

**Mastergradsstudium i helsefremmende
arbeid og omsorg i lokalsamfunnet
MHPCC**

MHPCC V06

Knut Åge Berge

Modul IV: Masteroppgave

**Men n' kan vel være arbeidsfolk fordæ'
Opplevelser fra skole, fritid og jobb blant sju ungdommer
som har avbrutt videregående skole**

**Høgskolen i Gjøvik
Institutt for helse og sosialfag**

Desember 2009

24 040 ord

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av fire interessante og lærerrike år på master i helsefremmende arbeid og omsorg i lokalsamfunnet ved Høgskolen i Gjøvik. Takk til lærere og medstudenter for mange gode forelesninger og mange inspirerende diskusjoner. Takk også til arbeidsgiveren som gjorde det mulig for meg å gjennomføre studiet.

Arbeidet med masteroppgaven har pågått det siste året. En stor takk til medarbeideren i oppfølgingstjenesten for idéen til tema, og for mye god hjelp underveis. En spesiell takk til de sju ungdommene som har deltatt på intervju.

Veileder, førsteamanuensis Frank Jarle Bruun ved høgskolen i Lillehammer, har vært min faglige støtte. Takk for alle gode råd og rettinger, og for at du har gjort arbeidet med masteroppgaven til en god læreprosess.

Å være masterstudent er tidkrevende, og spesielt i den siste tiden har det vært tilbrakt mye tid nede i kjelleren. Den største takken går til dere fire som har levd med at jeg har vært opptatt med mitt. Nå skal tilstedeværelsen bli bedre.

Sammendrag

19 % av de ungdommer som begynner på videregående skole avbryter utdanningen underveis (SSB 2009). Dette er bekymringsfullt ut fra et folkehelseperspektiv fordi man finner klare sammenhenger mellom utdanningsnivå på den ene side og helsemessige og sosiale levekår på den andre. Studiens hensikt er derfor å bidra til økt forståelse for ungdommenes livssituasjon og valg. Denne forståelsen kan være med å redusere avbrudd fra videregående skole, og gi best mulig oppfølging til de som velger å slutte. Empirien i studien er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med sju ungdommer mellom 17 og 19 år bosatt i en liten kommune på Østlandet. Ungdommenes skolehistorier og begrunnelsene for å avbryte skolen varierte mye, og blir analysert og drøftet ved hjelp av begrepene "sense of coherence" (Antonovsky 1987) og mestring (Sommerchild 1998). Blant annet viser historiene at valget om å slutte skolen av flere blir gitt andre begrunnelser enn manglende faglig mestring. Oppgaven konkluderer blant annet med at bedre oppfølging av den enkelte og større variasjoner i undervisningsformer og undervisningsarenaer kunne gitt ungdommene bedre skoleopplevelser, og muligens ført til at flere av dem hadde valgt å fullføre videregående skole. Når det gjelder ledighetsperioden fra ungdommene sluttet skolen til de begynte i jobb, opplevde alle som lite tilfredsstillende. De sju hadde på intervjutidspunktet en jobb, og denne jobben hadde de fått med hjelp fra oppfølgingstjenesten. Samtlige var i hovedsak tilfreds med jobben de hadde fått og det varierte i hvilken grad ungdommene hadde planer om å begynne igjen på videregående skole eller ikke.

Stikkord: Ungdom, videregående skole, dropout, bortvalg, folkehelse, mestring, sense of coherence

Summary

19 % of Norwegian adolescents starting secondary education at college level, discontinue this ("drop out") at some point (Statistics Norway / SSB 2009). This fact gives cause for concern, also in a Public health context, since there is a strong correlation between achieved level of education on the one hand, and determinants for health- and social standards on the other. The purpose of this study is, therefore, to develop a better understanding of the factors that influence the choices made by adolescents. This improved understanding may contribute to the efforts made to reduce number of drop-outs, and also enable an improved follow-up strategy for those that choose to discontinue the school. This study's theoretical foundation, is based on perspectives regarding the juvenile years, and seen in context with the terms "Sense of coherence" ("Salutogenesis") by Antonovsky (1987), and "coping" by Sommerchild (1998).

