 13 år

EAR: Alderen, det begynner så tidlig. Slår ut som fravær start ungdomsskole, men begynner før det. Kunne man være bevisst om det på mellomtrinnet?

Kode 7: Hadde en hund, som jeg koste med – så ble jeg i hvert fall litt glad.

Kode 8: Nummenhet: Hadde så mye uro og angst, at følelsene stoppet opp.

Kode 9: Fikk ikke sove, gikk ut, bare for å gå, bare for å ha noe å gjøre

Kode 10: Lei meg først, men da jeg sluttet å snakke, ble jeg ganske kald

Kode 11: Snakket med en venninne, sa ikke alt, men fikk lov å sove hos henne

Kode 12: Tror ikke jeg klarte helt å se det selv, hvordan jeg hadde det.

Kode 13: Ville gjerne folk skulle 'oppdage' det, men veldig redd at folk ikke hadde lyst til å snakke med meg lenger, hvis de fant ut av det.

Eksempel på gruppering

5. Jeg ville gjerne at skulle oppdage det / se meg, men var redd for folk ikke ville like meg hvis de så meg (subjektivt/objektivt?)

Kode 12: Tror ikke jeg klarte helt å se det selv, hvordan jeg hadde det.

Kode 13: Ville gjerne folk skulle 'oppdage' det, men veldig redd at folk ikke hadde lyst til å snakke med meg lenger, hvis de fant ut av det.

Kode 19: Modig? Nei, jeg tror bare at jeg ville vekk.

Kode 21: Jeg tror bare, at jeg var lei av å ha det så kjipt hjemme.

Kode 24: Mamma og pappa var veldig bekymret. De var stressa og ble fort sinte.

Kode 25: Vi kranget mye hjemme og jeg ble så sliten av det.

Kode 37: I starten så turte jeg ikke snakke med noen på toktet. Var veldig stille. Redd for å si noe feil.

I SDI-metoden kodes hver eneste setning i intervjuet. Det blir det også en restgruppe av, som ikke umiddelbart kan plasseres under noen av de kategorier som kommer til syne. Jeg opplever at det ovenstående kan gjenfinnes ganske tydelig i avsnittet jeg skriver om temaer under avkoblingsprosesser. Kodingen skjedde ved å lese gjennom transkriberingen flere ganger. Etter hvert begynte visse uttalelser å trede frem fra fortellingen, og så begynte jeg å samle dem til en form for grovskisse. Jeg hadde fra starten, som jeg har redegjort for, et læringsperspektiv på fortellingene. Men da jeg begynte å lese på denne måten og kode fortellingene ble perspektivet endret til identitetskonstruerende. Dette har jeg gått i dybden med tidligere. Samtidig skjedde det en prosess hos meg, når jeg begynte å rubrisere det hun sa, og det som trådte frem. Hver gang en tanke slo meg som interessant eller det var noe jeg undret meg over noterte jeg det som et empirisk-analytisk referansepunkt (Tjora, 2018).

EAR: Tidlig i alder. Slår ut som fravær på ungdomsskole, men begynner før det. Kunne utdanningsveiledning ha begynt på mellomtrinnet?

EAR: Kan det være slik at fortsatt i et fellesskap så opplever hun seg likevel individuelt – inntil de skal jobbe sammen / ta ansvar sammen. Så handler det om at man gjør sin del av helheten. Er det forskjellen på å være (objektivt) og ta aktivt del i (subjektivt)?

EAR: Hvem setter listen så høyt, at selv når hun er blant venner, så skal hun leve opp til en nesten uoppnåelig versjon av seg selv?

EAR: Tilhørighet – hvordan oppnår hun den? Gjennom arbeidet på båten (alle på samme båt, så å si)?

Det er langt ifra alle disse analysepunkter, som har blitt en del av prosjektet. Så etter hvert som det vokser frem flere og flere 'EAR'er' så har jeg rubrisert dem av disse sammen. Metoden kan fremstå kaotisk og uoverskuelig, men den var samtidig uttømmende og ga plass til å gjenta prosessen frem og tilbake flere ganger. Det ga nye ideer underveis og brakte for eksempel opp forskjellen på relasjoner og fellesskap i prosjektet. Det er i tråd med metoden, at det går frem og tilbake mellom empiri og teori for å sjekke ut.

4 Analyse

4.1 Frakoblingsprosesser

4.1.1 Opptakter

Jeg begynner analysen med det, som jeg har kalt 'opptakter'. Det er etter min oppfattelse viktig, hvordan informanten setter scenen og skaper rammen i situasjonen. Jeg har valgt en åpen og indirekte spørreteknikk i møtet med informantene. I samtalene fortalte jeg om prosjektet på nytt og åpnet med spørsmålet, 'Vil du fortelle litt om din historie?' Jeg har tidligere skrevet om, hvordan ord skaper virkelighet, og hvordan begge i situasjonen blir medskapere av den historie som formidles der og da. De innledende ord er derfor betydningsbærende for å sette stemningen.

Informantenes fortellinger blir analysert i relasjon til funn ut ifra koding og gruppering. Alles fortellinger er med i analysen, men vektingen kan være ulik. I gjengivelsen av dialoger opptreder min rolle som forsker med et simpelt 'F' og informantens pseudonym er skrevet helt ut.

4.1.2 Individuelt ansvar

Anne begynner sin fortelling åpent og forteller rett på om frakoblingsprosessene sine. Vi vender tilbake til dette flere ganger i løpet av intervjuet, for fortellingen er ikke lineær. Likevel rommer første dialogen vi har mye av det, vi kommer inn på senere:

Anne: Ja, det startet vel bare med at det var noen dager, jeg ikke dro på skolen, og så ... ble det lettere ikke å dra på skolen etter hvert. Og så ... sluttet jeg bare helt å dra på skolen til slutt. Da var jeg bare hjemme, egentlig. Gjorde ikke så veldig mye. .. Bare sov hele dagen, nesten. ...

F: Hvordan opplevde du selv.. hva var det som gjorde.. at du ikke ville på skolen?

Anne: Jeg tror det var fordi, det var så mye som sånn ... skjedde.. inni meg. Og så ble skolen liksom et slit å dra på. Det ble veldig mye styr i forhold til sånn som det er for andre, kanskje.

F: Hva var det, tenker du, som gjorde, at det som foregikk på innsiden ble viktigst, liksom..?

Anne: ... Jeg klarte liksom ikke å sove før klokken fire på natta og så var det alt for tungt å stå opp, og så slitsomt å være på skolen, egentlig. ... Jeg gikk både til psykolog og snakket med folk på skolen. Men jeg hadde jo ikke så veldig lyst ... jeg skjønnte.. Det var litt vanskelig og åpne meg da. Så det var liksom ikke så mye til hjelp. Jeg turte jo ikke ha så mye tillit til hjelp, da.

I denne dialogen beskriver Anne frakoplingen som, at *'det var lettere å ikke dra på skole ... og så sluttet jeg bare å dra til skolen til slutt'*. Hennes valg av ord er interessant. Det fremgår tydelig gjennom resten av intervjuet, at dette på ingen måte var 'en lett' løsning for Anne. Men her i samtalen bruker hun uttrykket, at så sluttet hun *'bare'*. Dette indikerer at det var en lett løsning. Det er motsetningsfullt. Hun forteller hun videre, at det var så mye som skjedde på innsiden av henne, at det ble vanskelig å dra på skolen. Det indikerer noe helt annet. Noe holder henne våken. Dette 'noe' forteller hun, at hun snakket med andre om. Samtidig sier hun, at hun ikke hadde lyst til å åpne seg. At hun ikke turte å ha tillit til hjelp. Det var 'litt' vanskelig for henne og åpne seg. *'Så det var liksom ikke så mye til hjelp'*.

Jeg opplever jeg, at Anne påtar seg hele ansvaret for at hjelpen ikke fungerte, når hun sier: *'jeg klarte ikke å åpne meg'* og *'jeg turte ikke ha tillit til hjelpen'*. Samtidig bagatelliserer Anne problematikken ved å bruke ord som *'det var lettere å bli hjemme'* og *'så sluttet jeg bare'*. I tillegg er hun tydelig på, at hun har liten tillit til voksne/autoriteter. Dermed sier hun også, at hun står veldig alene. Det understreker hun, når hun ved ordbruken: *'jeg hadde ikke så veldig lyst ...'*, *'jeg klarte ikke ...'*, *'jeg turte jo ikke ...'*. Jeg opplever at dette er en situasjon, hvor Anne er bevisst at hun har en rolle. Hennes valg av ord, både det å bruke 'bare' er en måte å bagatellisere det dramatiske innholdet. Det viser samtidig en retning for fortellingen. Hennes noe unnvikende svar i starten av intervjuet indikerer, at hun kjenner rollen sin og vet hvilken adferd som forventes, samtidig som hun er bevisst hvordan hun kan beskytte seg selv (Eriksen, 2010).

Moshuus m.fl. sin studie viser i prosjektet UngSA, at deres informanter *'tar ansvar for noe som er påført dem ... i kampen for å leve anstendige liv, har de kledd sine historier i individualiseringens språk'*, fortsetter de (Moshuus, Bunting, & Halvorsen, 2019). Det er interessant i relasjon til Annes individualiserende språkbruk. Evnen til å se seg selv og situasjonen utefra og ha dette kritiske blikket utvikles i det tidlige ungdomsårene ifølge Giddens. Anne ser imidlertid i liten grad dette utefra. Hennes synsvinkel er subjektiv, og hennes utsyn er begrenset til henne selv.

Anne viser også med setningen, *'Det ble veldig mye styr i forhold til sånn som det er for andre, kanskje'*, at hun sammenligner seg med andre. I den bemerkning betrakter hun seg selv utefra. Kontinuitet skapes gjennom blant annet refleksiv handlingsovervåking, sier Aagre (Aagre, 2014, s. 72). Bak det formelle uttrykket ligger det en form for 'selvovervåking' som innebærer et kritisk blikk på seg selv utefra, det gjelder både handlinger, rutiner og tenkemåter og måten å bygge sin

selvidenitet på. Anne ser seg selv utefra, men likevel er det tydelig at hun ikke er bevisst, at livet er større enn henne selv. Hun gir ikke uttrykk for å forstå, at det er institusjonelle rammer rundt henne, og at foreldre, skole, system og samfunnet også er rammer rundt hennes liv. Hun begrenser seg til å se seg selv som den eneste part med ansvar og påvirkningskraft i situasjonen. Hun tar ansvar for 'noe som er påført henne' (Moshuus et al., 2019).

Fiona begynner sitt intervju rett på som Anne. Hun er reflektert og verbal og fremstår som hun har gjort dette før. Men i den innledende kommentar er hun likevel nervøs og bruker ordet 'fedt' så mange ganger at man skjønner, at det virkelig ikke var 'fett' i skolen, før hun droppet ut.

Fiona: Og jeg droppede ud, fordi altså, hele tiden havde jeg det sådan, at jeg ikke havde det særlig fedt i min klasse. Det var sådan en .. medvirkende faktor til det der med, er det fedt at møde ind om morgenen. Det syntes jeg jo ikke at det var, når jeg ikke havde det specielt fedt.

F: Nej. Det sociale tænker du på her?

Fiona: Ja. Ja, det sociale. En relation. Det der med at føle at man har ..øhm ... en plads eller..

Fiona legger opp til at hennes problemer er av relasjonell karakter, og det er fordi hun ikke finner en plass i fellesskapet, at hun ikke fortsetter på skolen. I Påkoblingskapitlet har jeg kalt det første avsnitt for 'første steg', underforstått til påkobling. Dette er ikke første steg til frakobling, men første steg til å fortelle om det.

4.1.1 Tilpasning og kompromiss

Maries opptakt til fortellingen begynner også planlagt og gjennomtenkt. Vi har på en måte satt en scene sammen, hvor det er Marie som er den erfarne og viser det, som hun har vist før og har god kontroll på.

... Jeg var 10-11 år. Jeg kom et år tidligere i skole. Der var meget mobning på min skole. Eller det var sådan en hård skole, og det var meget drengene jeg legede med. Men det var altid tydeligt, sådan ... eller ikke altid tydeligt, men man kunne godt mærke hvor grænsen var.

... Og så i en en længere periode blev den grænse overskredet, fordi nogle af drengen havde set sig sure på mig, og så var det bare mobning i, jammen jeg ved ikke hvor lang tid, måske et halvt år. ... Eller sådan noget. ... Det føles jo som lang tid når man ikke er så gammel.

Det ligger en mening gjemt i anføringen av alder. Marie var et år yngre enn de andre. Som om det er en form for argument til forståelse av mobbingen. Nesten som om hun rettferdiggjør, hvordan

mobbingen kunne skje. Det er en indikasjon av at en viss 'tøffhet' er innenfor grensene, fordi alle vet hvor grensen er. Helt inntil denne grensen plutselig ikke er der likevel og noen har gått for langt. I denne setting tar Marie eierskap og en slags ansvar for mobbingen. Dermed skaper hun en gradering av en adferd, som ikke er i orden, hvilket fremgår av nedenstående sitat.

Øhm, men ja jeg blev holdt udenfor og snakket grimt til og de smed skrald efter mig. Det blev faktisk lidt voldsomt til sidst, så jeg blev ret bange for at komme på skolen. Jeg var ellers en ret robust pige, men jeg blev faktisk lidt bange for at der kunne ske mig noget sådan fysisk. Øhm... så øh... jeg sagde det så til min mor og fik lov til at flytte skole.

Det er Maries subjektive fortelling, dette, men samtidig fremstiller hun det som objektive betraktninger. 'En hård skole' og 'guttelek' er ikke en subjektiv betraktning. Det kan samtidig være et utrykk for distanse til historien, kanskje fordi den er fortalt før. Den siste bemerkning 'det føles jo som lang tid, når man ikke er så gammel' er et rettferdiggjøringsargument. En halvt års mobbing, hvor man er redd for å gå på skole er lenge, uansett alder. Ordbruken bærer preg av forsvar. Utsagnet vitner om, at hun ikke har møtt anerkjennelse og hjelp, og at hun nå rettferdiggjør sine handlinger pr automatikk. Det blir lettere å forstå senere, fordi Marie har 'laget mye ballade'.

I Ole Martin sin samtale må drives av spørsmål, ellers skjer det lite. Han har fortalt at han ikke har avbrutt skoleløpet, men foretatt et omvalg. Jeg begynner med å spørre inn til dette.

Nei, jeg var veldig usikker, egentlig ...Han eine (bror) han sa, at eg burde gå elektro... Men øh... og så ettersom eg tenkte litt på det, så var det noko med ... klassa. Me var ikkje sånn kjempegode venner.... Eg husker, at dei skulle gjenge elektro da ... og då... og då.. hadde ikkje eg så lyst til å gange vidare med dei der. Så eg tok studie, da.

Ole Martin er ikke en type som forteller av seg selv, og dialogen bærer preg av det. Samtidig så er han ganske tydelig i innlendingen på, hva problemet har vært for ham. Det er en tydelig tilkjenneivelse av, at utfordringen har vært relasjonell. Han sier det kort, men tydelig. 'Det var noe med klassa. ... 'Vi var ikke sånn kjempegode venner ...de skulle gå elektro .. jeg hadde ikke lyst å gå med dem'. Så enkelt kan det beskrives. Han hadde det ikke godt i klassa. Mellom linjene ligger det en fortelling om mobbing, som Ole Martin forteller på en annen måte enn Marie, men som ikke desto mindre årsaken til at han velger en linje på videregående skole ut ifra premissen 'jeg hadde ikke lyst å gå med de'. Det er en slags utelukkelsesmetode, som kan kjennes igjen i Gottfredsons måte å anskue avgrensninger og kompromisser i karrierevalgprosessen (Højdal & Poulsen, 2007).

Hennes teoretiske grunnlag tar utgangspunkt i, at karrierevalg kan forstås som individets forsøk på å plassere seg selv (sitt sosiale selv) inn i en bredere sosial sammenheng (Ibid, s. 128).

Gottfredson skriver at kompromisser inngås når den enkelte forventer å møte eksterne barrierer (forventingskompromiss) (Højdal & Poulsen, 2012). Det stemmer godt overens med Ole-Martin sin vurdering, som førte til at han fravek sitt mest foretrukne alternativ. Det kan også være andre årsaker til å inngå kompromisser, som for eksempel at konkrete barrierer, som at man ikke har karaktergjennomsnittet til å komme inn på en bestemt utdanning. Gottfredson sammenligner dette med en forhandlings situasjon, som gradvis leder til at forhåpninger nedtones og tilpasses realitetene.

Gottfredsons tanker er også gjenkjennbare hos Jakob, som blir nødt til å tilpasse seg angsten sin, selv om han egentlig har lyst og være med vennene og fortsette som han var før. I stedet tilpasser han utfordringene på utsiden av gutterommet ved å bli der inne, hvor verden kjennes trygg.

Jakob: Jeg fant ut, så å si, at inne på mitt eget rom, så hadde jeg kontroll på alt. Kroppen reagerte ikke på noko, jeg følte meg helt normalt, jeg hadde ingenting rundt meg som skapte noen anstrengelse, og det var ingen som forventet noe fra meg. ... Så inne på mitt eget rom så var det stille og rolig og full kontroll. Så snart jeg tok steget ut, så var det ukjent ... alt kunne skje.

Jakob beskriver veldig tydelig den følelse av kontroll han oppnår, når han isolerer seg fra den uforutsigbare verden. Han går på kompromiss med det han helst vil – nemlig å fortsette å være med vennene, som han har mange av og fortsette på skolen. Han sier, at inne på rommet sitt, opplevde han at han var helt normal. Han skaper en subjektiv selvoppfattelse som kun fungerer, hvis han ikke møtes med andre.

4.1.2 Aksjon / reaksjon under press

Anne åpner sin historie opp om at hun gradvis begynte å spise mindre, og opplevde at det ga henne en følelse av kontroll og mestring. Hun forteller det som en videreutvikling av frykten for at det skulle være feil på henne, angsten for ikke å være god nok. Det kan virke som et handlingsperspektiv, hun tar aksjon, for å ta over styringen i livet. Det kan tilmed gi mestringsfølelse.

Jeg tror jeg var mest opptatt av å være best! På en måte, liksom. For jeg var redd at det skulle være noe som helst, som var feil, så jeg ville at ingen skulle synes noe feil på meg. ...

Jeg husker, at jeg følte meg liksom øh.. hvis jeg fikk... hvis jeg ikke fikk til noe, så hadde jeg liksom det med maten da, sånn jeg klarte liksom å gå så og så lenge uten å spise, så ble jeg liksom mer stolt av meg selv. Da fikk jeg en mestringsfølelse på en måte.

Disse to ovenstående sitater er sagt på ulike tidspunkter og i litt ulik kontekst i samtalen. Det som gjør det spesielt, er at Anne fra utsiden (objektivt) ser ut som en suksess, målt etter denne generelle målestokken; prestasjoner innenfor skole, utdanning, trening, kropp og sosiale medier. Hun beskriver gode karakterer (før fraværet tok over), godt utseende og mange venner, også i frakoblingsprosessen. Det er med andre ord stor forskjell på hvordan Anne subjektivt oppfatter sin identitet og prestasjoner, og hvordan hun oppfattes utefra, objektivt. Samtidig gir det henne en mestringsfølelse, når hun kan gå 'så og så lenge uten å spise'. Hva det er en reaksjon på, kan tolkes ut av blant annet denne lille dialog.

...eh.. jeg var veldig mye på å sammenligne meg med andre rundt meg. ... Og så var jeg veldig opptatt av å bli likt, og å være bra nok og sånt, og det tror jeg veldig mange har da, men jeg tror jeg var litt ekstrem på det ... så jeg fikk litt problemer med mat og spise ... Som i hvert fall gjorde angsten og depresjonen og alt mye verre. ... Det gjorde jo alt helt surrete i hodet.

F: Ja, det gjør det.

Anne: Så ... det var vel egentlig sånn alt begynte ... ordentlig.

Anne forteller, at 'hun var veldig på å sammenligne seg'. Dette er på et vis et lite gjennombrudd, for det er første gangen hun forteller om sine spise-utfordringer. Det er interessant hvis vi ser det i relasjon til aksjon/reaksjon tanken. For hvis hennes innledende aksjon (handling) er å forsøke å være så feilfri som mulig, så krever det kontroll. Men hva om hennes ønske om å være feilfri i starten egentlig er en reaksjon på et eksternt press? Når det gjelder hvordan dette presset oppstår, så er bildet noe diffust. Bakken m.fl. er tydelige på at ytre stressorer oppleves subjektivt (Bakken et al., 2018), og Anne gir uttrykk for at hun oppnår effekt på kort sikt. Hun forteller, at hun opplever sine venners uttrykk for bekymring som komplimenter, og hun opplever en følelse av mestring.

Men over tid blir reaksjonen en annen. Anne forklarer hvordan utfordringer med å spise 'gjorde angsten og depresjonen og alt mye verre'. Hennes kommentar 'det gjorde jo alt helt surrete i hodet' er en kommentar som på en og samme tid befinner seg både på det subjektive og det objektive nivået. Utefra kan ingen jo vite at hun opplevde sulten som at hun ble helt surrete i hodet, så det er hennes subjektive erfaring. Men samtidig betrakter hun seg selv utefra, nesten hoderystende, når hun sier, 'det gjør jo alt helt surrete i hodet', i stedet for 'jeg'. Som forsker er jeg helt på utsiden,

men responderer på hennes subjektive/objektive kommentar med et like subjektivt/objektivt svar, 'ja, det gjør det', som om vi deler erfaringen. Min reaksjon er primært en bekreftelse i situasjonen. Annes objektive beskrivelse kan være et produkt av, at hun har diskutert dette mange ganger med utenforstående voksne. Det kan også være, som Giddens er inne på, at hun benytter en form for selvovervåking av egne handlinger, og ser det i en form for fugleperspektiv (Aagre, 2014) eller som Gottfredson er inne på, at hun begynner å implementere et mer komplekst selvbylde, hvor det å sulte seg nå (som 19-åring) har blitt et alternativ hun har avgrenset seg fra (Høydal & Poulsen, 2012). Anne sier videre:

... Jeg husker bare, at jeg følte ikke tilhørighet noe sted. Utenom sånn i meg selv. Jeg var bare sånn sliten hele tiden, og så hadde jeg vonde tanker hele tiden, og så hadde jeg sånne forventinger inne i hodet til meg selv hele tiden, som sa 'sånn skal du være' og 'sånn burde du være' og 'sånn og sånn'.

Jeg oppdaget særlig ordet 'tilhørighet'. '... Jeg følte tilhørighet ikke noe sted. Utenom i meg selv'. Denne singulariserende tilhørighet følges opp av forventninger inne i hodet, som ikke er positive. Det ligger implisitt i dette utsagnet, at Anne har et ønske om en tilhørighet med noen på utsiden av henne selv. Hun har vonde tanker og hun er sliten hele tiden. Hun er et vis adskilt fra andre. Det er ensomt og vondt å være der, og hun stenger ute både skole, foreldre og andre.

Lagermann skriver om 'manglende tilhør i skolen' i sin artikkel om elevperspektiver i skolen (Lagermann, 2022). Det er interessant i denne konteksten, fordi Anne ikke blir mobbet ifølge hennes egen historie, og likevel er det likhetspunkter. Hos Lagermann beskriver informanten, at hun likegyldigheten fra lærere og medelever medfører, at hun får en opplevelse av å være usynlig (Lagermann, 2022, s. 71). Anne selv beskriver hvordan hun blir helt følelsesløs. 'Uansett om det var en bra følelse, om jeg var glad eller trist så klarte jeg ikke å føle ... jeg var liksom likegyldig'. Det er som Anne har gjort seg selv usynlig. Det er samstemmende med hennes adferd, hvor hun sover hele tiden. Men så kommer hun inn på i sin fortelling, hvordan hun fant en plass å være, en tilhørighet i et inkluderende fellesskap.