The empirical data in this study consists of semi-structured interviews made with 7 adolescents aged 17 – 19, residing in a small community in the eastern region of Norway. Several of the subjects had made the decision to drop out of school for other reasons than inability to cope in curricular circumstances. This study explores the possibility that more "drop-outs", could have managed to complete secondary education, if there had existed a better individual follow-up strategy to improve their subjective in-school experience. This could be achieved by implementing a greater diversity in tuition techniques, and arenas. The redundancy period between leaving school, and entering some form of employment, was experienced by all to be very unsatisfactory. At the time of the interview, all seven subjects were employed, with the aid of local follow-up services. All subjects were reasonably content with their jobs. However, the subjects differed greatly with regard to whether they had plans to re-enter secondary school or not.

Key words: Adolescent, secondary education, drop-out, public health, coping, sense of coherence.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	3
1. Introduksjon og bakgrunn	7
1.1 Folkehelseperspektivet.....	7
1.2 Reform – 94, kunnskapsløftet og satsing mot skoleavbrudd	9
1.3 Oppfølgingstjenesten	10
1.4 Avbrudd fra videregående skole og mulige konsekvenser	10
1.5 Lokalsamfunnet	11
1.6 Relevant forskning	12
1.6.1 Norsk forskning om frafall i videregående skole.....	13
1.6.2 Internasjonal kvalitativ forskning om frafall fra videregående skole	14
1.7 Studiens hensikt problemstilling og forskningsspørsmål	15
1.8 Avgrensning.....	16
2. Oppgavens teoretiske perspektiv	17
2.1 Perspektiver på ungdomstiden	17
2.2 Helse og helsefremmende arbeid	19
2.3 Salutogenese og sence of coherence	20
2.4 Helsefremmende arbeid	22
2.5 Mestring	23
3 Metode	27
3.1 Om det kvalitative forskningsintervju.	28
3.2 Ethiske vurderinger	30
3.2.1 Informert samtykke.....	31
3.2.2 Konfidensialitet.....	31
3.2.3 Konsekvensene	32
3.3 Forberedelsesfasen	33
3.3.1 Min egen selvransakelse	33
3.4 Rekruttering og utvalg	35
3.5 Intervjuguiden	36
3.6 Datainnsamling	38
3.7 Analyse og presentasjon	39
3.8 Vurdering av reliabiliteten	41

3.9	Vurdering av validiteten	43
3.10	Hva har jeg lært?.....	45
4.	Presentasjon av resultater.....	46
4.1	På skolen – og på vei ut av skolen	46
4.1.1	Det ble mye fravær på ungdomsskolen.....	46
4.1.2	Ikke så mye fravær på ungdomsskolen.....	48
4.1.3	Gikk dårlig også på videregående.....	49
4.1.4	Faga på videregående var greie nok, men.....	51
4.2	Utenfor skolen og inn i jobb	52
4.2.1	Kjedlig å være ledig:.....	52
4.2.2	Oppfølgingstjenesten skaffet jobb	53
4.2.3	Jobben strukturerte hverdagen	53
4.3	Venner og fritid.....	54
4.3.1	Mange interesser, men ikke noe fast.....	54
4.3.2	Mest bare sammen med venner	55
4.3.3	Mindre og mindre som skjer	55
4.4	Tanker om nåsituasjonen og framtida.....	56
4.4.1	Har det ganske bra nå.....	56
4.4.2	Til høsten skal jeg begynne som lærling.....	56
4.4.3	Vet ikke hva det blir til høsten.....	56
4.4.4	Men n’ kan jo være arbeidsfolk fordæ’	57
5.	Mestring i skole, fritid og jobb	58
5.1	Mestring i skolen	58
5.1.1	Aktørperspektivet.....	58
5.1.2	Kultur og strukturperspektivet	62
5.2	Aktiviteter i Fritida	66
5.3	Venner og ungdomsmiljø.....	68
5.4	Mestring av tida etter avbruddet	69
5.5	Mestring av jobbsituasjon og erfaringer med oppfølgingstjenesten.	71
5.6	Det teoretiske perspektivets styrker og begrensninger	74
5.7	Oppsummering.....	76
6.	Avslutning.....	78
	Litteratur	80

Vedlegg 1:	Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	86
Vedlegg 2	Intervjuguide.....	89

1. Introduksjon og bakgrunn

19 % av de som begynner i videregående skole fullfører ikke utdanningen (SSB 2009). Denne oppgaven skal handle om sju av disse ungdommene, og deres situasjon i et lokalsamfunn på Østlandet.

Temaet frafall i videregående skole har i de senere årene blitt viet stor oppmerksomhet. I jakten på årsakene til frafallet rettes blikket forståelig nok mot den enkelte elev og mot skolen. I denne oppgaven vil skole- og elevperspektivet bli utvidet til å omfatte flere sider av ungdommenes livssituasjon i et lokalsamfunn. Målet med oppgaven er å bidra til økt kunnskap om hvorfor noen velger å avbryte videregående skole, og gi kunnskap om deres situasjon etter avbruddet. Det er også et håp om at ungdommenes erfaringer kan være et grunnlag i arbeidet med å redusere frafallet fra videregående skole, og et grunnlag for en best mulig oppfølging av de som velger å avbryte utdanningen.

Innledningsvis presenteres studiens faglige perspektiv og bakgrunn, og et utvalg av relevant forskning. Dette munner ut i en beskrivelse av studiens mål, forskningsspørsmål og problemstilling. I kapittel to presenteres oppgavens teoretiske perspektiv. I kapittel tre beskrives og drøftes det metodiske opplegget. Resultatene fra datainnsamlingen presenteres i kapittel fire. Kapittel fem inneholder en ytterligere analyse av dataene, og en drøfting av problemstillingen ut fra datamaterialet, oppgavens teoretiske perspektiv og annen forskning. Til slutt oppsummeres studien, og det presenteres noen tanker om videre forskning.

1.1 Folkehelseperspektivet

Folkehelsearbeid defineres i nasjonal helseplan 2007 – 2010 som ”*samfunnets samlede innsats for å styrke faktorer som virker positivt inn på folkehelsen, samt å svekke faktorer som medfører helserisiko*” (Helse og omsorgsdepartementet, 2006: s. 247). Å utjevne sosiale helseforskjeller er et sentralt mål i folkehelsepolitikken.

I regjeringens strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller er det slått fast at

gode og trygge oppvekstvilkår for alle, rettferdig fordeling av inntekt og like muligheter til utdanning og arbeid er samfunnets mest grunnleggende investering for å redusere sosiale helseforskjeller (Helse- og omsorgsdepartementet 2007, s. 7).

Elstad (2008) har sett på sammenhengen mellom utdanning og helse, og han peker på at denne sammenhengen kan være av to typer. For det første påvirker utdanning levevilkårene som voksen. Utdanning gir tilgang til mindre helsebelastende jobber, og til jobber med høyere inntekter. Utdanning påvirker også livsstil, som i neste omgang har betydning for helse. For det andre peker Elstad på at utdanning påvirker psykologiske ressurser. Utdanning styrker mentale ferdigheter og mental kapasitet, slik som evne til å sette seg inn i nye saksområder og ta i bruk kunnskap til å løse problemer (Mirowsky og Ross 1998). Å fullføre en utdanning kan, i følge Elstad, også sees på som en bekreftelse av egen verdi og egne evner. Derfor kan fullført utdanning bidra til et godt selvbilde og en mental trygghet som kan ha positive effekter for helsetilstanden.