... Sånn som da jeg var i det dårlige miljøet, som jeg var i da ... så var jeg liksom ikke sjenert ... for da var det ... alle er liksom så like, og det er ingen som liksom bryr seg om, hvordan man er på en måte. Det er det, som er så fint med det på en måte Du kan liksom klede deg som du vil, være som du vil og alle ser liksom helt forskjellige ut og har forskjellige historier og ingen bryr seg, egentlig. Så ... det er sånn ... du finner liksom en plass uansett på en måte.

... Det skal liksom litt til å komme inn i et bedre miljø, holdt jeg på å si, for det er så mye forventninger i sånn, hva skal jeg si, bedre grupper, holdt jeg på å si. ...

Dette er utsagn fra Anne om det hun med objektive uttrykk kaller ‘det dårlige miljø’ og ‘det gode miljø’. Anne har i ungdomsskolen kommet inn i et rusmiljø, hvor hun opplever å bli inkludert. Når hun snakker om ‘det gode miljø’, bruker hun nesten utelukkende kamouflerende uttrykk, som ‘liksom’ og ‘holdt jeg på å si’. Annes snakkestil inneholder alltid mange kamouflerende uttrykk, men da hun skal si noe om ‘det gode miljø’ så blir det nesten ikke annet enn sånne uttrykk.

Samtidig beskriver hun det ‘dårlige miljøet’ så positivt, at det høres ut som hun lenges etter det. Hun gir uttrykk for, at inkludering og aksept er å oppfatte som et resiprokt forhold. Hun fremstiller med andre ord det ‘dårlige miljøet’ som inkluderende og aksepterende, og det ‘gode miljøet’ som krevende og vanskelig å passe inn i. Det er en interessant markering av skillet mellom det subjektive og det objektive persepsjonsnivået også. Anne selv, med sin subjektive persepsjon oppfatter det, som objektivt betraktes som dårlig, som godt. Dermed så blir hennes stemme tydelig. Hun har behov for dette fellesskapet, hvor hun opplever å ha en plass.

Da jeg bekrefter hennes positive opplevelser, svarer hun imidlertid:

Ja, men så vet man også egentlig, at det er mange som ... ikke er helt riktige venner altså, på en måte. Fordi det er så stor en gruppe egentlig med mennesker, så bare å bli kjent ... og så snakker alle sammen ... men du er egentlig ikke så nær noen av de samtidig.

Først tenkte jeg, at Anne i dette svaret ga uttrykk for en erkjennelse. Fellesnevneren i dette miljøet er rus. Men etter å ha analysert intervjuet flere ganger, så er jeg ikke sikker på, at min første antagelse er riktig. Jeg tror heller, at hun praktiserer en form for rolledistanse. Jeg tror, at Anne driver med det Goffman benevner inntrykkskontroll (Eriksen, 2010). Jeg baserer antagelsen på, at det skjer et skift i vinkelen på det, hun forteller. Hun er plutselig på utsiden av gruppeopplevelsen, ikke på innsiden, sådan som hun var før, da hun kjente hvor godt det føltes å høre til.

Det er et funn i relasjon til Annes historie å se, hvor stor en betydning hun opplever, at det relasjonelle har. Ved positivt å løfte frem et miljø som objektiv sett ikke betraktes som positivt, bryter hun med sin status og de forventinger, som hun implisitt vet jeg har.

4.1.3 Anatagonisme og dualitet

Antagonisme kan oppstå på mange måter og mot mange forhold og er ikke uvanlig hos ungdom, som tradisjonelt kan kjenne på motstand mot tidligere generasjoners verdier. Ofte er motstand også et uttrykk for manglende handlingsrom eller maktesløshet. Tidvis er det maskert på en måte som ikke ligner motstand. Det kan se ut som passivitet, nummenhet, hærverk, rus, innesluttethet, gaming, fravær, isolasjon. Bakken m.fl. viser hvordan gruppepress har vokst over i et individuelt press (Bakken m.fl. 2020), men begge deler finnes nok. Lagermann kommer inn på samme tema (Lagermann, 2022), og Willy Aagre skriver også om dette fenomenet i sin Ungdomskunnskap (Aagre, 2003). Gruppepress betinger, at dersom du vil være en del av 'oss', må du følge de sosiale regler og roller til denne gruppen. Det understrekes også av Jensen m.fl. (2023), når han beskriver de ulike rollene de definerer i en gruppe. Maries rolle blir den 'dyrekøbte' rolle, hvor individet går på kompromiss med sine egne verdier og holdninger for å ha en tilhørighet rett og slett fordi alternativet er ulevelig. Det er ikke vanskelig å følge Maries fortelling, når hun beskriver, hvordan hun gradvis gjennom skoleskift på grunn av mobbing, begynner på en skole, hvor hun finner fellesskapet i en gruppe, som krever en slik adferd.

F: Hva lavede du for noget ballade da, Marie?

Marie: Ja, altså det var jo på den der anden skole der. Hvor lærerne også var rigtig stride. Der .. vi ... arch ... jammen, vi tog ud og ødelagde ting, bare for at ødelægge det, og vi har også sat ild til ting, og drak os fulde og røg en masse hash, og vi røg hash i skolen, og vi lavede skole-joints så det bare lignede cigaretter ...

Marie Og var fulde i skolen også og røg smøger indenfor og slåssede og ja, der var på et tidspunkt hvor jeg sådan – egentlig – troede at jeg ville blive tæsket ihjel.

F: Åh..

Marie: Fordi at jeg kom ud, og så stod de ældre elever der og de ser store ud når man går i 7. klasse, og spyttede på mig og råbte af mig og var virkelig ... ja.

Det varer nesten helt til slutningen av intervjuet, før Marie forteller dette, og jeg tenker at det har med den førnevnte inntrykkskontrollen å gjøre (Eriksen, 2010). Marie forteller om det i en nøytral tone, som på et vis er med til å forsterke den dramatiske karakter. Sett i sammenheng med opptakten i Maries historie med beskrivelsen av hvordan hun selv ble mobbet i seks måneder blir det tydeligere hvorfor Marie ønsket å forklare grenseoverskridende adferd.

Jeg stiller spørsmålet med bruk av hennes ord 'ballade' og jeg spør 'hva gjorde du?' og Marie svarer med det kollektive 'vi'et'. Det er en tydelig markering av det kollektive ansvaret. Det var ikke hennes 'jeg', som gjorde det. Det var gruppens 'vi'. Det er interessant fordi, jeg opplever at det viser, hvor viktig fellesskapet var for Marie. Men da Marie trodde hun kanskje skulle bli banket i hjel, så er hun alene igjen og det subjektive 'jeg'et' forteller om den skremmende opplevelsen. Det er et funn for meg i dette intervjuet, at Marie foretrakk et fellesskap, hvor hun gjorde ting, som ikke er en del av hennes selvoppfattelse nå, fordi det var bedre å være med i et nedbrytende fellesskap enn ikke å være med i et fellesskap. Når jeg anfører, at det var et 'dårlig' fellesskap, så bygger jeg ikke bare det på at det de gjorde sammen var ulovlig, men også på, at når det virkelig gjaldt og Marie hadde behov for venner, så var hun alene.

Anne forteller om annen type motstand, som nesten fremstår nesten som en form for antagonisme i handlingens motsatt rettede krefter.

F: Jeg vet at du hadde noen rundt deg, som du opplevde var trygge, men ... du stengte mange ute, sa du. Du sluttet å snakke med folk, sa du? Isolerte du deg?

Anne: Ja, jeg gjorde vel på en måte det, mmm.. men så ville jeg egentlig ... jeg tror nok egentlig, at jeg ville at folk skulle snakke med meg, og jeg var veldig redd for at folk ikke hadde lyst å snakke med meg lenger, hvis de fant ut av det, på en måte. ... Meeen... så jeg var litt sånn... jeg ville sånn vise til folk, at jeg ikke hadde det så bra, men jeg klarte ikke å si det heller, så jeg ville at de skulle komme til meg, og jeg var litt redd for at de ikke ville.

F: Mmm ...

Anne: Men.. det var litt vanskelig, på en måte, å vite hva man skulle gjøre.

Dette sitatet har jeg trukket frem, fordi jeg opplever, at det rommer noe sentralt for frakoblingsprosessen. Hun vil så gjerne at noen kan hjelpe henne, for hun har det virkelig ikke bra. Samtidig er hun redd, at hvis de finner ut av hvordan hun egentlig har det, så vil de ikke snakke med henne lenger. Hun er altså både redd for, at de ikke vil komme og hjelpe henne, og hun er redd for, at hvis de faktisk vil hjelpe og finner ut, hva som skjer på innsiden av henne, så har de ikke lyst å snakke med henne lenger.

Dette er en slags Catch-22 hvor du på et vis er fanget av situasjonen og ikke kan vinne uansett hva du gjør (Heller, 1961). Her betyr det, at hvis Anne gjør oppmerksom på sine problemer, så hun kan få hjelp, men det vil samtidig, mener hun, endre hennes status, og hun er redd at dette vil medføre, at ingen vil snakke med henne. Hvis hun ikke sier noe, så må noen selv oppdage at det er noe galt,

og det er hun redd at ingen vil gjøre. Hvis det faktisk skulle skje, at de oppdaget det, så vil hun, tross behovet for hjelp, avvise at hun har et problem i det hele tatt – for ikke å miste status. Det betyr at Anne blir låst inne i seg selv med sine problemer, som hun tross ønsket om hjelp, ikke kan ta imot hjelp for.

Dette er interessant i analysen, fordi det forteller noe om, hvor innestengt og låst hun har følt seg. Det viser kontrasten mellom hennes subjektive selvoppfattelse i skolekonteksten, og den objektive oppfattelsen andre har av henne. I den subjektive oppfattelsen så ville Anne ønske at noen, en eller annen, ville hjelpe henne, fordi hun holder på å gå til grunne, bokstavelig talt. Samtidig så oppfattes hun objektivt som en suksess med en viss status. Hennes eksistensielle utfordringer oppstår i sammenstøtet mellom det subjektive og det objektive. Det er et system, en sosial konstruksjon, som Anne er fanget av. Hennes status er et produkt av den sosiale konstruksjonen, og hun har ingen mulighet for å endre på den. Dualiteten mellom det subjektive og det objektive er tydelig, når hun sier ‘jeg ville sånn vise folk, at jeg ikke hadde det så bra, men jeg klarte ikke å si det heller ...’ Det er særlig ordet ‘sånn’ som viser hvor innstendig dette ønske har vært, og hvor pinefullt hun har det.

Lagermann beskriver med et uttrykk fra Butler fra en av sine informanter, at i forlengelse av manglende anerkjennelse og mangelen på utsikt til bedring, så slutter skolelivet hans å være ‘viable’ - levelig (Butler, 2015) (Lagermann, 2022). Jeg opplever, at situasjonen er like låst for Anne, qua det sitatet som jeg trakk frem over. I kraft av den hun har blitt på skolen sett utefra, så er det ikke håp om å få hjelp engang. Anne har kommet inn i en loop, hun ikke kan komme ut av. Hun oppsummerer det selv på slutten, ‘*Det var litt vanskelig, på en måte, å vite hva man skulle gjøre*’. Det er presis det det er, et limbo, som setter Anne under et umenneskelig press, og livet blir ikke lenger levelig, jf. innledningens sitat ‘*så .. sluttet jeg bare*’.

5 Analyse av påkoblingsprosesser

Påkoblingsprosessene til de fem informanter i undersøkelsen er forskjellig, på samme måten som de og deres fortellinger er unike og forskjellige. Likevel er det noen deler av påkoblingsprosessene som trer frem. Gottfredson var inne på, at det kan skje noe i møtet med en forandret sosial virkelighet, som kan få ungdommen til å revurdere gamle alternativer eller kanskje tilmed se og vurdere dem for første gang (Høydal & Poulsen, 2012).

5.1 Første steg

Påkobling er en prosess, som skjer over tid på samme måte som frakoblingen ikke skjer fra ene dag til den andre. Det er en prosess. Ungdommene i prosjektet gir uttrykk for å ha vært utsatt for et stort press over lenger tid, og når de kommer til det punktet, hvor de kobler fra så kommer lettelsen, og den ser ut til å være første steg i påkoblingsprosessen.

Det føltes som verdens største lettelse, kan jeg huske. Selvom jeg var sådan... jeg tror jeg var nået til det punkt, at så er jeg ligeglad med, hvad der skal ske fremover, at jeg ikke har en gymnasiel uddannelse, for jeg - k a n - ikke mere. Så det var bare sådan – aaaaaahhhh!

Lettelsen er nesten konkret til stede i rommet under intervjuet. Da Fiona forlater skolen for godt, beskriver hun at hun har holdt sammen på det hele så lenge, at da velter depresjon og angst inn over henne. I begynnelsen er hun bare der hjemme på sengen, sover mye og ingen stiller krav til henne. Hun får en lang pause.

Jeg tror også at noget der hjalp mig var, at jeg fik lov til bare at have det dårligt. Altså, at der ikke var nogen der stod og prikkede mig på skulderen og var sådan ... eller for eksempel det der med at jeg ikke skulle sørge for selv at tjene penge fordi jeg boede hos min mor.

Det er vanskelig å si på dette tidspunktet om Fiona faller fremstår som en stabil, ustabil eller 'rystende' type (Bunting et al., 2017). Hun har sluttet på skolen og har ingen planer om å returnere. Samtidig ser det ikke lovende ut til å begynne med. Hun må øve seg i å gå ut, bare i ti minutter og selv nå når hun forteller historien, er hun påvirket.

For Anne kommer lettelsen på tokt med skoleskipet. Da hun forteller meg om det i intervjuet, så kaller jeg henne modig, men det vil hun ikke høre. Hun sier, at det var hun ikke, for det var ikke skremmende for henne.

F: Det er jo ... Det krever jo mot.

Anne: Ja. Men jeg tror egentlig ikke jeg var noe ... Jeg har egentlig alltid vært sånn en som synes det er veldig spennende. Jeg har ikke vært redd for sånt.

Hun beskriver i starten av intervjuet at hun kom tilbake veldig forandret. Det første steget begynner for Ole-Martin, da han starter på studiespesialisering på videregående. Selv om det ikke er det rette faglige valget, så er lettelsen til stede på det relasjonelle planet. Han opplever å bli akseptert og regnet med. Den yrkesmessige lettelse oppstår senere. Han beskriver da den begynte å føles riktig.

Ole-Martin: Men... etter liksom nokon vekar da... når ein fikk gjere noko praktisk da, og fikk lære liksom det elektriske og når alt funka da, så... angret jeg ikkje et sekund egentlig, haha.

F: Du måtte kanskje bare litt inni det, men så snart du fikk fingrene i faget, så å si ... ?

Ole-Martin: Ja, det var det ... det var ekstremt moro! Å lære, så ...

Det er tydelig, at det har kommet en helt annen tone i intervjuet, når Ole-Martin får muligheten til å snakke om elektro. Dette er det han brenner for og antagelig har gjort hele tiden. I relasjon til Savickas oppdeling, så utforsket han i bredden, selv om han visste helt spesifikt, hva han gjerne ville. Men det var selve aktualiseringen, som satte gang i lettelse og glede. Det høres veldig tydelig i stemmeføringen og ordbruken fra en ung mann, som ellers uttrykker seg sindig og langsomt.

Det er interessant, fordi alle informanter i dette prosjektet har på et tidspunkt sett ganske ustabile ut. De har falt ut og hatt det veldig dårlig. For Jakob blir det et gjennombrudd, det første steget, da han forelsker seg på nett og velger å reise ut og møte kvinnen i Belgia. Han har aldri reist på egen hånd. Han har isolert seg gjennom flere år, men han vil klare dette.

Jakob: Ja, æ må ha sett ut som ein gal, i Gardemoen, så nøye som eg så på kvart skilt. Jeg husker enda den lange gangen på Gardemoen.

F: Det var en stor motivasjonsfaktor i den andre ende?

Jakob: Ja! Veldig stor, haha. Jeg var veldig forelska på den tiden.

Følelser kan tukle med tidslinjen, de og. Heldigvis. I dette tilfelle blir Jakob forelsket i en kvinne, som studerer som på et universitet i Belgia. Det er en sterk motivasjonsfaktor til påkobling for Jakob, og han begynner sin prosess tilbake til videregående skole. Faktorenes orden i Savickas sin lineære modell ser ut til å være underordnet målet om å utforske i kryssfeltet mellom individuelle

ønsker, miljømessige faktorer og krav, og finne frem til det man opplever passer godt for så å aktualisere valget.

5.2 Identitetsendring og identitetsskaping

Fiona bruker sosiale medier til positiv speiling i relasjon til alternative veier til utdanning – enkeltfag, HF, praksis. I starten har hun tilpasset seg realiteten om livslang angst og innstilt seg på, at hun skal finne en utdanning, som krever minst mulig av henne, jf. Gottfredson. Inspirert av influensers begynner hun litt etter litt å omforme sin selvrefleksjon mot andre muligheter. Norendal har skrevet om Savickas life-design og bringer det tredje paradigme opp. Savickas selv kaller dette paradigmet for life design-paradigmet, men Norendal mener forståelig nok, at det favner bredere dersom det kalles konstruktivistisk paradigme (Kjærgård & Plant, 2018, s. 232). Det er en konstruktivistisk prosess, som Fiona gjennomgår.

Savickas sin teori handler om utforskning, og begynne å ‘forene den ytre og den indre verden’ til en karriereidentitet (Højdal & Poulsen, 2012). Men når omgivelsenes forventinger ikke passer med det en selv opplever å kunne levere, hva gjør det da med karriereidentiteten? Savickas viser til tre prosesser. Krystallisere sine yrkespreferanser i bredden, og samtidig begynne å spesifisere sitt yrkesvalg. Det betyr at mens den første utforskning går i bredden, så går den spesifikke utforskning i dybden. Den siste oppgaven er å aktualisere, hvilket innebærer å realisere sitt valg for eksempel gjennom arbeidsutprøving (Højdal & Poulsen, 2012).

Ifølge Gottfredson så fører denne utviklingsbane, som begynner med innsnevring av muligheter til flere kompromisser, til en stadig mer kompleks selvpoppfattelse, som også blir mere tydelig. Underveis etterlater den unge andre alternativer, som blir avvist fordi de ikke passer. Samtidig sier teorien, at ‘dersom den unge blir stimulert, for eksempel i møtet med en forandret sosial virkelighet, vil hen være tilbøyelig til å revurdere tidligere utelukkete alternativer’ (Højdal & Poulsen, 2012, s. 143).

Fiona jobber nettopp på for å se seg selv fra andre vinkler – hun går til psykolog, til psykomotorisk terapeut, hun begynner på skuespillkurs og møter hver gang nye mennesker og oppdager nye selvpoppfattelser. Hun endrer helt synet på seg selv i møtet med andre – helt andre, enn dem hun tidligere har møtt. Hun sier det så godt i det sitatet, som jeg har startet prosjektet med. Her tar jeg også det med, som hun sa rett før:

Fiona: Ja. ... Altså jeg kan huske, at jeg ikke kunne ... (synker) ... altså, første dag jeg skulle i skole og ind i den der psykologiklasse, så kunne jeg ikke. Og så tænkte jeg, det er ødelagt, jeg kommer ikke til at kunne ... Men så gangen efter, så var jeg sådan... Det kan jeg kraftedme godt. ...

F: Ja

Fiona: Så i løbet af de der.. jeg tror det startede i august og sluttede i december, så i løbet af de der måneder, så begyndte jeg at være sådan .. Det kan jeg. Og jeg begyndte at få sådan.. lidt omgang med nogen ... med de andre unge, der sad der og havde nogle vilde historier om hvad de kom fra... Pludselig så var det jo alle de der i samfundet, jeg aldrig havde mødt og aldrig havde haft mulighed for at spejle mig i ...Så der var bare sådan en stor ... rummelighed... og det var meget i øjenhøjde og det var noget helt andet end ... det andet gymnasie.

Jeg oplever at Fiona sier noe her, som har verdi for karriereveiledningsperspektivet. Det er en oppdagelse her, som egentlig er ganske enkel i relasjon til karriereveiledning, men likevel lett å overse. Fiona har manglet berøringsflate med andre enn dem som hun gikk i skole med. Det er lett å tenke, at det handler om å finne noen likesinnete å speile seg i, men jeg oplever at Fiona sier det motsatte. At nå treffer hun plutselig mennesker 'fra samfunnet' som hun aldri har hatt mulighet til å speile seg før. De som er, snakker og tenker på en annen måte enn henne selv. Vi trenger å bli kjent med muligheter ikke bare i jobber og utdanninger, men også blant mennesker, for å forstå hvor stort mulighetsspekteret er.

Nedenstående kommentar kommer som et svar på, om det hjalp henne å se og lytte til folk på sosiale medier, som hadde valgt en annen vei til utdanning eller jobb.

Ja, Ja, helt vildt. Det hjalp mig faktisk helt vildt og jeg var sådan, det er jo meget mere det jeg vil. Alt indeni mig blev omstrukturert, ligesom i forhold til at jeg så det de lige pludselig - altså det der med en spejling i nogen ...

Linda Gottfredsons syn er, at identitetsoppfattelsen blir stadig mer kompleks, men også mer tydelig, og det reflekteres etter min mening i Fionas historie. Det er fascinerende å følge fortellingen gjennom endringsprosessen for Fiona, når en så stor identitetsendring skjer. Det skjer ikke bare med Fiona, men for eksempel også med Marie, som gjennomgår en prosess fra å bli kastet ut, som vi har gjennomgått ovenfor til å bli så trassig, at hun blir sin families første akademiker. Det er bare Fiona jeg har valgt å trekke frem her.

5.3 En plass å være – fellesskap

I det foregående kapittel om frakoblingsprosesser var det tydelig hos flere av ungdommene, at fellesskapet var en mangelvare, nor de lengtes etter. Det var tydeligst i Annes fortelling, fordi hun setter ord på, at hun følte seg inkludert og akseptert i 'det dårlige miljø'. Det var overraskende for meg, at det var så lett for Anne å bli med på tokt, fordi det også innebærer uforutsigbarhet. Hun beskriver selv, at situasjonen hjemme var så kjip med både foreldre og rusmiljøet, at hun ville ha benyttet enhver sjanse til å komme vekk.

I den versjon av virkeligheten hun forteller først, sier hun at hun hadde hørt at de skulle til Spania, og det ville hun gjerne. Hun forteller ikke noe om refleksjoner over, at hun skulle være en del av en gruppe i minimum 6 uker (det ble lenger på grunn av Covid-situasjonen). I utgangspunktet er selve definisjonen på fellesskap at man er mere enn en person og man har noe til felles. Enkelt og greit. Annes beskrivelse av hva som ga henne mestringsfølelse fikk meg imidlertid til å stusse litt over innhold i fellesskaper.

F: Da du kom på båten, var det veldig annerledes enn noe du hadde opplevd ellers? Jeg tenker, liksom - hadde du vakter eller oppgaver?

Anne: Ja, man føler at man får et ansvar på en måte fordi at du får liksom en oppgave som du skal gjøre, og så skal de andre gjøre en annen oppgave ... Og det var noen oppgaver jeg likte bedre enn andre, men jeg måtte jo bare gjennom det allikevel, på en måte, for det var jeg som skulle gjøre det.

F: Ja

Anne: Altså, for eksempel når du står på utkikk, så er det jo helt mørkt og kaldt og du må stå ytterst på båten, for du må jo se om det er noe i vannet, liksom. Det var veldig kjedelig, men når jeg var ferdig med det, så var jeg veldig letta, og det var jo en deilig følelse, på en måte. Og så ... var det veldig mestringsfølelse, for jeg hadde ikke høydeskrekk, men jeg hadde jo litt vannskrekk.

Ovenstående beskriver godt den likeverdighet hun opplever, at det er mellom deltakerne i fellesskapet på skipet. Hun måtte gjøre sine oppgaver, og de måtte gjøre deres. Selv om det er oppgaver hun ikke er så begeistret for, så innordner hun seg systemet. Allerede her er det en vesensforskjell mellom 'systemet' på båten og skolesystemet. Hun beskriver i den neste ytring at hun håndterer oppgaver som er kjedelige i likhet med oppgaver, som hun faktisk er bange for. Hun beskriver, at hun blir både letta og kjenner på mestringsfølelse, når hun klarer det. Det er en stor kontrast til å være nummen, som hun tidligere har beskrevet. Det er mulig, at det er fordi jeg som veileder oftest møter veisøker individuelt, men det var en oppdagelse for meg, at fellesskapet har så stor betydning for Annes videre utvikling. Jeg spør henne om det er et vendepunkt for henne,

og hun svarer, at ‘*mmja, hun lærte i hvert fall å føre noe igjen*’. Anne opplever selv, at det riktige vendepunktet kom etterpå, og det skal jeg vende tilbake til under ‘empowerment’.

Dette er et likeverdig kollektiv, for fellesskapet er avhengig av at alle drar sin del, og det virker frigjørende for Anne. I tillegg fasiliterer arbeidet en mestringsfølelse, som hun ikke hadde før. Det minnet meg plutselig om kjernen i kommunismen, som jeg har lært det. Slik som det ifølge Store Norske Leksikon kommer til uttrykk hos Marx og Engels er den kommunistiske ideen, menneskelig frigjøring. Det vil si frigjøring fra ytre tvang, lønnsloveri og fremmedgjøring (Thorsen, 2023). Dette er min objektive vinkel på Annes opplevelser. Hun ble en del av et arbeidsfellesskap. Det bibrakte både en grad av frigjøring fra hennes nedbrytende identitetsoppfattelser, og ga samtidig en mestringsfølelse som økte selvtilliten nok til å foreta et karrierevalg etterpå, jf. tidligere beskrivelse av Savikas som mener, at veldig lav selvverdsfølelse kan hindre ungdommen i å treffe et valg. Samtidig sier Savickas at ‘ting må gjøres ikke bare sies, og dette vil igjen bidra til ytterligere selvkonstruksjon og design av eget liv (Kjærgård & Plant, 2018).

For Annes fortelling er det en objektiv modell som passer. Anne treffer et karrierevalg etterpå, og det er det hun opplever som vendepunktet. Før toktet fremsto Anne som ‘rystende/shivering’ i sine valg, og etter toktet fremstår hun stabil (Bunting et al., 2017). Gjennom det arbeidende fellesskapet blir hun en stabil person i denne terminologi.

Informantene Marie og Ole-Martin hadde lignende opplevelser av vendepunkt gjennom et inkluderende fellesskap. Jeg har tidligere beskrevet Ole-Martins opplevelse av å bli inkludert i et fellesskap som strakte seg ut over den tiden han befant seg i klassen, og hvor stor betydning det hadde for ham. Da Ole-Martin vurderte å bytte linje og dermed forlate det gode klassemiljø, så drøftet han det med dem. Vi drøfter det i intervjuet, eller jeg spør ham om det, og det avstedkommer en fin og innfølt dialog.

F: Det var jo også dette med kammeratene, som var en del av livet på det tidspunktet. Kanskje det er et ord for det ... det du opplevde da?

Ole-Martin: Ja, for det som eg opplevde med vennene i den studiespes-klassa?

F: Mmm, ja

Ole-Martin:mmmm Ja... øøøhhh det du tenk... det var litt sånn... fader, altså... haha

F: haha

Ole-Martin: øøhhh... det altså -.. når en gjeng inviterer deg mykje, altså – tek deg med...

F: Ja ... hva kunne man kalle det

Ole-Martin: Ein er ... velkomen kanskje?

F: Velkommen, ja. Et godt miljø?

Ole-Martin: Ja, sånn inkludert.

F: Inkludert, ja. Hvordan opplevde du det? Du sa noe om det tidligere ...

Ole-Martin: Heldig, egentlig. Det er ikkje alle studie-klasser som er slik, vet du, ikkje i det hele tekje.

F: Nei.

Ole-Martin: Ikkje i det hele tekje ...

Dette er en følsom og nesten rørende dialog. Det skinner så tydelig igjennom hva dette fellesskapet betyr for Ole-Martin. Det har gitt ham en plass å være akseptert og inkludert. Det har gitt ham en opplevelse av tilhørighet, som er det fellesskapet kan, når det fungerer godt. Jensen m.fl. har gått i dybden med fellesskapsformer og de skriver, at trygghet i et fellesskap og tilhørighet spiller en sentral rolle for trivsel (Jensen et al., 2023). De fortsetter med, at det å oppleve å ha en plass og kunne være med til å skyve til og være medformer av fellesskapene spiller inn på tilgangen til oppbyggende prosesser (min oversettelse, Ibid, s. 182). Den form for oppbyggende fellesskap var avgjørende viktig for Ole-Martin for at han turte å ta karrierevalget om å begynne om igjen på den riktige linjen på videregående.

For Jakob er fellesskapet mindre tradisjonelt, fordi det er nettbasert. Likevel er det fellesskapet av stor betydning for ham og han har mennesker, som han kan dele også store dramatiske begivenheter med. Han var det, som Bunting mfl. definerer som ‘shivering’ og de var der sammen med ham. Da Jakob ble ferdig med videregående skole, flyttet han og kjæresten til Oslo for å studere. Men fortidens utfordringer begynte å innhente ham i tillegg til stort arbeidspress. Hans angst dukket opp igjen, godt foret av stress. Han sa, *jeg tror egentlig det var stresset som tok livet av forholdet*. Han flytter for seg selv i en studentbolig, hvor han deler bad og kjøkken, og stressen bygger seg opp hos ham. Den tidligere store del av hans selvoppfattelse som er introvert og trives best på gutterommet blir mer dominerende, og presset blir for stort til at han kan fortsette.

Jakob: Det følte ut som et fjell hadde blitt løftet av skuldrene mine. Nå skal jeg hjem. Hjem til noko æ føler meg trygg i. Men da ... det ble en vanskelig periode, de første tre månedene.

F: Ja... men så tøff du var som klarte det.

Jakob: Eehhh ... det er vanskelig for meg å se det slik. I alle fall nå. De tre månedene var første gang i livet mitt at jeg hadde reelle selvmordstanker.

F: ... Det var leit å høre. Det må ha vært veldig tungt.

Jakob: Det var veldig tungt. Jeg ga egentlig opp alt i den perioden. Men...Etter noen sterke ord fra de vennan på nettet, og beklagelser fra min side over at jeg hadde forsvunnet så plutselig uten et ord, så besluttet jeg at jeg hadde kommet så langt. ... Etter hvert fikk jeg tilbud om jobb på Joker, som jeg egentlig latterliggjorde først. Æ er jo introvert. ... Men det har vist seg, siden jeg startet der, å være en ekstrem god opplevelse for mæ. Æ har blitt kjent med så å si alle som bor her. Alle hilser på meg uansett kor æ går nå, haha.

Hos Jakob er opplevelsen av fellesskap tosidig. Hans venner på nettet som var med til å snakke ham tilbake til livet og det fysiske fellesskapet han nå har fått i den bygd han bor, fordi alle kjenner ham gjennom jobben. Først er det det atypiske fellesskapet på nett. Han må beklage, at han bare forsvant og han understreker senere, at de var med til å overbevise ham om, at han har en plass i deres fellesskap og i verden. Og da Jakob, tross motstand, takker ja til jobben på Joker, så opplever han plutselig å bli sluset inn i et fellesskap, som han nyter, til sin egen overraskelse. Latteren på slutten av siste setning indikerer denne overraskelse, 'comic relief' på et vis, som letter resten av samtalen. Jakob slutter intervjuet av med å si, at for nå er han mer enn tilfreds med denne jobben. Når han er klar, vil han gå tilbake til skolen og få seg mer utdanning. Jeg klarer ikke å analysere, om Jakob er stabil, ustabil eller rystende i denne sammenheng. Han står stabilt der han står, men han har mye bagasje. Det er imidlertid sikker, at det er fellesskapet både på nett og på Joker, har gitt Jakob en plass å være og en tilhørighet, som har gitt ham en helt ny identitetsoppfattelse.

5.4 Empowerment

Eierskap til egen historie der langt på vei det, som jeg opplever ligger i bunnen av life design. Prosessen i selve veiledningen i life design starter med å stille spørsmål til veisøker preferanser og kontekst, så personens historie kommer frem (jf. beskrivelse av spørsmål under teoretisk ståsted), så kommer en dekonstruksjon/rekonstruksjon hvor veileder forteller livshistorien tilbake. Veisøker korrigerer og kommenterer. Dermed tegnes en form for livsportrett, sånn som det har blitt formidlet i denne konteksten. Sluttelig samkonstruerer veisøker og veileder en historie med fokus på handling (Højdal & Poulsen, 2008). Veiledning er en kollektiv prosess.

Hva betyr begrepet empowerment da i denne setting? Askheim & Starrin definerer, at et grunnleggende poeng er å skape bevissthet hos den enkelte om sammenhengen mellom egen livssituasjon og ytre, samfunnsmessige forhold, og om at andre i tilsvarende situasjoner opplever liknende avmaktsproblemer (Askheim & Starrin, 2007).

Jeg opplever, at ungdommene gir uttrykk for ulike typer av maktesløshet i frakoblingsprosessene. De opplever å bli overkjørt, ignorert, kastet ut av skolen, og fremfor alt får de ikke den anerkjennelse og støtte, som Lagermann er inne på er essensielt (Lagermann, 2022)

Jeg har flere steder sitert Linda Gottfredson for, at kun hvis en ungdom blir stimulert til det, for eksempel i møtet med en forandret sosial virkelighet, vil hun/han revurdere sine valg (Højdal & Poulsen, 2008, s. 143). For Gottfredson har veiledning i relasjon til avgrensinger og kompromisser fokus på å styrke den personlige konkurransevne gjennom å videreutvikle sine muligheter, kvalifisering, nettverksskaping mv. Hun kaller det for konstruktiv realisme. (Ibid(Freire, 1974), s.154), som også innebærer å jobbe med måter, som valgmulighetene kan utvides på. Empowerment er en annen side av denne

Hvis vi tar utgangspunkt i Fionas historie, så er det en måte å jobbe på, som kunne få henne til å reflektere over sitt valg – hva er beslektet med dansk-studier, er det møtet med barna eller det faglige som stimulerer deg, hvordan kan vi se på andre yrker innenfor sammen spekter mv. Samtidig er det lite sannsynlig, at Fiona kan frigjøre seg fra både tidligere selvoppfattelser og nå også en situasjon som potensielt kan være emosjonelt beheftet med både energi og skam. Askheim og Starrin beskriver, at beskrivelser av empowerment i lærebøker og artikler ofte gir et ideologiladet retorisk inntrykk. Empowerment betraktes ofte som et frigjørende perspektiv, som handler om at enkelt mennesker eller grupper i felleskap reduserer sin avmakt og tar tilbake kontrollen over sitt liv og sine muligheter. Dette oppleves som å ha paralleller til Paolo Freires frigjørende pedagogikk (Freire, 1974). Den tar utgangspunkt i elevens livsverden og bevisstgjøring skal være med til å sette eleven fri fra overherredømme. Det er ikke så langt ifra beskrivelsen av kommunismen som jeg trakk inn da jeg analyserte Annes opplevelse av arbeidende fellesskap og hvordan det frigjorde henne. Hun sluttet å sammenligne seg og fikk en opplevelse av ansvar og viktighet. Det 'empowered' henne. Det som er interessant å se på er, hva var det som undertrykte henne? Det er fristene å tenke, at det var henne selv, fordi hun måtte ha kontroll og være feilfri. Jeg siterer gjerne Fine hos Lagermann på nytt (Lagermann, 2022):

Vores opmærksomhed trækkes mod det individuelle barn, hans/hendes familie og de interventioner på den lille skala, som skal fikse hende/ham, som om deres liv var fuldt ud adskilt fra vores.

Jeg tolker det som, at vi overser det faktum, at vi har en felles skjebne med våre ungdommer. Det som skjer for dem, skjer også for oss. Sosiologisk sett så er vi en helhet. Våre liv er ikke adskilt fra deres i det perspektivet. Men det er muligvis et politisk perspektiv, for Askheim og Starrin siterer den nyliberale sosioøkonom Friedrich von Hayek for å si, *‘at vi skylder oss selv å sikre hver enkelt ... et område, innenfor hvilket hun eller han vil kunne bruke sine personlige egenskaper til å oppnå gevinst’* (Hayek 1979, Askheim & Starrin, 2007). Hayek er altså mitt imot statlige inngrep og plederer for at frigjøringen ligger i den ultimative liberalisme. Jeg mener rett og slett, at ungdommens selv gir uttrykk for å ha mistet handlekraft og endringsmuligheter i sitt eget liv. Dermed blir skoleavbruddet en motstand mot overherredømme og en frigjøringshandling. Lagermann beskriver dette i sin artikkel i relasjon til ‘smooth’ og striated’ mulighetsrom, som jeg har vært inne på tidligere. Lagermann betrakter situasjonen i skolen gjennom en manglende anerkjennelse, som blokkerer for en endring av status quo. Sluttelig blir elevens liv på skolen ‘ulevelig’ og medfører derfor skolefravær som en form for motstand (Lagermann, 2022). Butler er i denne artikkel siter for, at mennesket uten en mulighetsskapende fremtid mister sin menneskelighet og står til å miste livet selv (Butler 2004, Lagermann 2022).

Å avbryte skoleløpet kan betraktes som en form for empowerment-prosess for ungdommen. Premissene for motstanden har de ikke valgt, men handlingen er deres valg. Det kan kanskje oppleves som en ’søkt’ tolkning, ikke minst når ungdommen ofte er så utkjørt før denne handlingen skjer, jf, dette sitat fra Fiona: *‘Jeg hadde ikke overskudd til å tenke over at jeg ikke hadde overskudd’*. Dersom det faktisk ligger motstand i å koble fra skolesystemet, så er det kanskje også energi og mot til frigjøringsprosess fra sosiale normer.

For Anne sin del, så opplevde jeg som intervjuer, at hennes vennepunkt og starten på hennes empowermentprosess var skipstoktet, men da jeg spør henne om det, er hun bare halvveis enig. Jeg kan høre det på tonefallet.

F: Det er artig at det kan skje så stort skift. Når man sitter på utsiden, så tenker jeg liksom, var det det opphold på båten, som gjorde at du endret deg å mye? Tenker du det selv, eller?

Anne : Mmm... jeg tror det både var på båten, at jeg forandret meg og da jeg valgte å begynne på skolen igjen. ...

F: Og da tok jeg en litt stor sjans, holdt jeg på å si. Siden jeg ... Jeg synes jo det var veldig skummelt ... jeg husker at den første dagen var jeg kjemperedd, og da var han fra oppfølgingstjenesten med meg. Øhm ... og så sa han at jeg bare kunne ringe, hvis det var noe og så dro han liksom uten jeg skulle bli med.

F: Mmm ...

Anne: Og så første året, så var jeg veldig alene. Men det var ganske bevisst fordi jeg ville fokusere mest på skole og ikke på å være med folk.

Dette opplever jeg er en beskrivelse av en empowermentprosess i veldig korte trekk. Det var da hun valgte å begynne på skolen igjen, som formidles til meg som det store vendepunktet. Det tok meg en god porsjon tid med tankevirksomhet å forstå det. Men plutselig så slo det meg, at dette jo er selve empowerment-øyeblikket, hvis man kan si det sånn. Å takke ja til å komme med på tokt handlet både om at det var noen som tilbød det og om at det var en måte å komme seg vekk fra en 'kjiip' situasjon hjemme. 'Jeg valgte å begynne på skolen', det er hennes eget valg frigjort fra oppfølgingstjeneste, foreldre og de som tidligere var en del av hennes hverdag. Hun tok en sjans, sier hun. For hun var egentlig veldig redd. Det er i tillegg stor forskjell på hennes måte å legge frem på, at hun var mye alene. Å være bevisst alene er kanskje som Moshuus m.fl. var inne på en måte å omformere en utefra påført omstendighet en kledning av individuelt valg, men jeg velger å tro på henne i denne situasjon (Mette Bunting & Geir H. Moshuus, 2017). Jeg tror, at hun mener det. Det fremstår som hun har funnet en måte, hvor hun opplever at hun har makt over livet sitt i sin nye identitetsoppfattelse.

Det understøttes kanskje en litt, når hun tør å betro at hun av og til kan savne den følelse hun fikk, når hun brøt alle regler. Jeg spør, om hun kan romme disse forskjellige selvidentiteter på samme tid, og hun nikker mens hun svarer, at det kan hun.

Det er på en måte.. Jeg savner ikke den følelsen, men jeg husker i starten, da jeg aldri gjorde det lenger, da jeg sluttet med det, så var det sånn noen dager, at jeg savner litt den følelsen av å gå imot alle regler, liksom. ... for man får sånn litt adrenalin, på en måte.

Ytringen formuleres i nåtid, og det kan virke som om, hun kan både savne det og romme det også i sin nåværende selvoppfattelse. Jeg opplever det som en del av empowerment prosessen, for det handler om at hun eier både sin nåtid og sin fortid – og selv er medbestemmende i forhold til sin fremtid.

6 Drøfting

6.1 Hva kan disse funn bidra til i et karriereveiledningsperspektiv?

6.1.1 Individ og ansvar

Det er et funn under både frakoblings- og påkoblingsprosesser, at ungdommen opplever å stå alene med sine utfordringer, og ungdommen tar ansvar utfordringer påført utefra. Ungdommene viser ingen refleksjon over skolesystemet sitt ansvar, andre institusjonelle aktører eller samfunnets strukturelle ansvar. Det ønsker jeg å drøfte gjennom ungdommenes fortellinger.

Anne forteller sin historie, som om hun alene er ansvarlig for frakobling, spiseforstyrrelse, depresjon mv. Det betyr da også at hun er alene ansvarlig for suksessen i sin påkoblingsprosess. Det er imidlertid tydelig fra en objektiv vinkel, at det hun blir presset av sitt behov for å være uten feil. Det gjelder også i påkoblingsprosessen, som vi skal se i neste del-kapittel. Jakob er tydelig på, at hans frakoblingsprosess og flukt inn i isolasjonen handler om faktorer, som ingen kan gjøre noe med. Det er hans individuelle problemer, hans angst og hans tap av livet som utadgående, aktiv gutt med mange venner. Ole-Martin er bevisst, at han traff sitt valg av linje på videregående skole, fordi han ikke ønsket en fortsatt mobbesituasjon. Han reflekterer ikke over, om dette var noe, som skolesystemet også hadde et ansvar for. I et større bilde, så er mobbing en vesentlig årsak til mistrivsel, som kan føre til skoleavbrudd. Ifølge Fyhn m.fl. oppga 17% av unge mobbing som årsak til at de hadde sluttet på skolen (Fyhn et al., 2021) og en annen studie av unge på randen av uføretrygd viste at 66% rapporterte at de hadde blitt mobbet (Fyhn et al., 2021, s. 35).

I Fionas fortelling ligger det en tydelig individualisering av et institusjonelt ansvar. Fiona blir vedvarende oversett i sine forøk på å få hjelp til en situasjon, hvor hun gradvis opplever å bli mer og mer presset. Hun spør sin kontaktlærer om hjelp og blir henvist til studieveilederen, som avviser henne, fordi hun melder avbud til deres første avtale. Som siste utvei formulerer hun sine problemer skriftlig i et skjema til bruk for elevsamtale. Hun er siste elev på lista. *‘De rekker aldri frem til meg, selv om det kanskje var meg som var viktigst’*. Det er det siste push, og etter det kommer Fiona aldri tilbake til det ordinære gymnasium. Hennes usynlige posisjon i fellesskapet blir ulevelig. Fiona berører, at det ‘faktisk’ kunne vært fint, hvis skolen faktisk hadde tatt tak i henne, da hun forsøkte å si fra under frakoblingsprosessen. Men tilmed hun, som ble grovt oversett og ignorert da hun sa fra,

mildner uttrykket og legger det tilbake til seg selv med en bemerkning om, at 'det kanskje var for sent uansett'. Marie gir uttrykk for, at det ikke var bra, at hennes mor ikke var til stede da hun ble kastet ut av skolen. Det er imidlertid en kolossal underdrivelse for en handling fra skolens side, som ikke bare svikter et barn, men som må være i strid med alle reglementer, dersom Maries oppfattelse er riktig. I begge historiene, som er trukket frem her, ligger ansvaret hos på institusjonen og kanskje i det konkurranseperspektiv som ligger bak skolens manglende omsorg for eleven.

Moshuus m.fl. kommer frem til samme resultatet i deres studie av ungdommer, og de trekker en konklusjon om, at når ungdommene tar ansvar for noe som er påført dem, så iklede de deres historie i individualiseringens språk (Moshuus et al., 2019). Det handler om, at de skaper levelige meningsshelheter av deres liv som rommer tap og smertefulle opplevelser.

Det er et interessant funn, at vi allerede i opptakten til historien ser, hvordan Anne er opptatt av å ta ansvar for sin egen frakoblingsprosess. Det er imidlertid i hennes 'loop' at vi ser tydeligst hva konsekvensene kan bli av, at ansvaret avgrenses til individet. Anne får det dårlig og ønsker å få hjelp. Men i klassekonteksten har Anne status og kan derfor ikke be om hjelp uten å miste denne status. Hun gir uttrykk for at hun ønsker noen bare skal oppdage at hun trenger hjelp, men hvis de gjør det, så er hun redd at de ikke lenger vil snakke med henne. For da mister hun jo status. For et sosialt morrads vi har skapt. De intrikate sosiale strukturer i skolekonteksten tvinger Anne i kne. Hun opplever total avmakt og er handlingslammet. Det kan virke som om det er forbunnet med større status å ta ansvar selv enn å ansvarliggjøre skolesystemet for å ha sviktet.

Som jeg har vært inne på tidligere, så kan dette ses Ziehes kritiske perspektiv. Ziehes hovedpoeng er, at endringer på makroplanet slår ut på mikroplanen og at det går hardest ut over ungdommen, som er sårbare i sin identitetskonstruksjon. Ziehe argumenterer for at '*jo mer individet fristilles fra tidligere etablerte sosiale og kulturelle erfaringsformer, desto mer av identitetsproblematikken blir henvist til egen refleksjon...*' (Andreassen et al., 2008, s. 67). For Freire handler frigjøringen om bevisstgjøring av de sosiokulturelle strukturene, som hindrer likeverdig deltakelse i samfunnet (Mette Bunting & Geir H. Moshuus, 2017; Poulsen, Thomsen, Buh, & Hagmayer, 2016). Som tidligere nevnt så ser Lagermann på skolefravær som en reaksjon på eksklusjon og utstøtelse (Lagermann, 2022). Lagermann argumenterer også for at, at det i ideologier om likhet, like mulighet og potensialer også ligger en ide om å avvike så lite som mulig fra normen (Ibid). Dette opplever jeg faktisk kan bidra med en forklaring på hvorfor ungdommen ikke ønsker å påkalle seg oppmerksomhet ved å ansvarliggjøre systemet, for eksempel gjennom en lærer. Fiona forsøker, men

avvises av så vel lærer som veileder. Det krever selvsagt større bevisstgjøring enn av den enkelte ungdom, dersom 'makro-nivået' skal ansvarliggjøres og eventuelle endringer skal skje. Opprøret vi ser nå er det individuelle fraværet og frakoblingsprosesser. Lagermann argumenterer for at vi er avhengig av muligheten for å rette kritikk mot de normative forhold i skolen. Det handler om muligheten for endring. Uten mulighet for forandring, så blir det håpløst. Lagermann argumenterer for at skolefravær skapes av skolens egen rasjonalitet. Det gjelder i hvert fall hos Anne og Fiona med reelle fysiske manifestasjoner av motstanden mot skolen. Deres stemmer, ungdomsperspektivet, må derfor med, hvis man skal kunne forandre på en situasjon, som skapes av skolen selv, jf. Lagermann (Lagermann, 2022). Det krever imidlertid også at ungdommen kan finne en motivasjon i systemet til å ønske å være delaktig i forandringen av systemet. Å lære å reflektere og ha plass til å forholde seg kritisk til systemet i systemet kan bli systemets rettferdiggjøring. Samtidig er det en form for frigjøring av individet, som lærer å forstå at verden, virkeligheten og livet er større enn dem selv i råd med Ziehe og Freire.

Dette er vesentlig i et karriereveiledningsperspektiv og kunne kanskje være et perspektiv å ha med til skolens fokus på karrierelæring. I rapporten '*udsyn i udskolingen*' har fokus på aktiviteter, som skal gi eleven et utsyn på egne karrieremuligheter og ikke minst seg selv i andre kontekster (Poulsen m.fl., 2016). Det å oppleve seg selv i kontekst krever, at man lærer noe om kontekster, både skolesystem og andre institusjoner og samfunn. Jeg opplever, at Lagermanns overstående betraktninger korresponderer med ungdommenes fortellinger i denne rapporten. Kunne det tenkes, at karrierelæring med fokus på spørsmålet om 'meg i kontekst' også kunne romme refleksjon over 'meg i samfunnet som institusjon' i relasjon til karrierevalg, jf. karriereknappene?

6.1.2 Tilpasninger og relasjoner

Savickas er opptatt av at individet har flere selvoppfattelser. I en valgsituasjon er han opptatt av individets metadimensjon i selvoppfattelsen (Højdal & Poulsen, 2012, s. 226). Metadimensjonen i selvoppfattelsen, som jeg ser det, handler om hvordan vi selv oppfatter at vår selvoppfattelse er i en gitt situasjon. Det er for eksempel mulig for Ole-Martin å ha høy selvtilitt på praktisk arbeid, som når han var med pappaen ute og snekkere i arbeidsutprøving, men lav selvtilitt på studiespesialisering, hvor han mobbes og må jobbe hardt for å få de karakterer han trenger. Metadimensjonen i dette er, at Ole-Martin har reflektert over dette og vet det. Likevel var det viktigere for ham å unngå de, som tidligere mobbet ham. I Gottfredsons karriere teori hevder hun at individets interesser heller er en vifte av preferanser enn en fast formel (Højdal & Poulsen, 2012). Karrierevalget er i tillegg et resultat av en fravalgsprosess. I dette perspektiv har Ole-Martin foretatt

en realistisk tilpasning. Ole-Martin sier selv, at han likte seg veldig godt der på grund av samholdet med de flotte klassekameratene. Gottfredson ser dannelsen av selvet som en prosess. Vi er ikke passive produkter, men aktive aktører i vårt eget liv. Ole-Martin viser både en utvikling, ... *eg fikk liksom utvikla meg, då*, og en glede over, at han fikk samhold og venner. Dette er kanskje nok så vesentlig i en ungdoms liv for det videre voksenlivet. Ole-Martins valg av studiespesialiserende linje på videregående skole var et aktivt valg vekk fra dem, som han ikke ønske å gå i skole med mer. Et kompromiss.

Gottfredson sammenligner dette med en forhandlingssituasjon, som gradvis leder til at forhåpninger nedtones og tilpasses realitetene (Højdal & Poulsen, 2012). Dårlige relasjoner var i denne situasjonen viktigere enn den dårlige selvtilliten. Det er et interessant funn, opplever jeg. Dette funnet handler om, at ungdommen gir uttrykk for at han eller hun har truffet sin beslutning ut ifra det de ikke vil, ikke det de faktisk vil, uten å reflektere nærmere over det. Ole-Martin finner frem til, at det beste for ham vil være å gå studiespesialiserende retning, fordi han ikke vil gå sammen med dem, som tidligere har mobbet ham.

Savickas mener, at personer med lavt selvværd ofte har vanskelig for å treffe beslutninger og at dersom man tenker at man ikke har evnene til å gjennomføre på skolen, så vil det være medvirkende til at det er vanskelig å treffe en beslutning (Højdal & Poulsen, 2012).

Selvoppfattelsene formes av nettverk, relasjoner og roller, som individet inngår i. Alle fem informanter gir uttrykk for å ha gode relasjoner og støtte i hjemmet. De kommer riktig nok fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner, men alle mener at de har lov til å bli hva de vil og det er ikke noe press hjemmefra. Likevel vinner frykten for dårlige relasjoner i form av mobbing over dårlig selvtillit for Ole-Martin.

Jakob tilpasning innebærer at han velger å trekke seg vekk fra alt det, som gir ham ubehag. Han får angst som manifesterer seg fysisk, når han er vekk hjemmefra. Konsekvensene av denne isolasjon er langvarige og ikke så positive som for Ole-Martin. Det samme gjelder for Marie, som forteller litt stykkevis og delt om, hvordan hun med utgangspunkt i mobbing til slutt valgte et kompromiss. Maries relasjoner ender med å bli så vanskelige, at hun føler seg tvunget til å bytte skole. Hun finner et fellesskap i en gruppe, som objektivt sett ikke er positivt for henne (rus, hærverk og vold). Da hun blir kastet ut og hun må få eneundervisning, så ønsker hun bare at læreren ser, at hun egentlig er dyktig og gjerne vil lære.

Felles for de tre ungdommene er, at de traff et valg på bakgrunn av hva de ikke ville, nemlig å fortsette å bli mobbet, i stedet for basert på noe de gjerne ville. Den negerende tilpasning er i tråd med Gottfredsons kompromiss i identitetskonstruksjonen. Det innebærer at det treffes innsnevrende kompromisser fra barndom til ungdommen, og det oftest ikke er mulig å gjenkalle seg disse valg. I karriereveiledning er det interessant, fordi man som veileder kan være med til å bevisstgjøre ungdommen på disse fravalg og motivere til å revurdere valget.

6.1.3 Subjektiv identitet kontra objektiv identitet

Helende narrativer er på dagsordenen til Savickas, selv om Norendal anfører, at det kanskje ikke er like tilpasset norsk veiledningstradisjon. Å spørre inn til barndommen handler om, at Savickas i likhet med samarbeidsparter Donald Super fokuserer på å finne mening for den enkelte i dennes kontekstuelle virkelighet. Der fungerer life-design som en metode, som er til nytte i identitetsarbeidet.

Vi har mange identiteter alt etter kontekst og ramme, og samkonstruksjonen må nødvendigvis by på nye perspektiver på selvidentitetene. Samtidig skjer karriereutvikling, ifølge Savickas, ved å avklare og artikulere den mening, som er viktig for den enkelte, så dette kan være den retningsgivende faktor i karriereaktivitetene (Højdal & Poulsen, 2008, s. 243). Det er godt og vel, men disse ungdommer som gitt uttrykk for maktesløshet, når for eksempel Fiona prøver å si fra inn i systemet og ikke blir hørt. Ikke har hun fått annet enn '*fem minutters karriereveiledning*', hvor hun ble spurt hva hun ville etter gymnasiet og hun svaret, jeg skal nok lese dansk på universitetet. Og så var de ferdige. Ingen av dem, hverken Fiona eller veilederen, satte spørsmålstegn ved det. Fionas subjektive identitetsoppfattelse var at hun skulle være akademiker. Det er ikke sikkert, at Fiona i det hele tatt ville ha evnet å avklare og aktualisere hva som ga mening for henne, for hun visste det jo ikke, men repliserte bare det som folk rundt henne og hun selv hadde tatt for gitt i årevis. Objektivt sett trengte Fiona karriereveiledning. Alternativt, så var det nesten en fordel for henne å avbryte skoleforløpet. Det ren litt kontroversiell måte å formulere det på, men Fiona hadde intet eierskap til sin egen fremtid. Hun gjorde det hun fikk beskjed om, hadde et svar angående fremtiden som folk objektivt godtok. Hennes nye empowered og reflekterte subjektive identitet er, at hun aldri skal sitte ved et skrivebord. Hun vil være jordmor. Det finner hun ut av etter å ha fått muligheten til å utsette viktige identitetsvalg og i stedet utforske ulike roller i relasjon til karrierevalg, som Erikson argumenterer for (Andreassen et al., 2008).

Jeg synes det var et skikkelig funn å analysere Annes forklaring på, hvorfor hun ikke kunne ta imot hjelp da hun hadde det som verst, og samtidig bare ønsket at noen ville hjelpe henne. Samtidig som hun var redd for at ingen ville komme, og at hvis de kom så ville de nok ikke snakke med henne mer likevel. Anne gir en virkelig utdypet subjektiv forklaring på en situasjon som er helt fastlåst for henne. Jeg har i det ovenstående analysert denne situasjonen og brukt Lagermann for å forklare, hvordan denne situasjon er med til å skyve Anne ut av skolen og inn i rusen. Når det ikke er utsikt til bedring på noen måte, og det er det virkelig ikke i Annes fortelling, så slutter skolelivet å være levelig, for å bruke uttrykket fra Butler (Lagermann, 2022).

Aagre skriver i sin analyse av ungdomslivets kulturelle former om identitet, at Eriksons oppfattelse av ungdommens autonomi handler om friheten til å prøve og feile innenfor visse grenser (Aagre, 2014). Den plassen finner Anne ikke. Hun italesetter mye ordet 'frihet'. Tilmed i fortellingen om erfaringer fra toktet forteller hun om 'friheten' som hun nå visste hun kunne håndtere. '*... Og så at jeg hadde jo så mye frihet, og jeg hadde liksom bevist for meg selv, at jeg klarer faktisk å ikke gjøre dumme ting, selv om jeg får frihet, på en måte*'. Dette uttrykket opplever jeg illustrerer identitetskonstruksjon på bakgrunn av selvrefleksjon og det kan nyttes videre i hennes karrierekonstruksjon.

Anthony Giddens bygger videre på Erikson. Hans syn på senmoderniteten innebærer, at når tradisjon ikke lenger er den sikre og trygge ramme, så må faste holdepunkter oppbygges på en annen måte. Giddens benevner det selvidentitet på refleksivt grunnlag. I en omskiftelig tid både i relasjon til fritidsliv og arbeidsliv, blir det så mye desto viktigere å ha viljen til å vise og ta imot tillit, kombinert med villighet til åpenhet i kommunikasjonen med andre (Aagre, 2003, 2016). Giddens anfører, at refleksivitet innebærer at den enkelte ser seg selv utefra og konstruerer en fortelling om hvem man er, og det opplever jeg at Anne gjør i denne situasjonen. Det, hevder han, vil i et posttradisjonelt samfunn kunne fungere som en ny form for subjektivt opplevd kontinuitet og stabilitet. Sett i et karrieresperspektiv så kan den reflekterte subjektive identitet virke empowering og med tid til utforskning av ulike roller vil et karrierevalg være fundert på refleksive prosesser.

6.1.4 Empowering fellesskaper

Aagre beskriver roller i fellesskapet ut ifra Bronfenbrenner sin inngangsvinkel om mikrosystemer, som har en egen dynamikk og handler om relasjoner til andre (Aagre, 2014). Mesonivået handler om å skape forbindelse mellom de ulike mikronivåer. I en skolesetting, som mange av

ungdommenes fortellinger utspiller seg i, så er mikronivået der hvor de skaper relasjoner til andre, sosialt samspill og rolleutforming. Som vi kan se det beskrevet av Anne, er mikronivået sårbart for endringer, og det kan være vanskelig å bryte med den rollen hun fra en objektiv vinkel. Samtidig er det på mesonivået, at foreldre, lærere og andre hjelpere som befinner seg på utsiden av mikronivået, kan skape forbindelse til mikronivået og for eksempel fasilitere at det blir tatt tak i en situasjon, som ungdommen opplever som vanskelig på mikronivået. Det er vesentlig, hvis man skal løfte deres stemmer opp til både meso- og makronivå, så en potensiell forandring kan finne sted.

Å være inkludert og ha en plass i et felleskap har gjennom resultatene i analysen vist seg å være befordrende for identitetskonstruksjonen. Det er sant at Fiona og Jakob til å begynne med fant et felleskap å speile seg i på nett. Så utskjelt som det ellers kan være, så ga begge disse to ungdommene uttrykk for at de fant et felleskap her, som de ellers ikke kunne finne. Det er kanskje diskutabelt om Fiona sin bruk av sosiale medier og influensers kan benevnes et felleskap, men det var i hvert fall fasiliterende for et felleskap og det etterfølgende karrierevalg, for uten denne opptakt, så ville hun ikke ha fått hverken ideen eller motet til å finne en alternativ vei til utdanning. Med denne alternative veien kom også de reelle fysiske felleskapene, hvor vi har hørt hennes mening om hvor fantastisk det var å treffe så mennesker fra resten av samfunnet. Det er et inkluderende ikke-krevende felleskap, hvor hun tør å komme tilbake, da hun ikke kommer inn på utdanningen som psykomotorisk terapeut. For Jakob er det også felleskap på nett som medfører et kjæresteforhold og et karrierevalg. Dette forholder er sterkt nok i motivasjon til å få ham ut av isolasjon og i gang med livet. Det setter gang i en prosess, som bringer ham nærmere en utdanning og ikke minst et reelt fysisk felleskap på videregående og etter hvert også et samboerforhold i Oslo.

Konsept: Inkluderende felleskap som karrierefasilitator

Ordet karriere-fasilitator finnes kanskje ikke pr i dag, men er selvforklarende i sin form. Det er forhold eller relasjoner som virker fremmende for karrierevalg. Felleskap som fasilitator opplever jeg kanskje kan være et generelt konsept, sett ut ifra SDI-metoden tanke om generaliseringer ut ifra analysen av empirien. Hvis det skal fungere som et konsept, så skal det være av generell karakter. Det betyr at det som minimum må være noe, som kan kjennes igjen og brukes i relasjon til alle fem ungdommer i prosjektet. Konseptet innebærer, at ungdommens aktive deltakelse i et inkluderende felleskap virker fasiliterende for karrierevalg.

Dersom jeg betrakter ungdommene en for en, så er det allerede redegjort for Fiona og Jakob. Ole-Martin er tydelig på at hans opplevelse av å bli akseptert og være en del av gruppen gjorde at han utviklet seg. Med utviklingen kom også motet til å ta et nytt karrierevalg. Marie er like tydelig på, at hennes opphold på etterskolen, hvor de 'bare var så søde' at hun ikke kunne opprettholde sin tøffe fasade var med til å fasilitere at hun gikk tilbake til gymnasiet og i tillegg har truffet et karrierevalg om å bli akademiker. Sluttelig er det Anne. Hun fikk opplevelsen av et arbeidende fellesskap, som frigjørende for henne. I tillegg fasiliterte det kollektive arbeidet en mestringsfølelse, som hun ikke hadde hatt før. Selv om det kanskje ikke var målet med dette prosjektet, så kan man faktisk konkludere i det små med at fellesskapsopplevelsene i dette prosjektet fungerer som fasilikator for karrierevalg for de fem ungdommene i prosjektet.

Trond Reine er inne litt på samme tema (Gravås & Gaarder, 2011). Her handler det om formidling av en prosessbevissthet til ungdommen for å avdramatisere karrierevalget, som oftest er noe som skjer over tid og må tas på nytt flere ganger gjennom livet. Svaret på krav til veiledningen i relasjon til dette handler om 'betingelsesløs positiv oppmerksomhet', som er tett forbunnet med respekt, anerkjennelse og aksept. Det samme som ungdommene ble møtt med i de inkluderende fellesskaper. Dette spiller godt sammen med Lagermanns beskrivelse av, hva som skjer når ungdom ikke opplever å bli anerkjent og møtt. Det korresponderer også med poengene i KAI-kronikken fra Leseth m.fl. som anfører 'å bli behandlet som et vanlig menneske' som et av de viktigste faktorene for å lykkes med å prosessen mot utdanning eller arbeid (Leseth, Frøyland, Alecu, Ballo, & Sadegi, 2022). Det er ganske opprørende å lese, men det kan kjennes igjen i funnene i denne undersøkelse og i Lagermanns beskrivelse av den manglende anerkjennelse i skolen. Dette har betydning for karriereveiledning generelt, men særlig i relasjon til ungdom.

7 Konklusjon

I dette prosjektet har ungdommer levde erfaring stått helt sentralt. Analysen av hhv. frakoblingsprosessene og påkoblingsprosessene har vist distinkte funn, som har blitt drøftet fra ulike vinkler med ungdommen i sentrum av karriereveiledningsperspektivet. Resultatene er grundig drøftet og det har blitt gjort et forsøk på å utvikle et konsept i tråd med SDI-metodikkens behov for å utvikle noe mer generelt.

Problemstillingen i prosjektet ønsket å se nærmere på hvordan kan ungdommers levde erfaring med prosessen 'frakobling til påkobling' bidra til et karriereveiledningsperspektiv?

Det første resultatet av undersøkelsen viser på bakgrunn av de levde erfaringer, at ungdommene generelt tar et individuelt ansvar for utefra påførte utfordringer og i liten grad reflekterer over, at det finnes både et skolesystem og et samfunn rundt dem, som også har et ansvar. Det er vurdert om det er mulig å frigjøre elevene gjennom bevisstgjøring i karriereveiledning, og det er tilmed vurdert om den motstand som ligger i et skoleavbrudd kan nyttes som avsett for en frigjøringsprosess. Den bakenforliggende argumentasjon handler om bevisstgjøring av 'meg i kontekst' (kariereknapp), som også inkluderer 'meg i samfunnskontekst' som en del av karriereveiledningsperspektivet.

Det ble et viktig funn i prosjektet at relasjoner er sentrale for ungdommenes valgprosesser. Det gjelder både for frakoblingsprosesser og påkoblingsprosesser. Jeg fant ut av, at dårlige relasjoner kan påvirke så sterkt, at det heller foretas et feilvalg enn å leve med de dårlige relasjoner. På bakgrunn av den unges erfaringer, fant jeg ut, at det er mulig å bli helt fastlåst i en sosial struktur uten noen handlingsmuligheter. Det kan skje når en ungdom har en objektiv status, som avviker fra den subjektive selvoppfattelse, særlig når ungdommen begynner å slite med sin subjektive identitetsoppfattelse. Ønsket om å få hjelp, når det trenges blokkeres av risikoen for å miste sin status. Det blir en form for loop, som det ikke er mulig å komme ut av på egen hånd. Dette funn er relevant for karriereveiledningsperspektivet, fordi det gjenkjennbart utover bare denne ungdoms situasjon. Relasjonene bidra til å fastlåse ungdommen, så uansett hva hun eller han gjør så virker handlingsalternativet verre enn ikke å gjøre noe.

I relasjon til spørsmålet om, hvordan ungdommene fortalte om sin vei til karrierevalg fant jeg ut, at inkluderende fellesskaper hadde en fasiliterende funksjon. Ikke minst arbeidende fellesskaper som skaper en opplevelse av kollektiv meningsfullhet, hadde en identitetsendrende påvirkning og bidro

til konstruksjonen av nye selvoppfattelser. Dette er et sentralt funn for samtlige fem ungdommer i prosjektet i ulike former og kontekster. Med grunnlag i denne genrelle betraktning forsøkte jeg meg på å lage et konsept, som er av mer generell karakter: Inkluderende fellesskap som karrierefasilitator. Konseptet innebærer, at ungdommens aktive deltakelse i et inkluderende fellesskap virker fasiliterende for karrierevalg. Samtlige ungdommer hadde et vendepunkt i relasjon til et inkluderende fellesskap. Derfor ble det et konsept. Konseptet skal kunne brukes i karriereveiledning generelt og har en kollektivistisk karakter som et komplementerende perspektiv. Det fungerer dermed ikke som en motsetning til den individuelle veiledning, men komplementært.

Dette leder frem til undersøkelsens siste funn. Det er et funn som er relevant for både frakoblings- og påkoblingsprosessen. Skoleavbruddet kan anskues som motstand mot et overherredømme og så blir skoleavbruddet en frigjøringshandling. Jeg har belegg for dette i ungdommens fortellinger om deres eierskap til de valg de treffer etter skoleavbruddet. Jeg er midlertid klar over, at dersom dette skal fungere som en frigjøring så er det nødvendig at ungdommen får tid og støtte.

Jeg opplever at ungdommers levde erfaring med frakoblings- og påkoblingsprosesser har bidratt med nye perspektiver på karriereveiledningen. Sentralt for meg i den henseende står særlig deltakelse i inkluderende fellesskaper som fremmede for karrierevalgsprosessen. Det er et funn, som det kunne ha vært interessant å gå enda mer i dybden med.

Referanser/litteraturliste

- Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S., & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg - identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askheim, O. P., & Starrin, B. r. (2007). *Empowerment. I teori og praksis* (1. utgave, 4. opplag ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal.
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning, NOVA*, 2.
- Bunting, M., Halvorsen, T. A., & Moshuus, G. H. (2017). Three types of Tightrope Dance in the Comeback Process Preliminary Findings from a Longitudinal Study of Young People at the Margins of Upper Secondary School in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 146-163.
- Bunting, M., & Moshuus, G. H. (2017). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap: Cappelen Damm Akademisk*.
- Bunting, M., & Moshuus, G. H. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*, 11, Nr 2, Art. 3.
- Butler, J. (2015). Precariousness and Grievability, When is Life Grievable?
- Eriksen, T. H. (2010). *Små steder - store spørsmål, Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*: Gyldendal.
- Fyhn, T., Radlick, R. L., & Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET), NORCE-Helse*. Retrieved from
- Gravås, T. F., & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hartviksen, M., & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak* (Vol. 4. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. HVa, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Heller, J. (1961). *Catch-22*: Simon & Schuster.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser* (2. udg ed.). Danmark: Schultz.
- Jensen, M. B., Sørensen, N. U., & Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet. Når de gør ondt, og når de gør godt* (Vol. 13. utgivelse). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kjærgård, R., & Plant, P. (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagermann, L. (2022). Fra dopout til pushout - elevperspektiver på skolefravær. *Nordiske udkast, 2 - 2022*.
- Leseth, A., Frøyland, K., Alecu, A., Ballo, J., & Sadegi, T. (2022). Stadig flere faller utenfor skole og arbeid. Hvorfor lar vi det skje?
- Lunde, E. S. (2013). Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen. *Samfunnspeilet, 2013*.
- Moshuus, G. H., Bunting, M., & Halvorsen, T. A. (2019). Hvorfor er det så vanskelig å komme tilbake etter frafall i videregående skole? In Å. Streitlien & B. M. Aakre (Eds.), *Det store spranget* (pp. 189-204).
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buh, R., & Hagmayer, I. A. (2016). *Udsyn i udskolingen*. Retrieved from
- Skilbrei, M.-L. (2019). *kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, D. E. (2023). Kommunisme. from Store Norske Leksikon
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former* (2. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aanesen, K. H. (2020). Forkningsutvalg i kvalitative forskningsprosjekt. *Norsk Digital Læringsarena*.