I de fleste sammenhenger blir skolen og utdanningssamfunnet sett på som et av velferdsstatens sentrale virkemidler for å heve befolkningens livskvalitet og utjevne sosiale forskjeller. Enkelte har imidlertid pekt på at utdanningssamfunnet også kan ha andre konsekvenser. Gudmund Hernes (1974) hevdet at skolen, som har som mål å fremme likhet mellom samfunnslagene, i stedet bidrar til å opprettholde ulikhet. Martin Trow (1977) påpeker at utdanningsveksten i etterkrigstidens USA har gjort at utdanning har gått fra å være et privilegium, til en rettighet til en nødvendighet. Når utdanningen i utgangspunktet er tilgjengelig for alle, påpeker Trow, blir det vanskeligere for den enkelte å forklare hvorfor han ikke benytter seg av tilbudet. Tidligere kunne den som stod utenfor, forklare det med at det var en egenskap knyttet til sitt miljø og sin sosiale bakgrunnen, og således være beskyttet av det sosiale miljøet vedkommende hørte til. I dag står den enkelte alene, noe Trow betegner som individualisering av tilkortkommenhet. Archer (1982) peker på at utdanning blir mindre verdt. Derfor må hver enkelt ha stadig mer, ikke for å gjøre jobbene, men for å få dem. De som i størst grad taper på dette, er de med lite utdanning. De fortrenses fra de jobbene som tidligere var tilgjengelige for dem (Heggen 2005). Dette understreker betydningen av få vite mer om hvordan de som velger å avbryte skolegangen har opplevd møtet med skolen, og hva som kan gjøres for bedre å tilpasse skolen til en større andel av elevene.

1.2 Reform – 94, kunnskapsløftet og satsing mot skoleavbrudd

Reform -94 var en viktig milepæl i utviklingen av de videregående skolesystem i Norge. Med denne reformen ble det innført en lovfestet og individuell rett til videregående opplæring for alle mellom 16 og 19 år.

Bakgrunnen for reformen var blant annet at det på slutten av 80 – tallet hadde vært en betydelig økning av antallet elever i videregående skole. Det førte til store kapasitetsproblemer. Mange fikk ikke skoleplass, og blant de som kom inn på videregående var gjennomstrømmingen et problem. Det var for få plasser på videregående kurs (2. og 3. skoleår), og mange ble vandrende mellom grunnkursene (1. skoleår). Blant dem som begynte på videregående skole i 1988 var det tre år senere bare 48 % som var i VK2 på vei mot studie- eller yrkeskompetanse (NOU 1991: 4).

For å forbedre gjennomstrømmingen ble tilbudsstrukturen lagt om. Yrkesopplæringen fikk en ny struktur ved at de to første årene av opplæringen skulle gis i skole, og den avsluttende spesialiseringen skulle gis i bedrift. Antallet lærlingplasser ble også utvidet. Resultatene av reformen viste at flere fikk plass i videregående skole og gjennomstrømmingen ble bedre. Etter reformen og fram til i dag, har andelen av de som avbrutt videregående utdanning vært forholdsvis stabil, se kapittel 1.4.

I 2006 ble det innført nye læreplaner i grunnskolen og videregående skole. De nye planene la vekt på å styrke elevenes basisferdigheter i norsk, matematikk, fremmedspråk og bruk av digitale verktøy. Elevenes rett til tilpasset undervisning ble dessuten forsterket (Utdanningsdepartementet 2003). I de senere årene har det fra sentrale myndigheter vært en forsterket oppmerksomhet mot frafallet fra videregående skole og dens konsekvenser¹. Likevel er det fortsatt en stor andel av elevene som ikke fullfører videregående skole, se kapittel 1.4.

¹ Sosial- og helsedepartementet (2003), Kunnskapsdepartementet (2007), Kunnskapsdepartementet (2008).

1.3 Oppfølgingstjenesten

Oppfølgingstjenesten (OT) ble opprettet som en del av reform – 94. Oppgaven er å følge opp elever som ikke begynner i videregående skole eller avbryter utdanningen. Ansvaret for tjenesten er lagt til fylkeskommunen som skoleeier. Tjenesten er hjemlet i opplæringslovens § 3-6, og nærmere beskrevet i forskrift til opplæringsloven, kapittel 13 (Utdanningsdepartementet 1998). Forskriften slår fast at de som er i målgruppen skal kontaktes og gis tilbud hvert skoleår så lenge de er omfattet av den lovfestede retten til videregående opplæring. Oppgaven er ellers her formulert slik:

- Å ha oversikt over ungdom som til enhver tid befinner seg utenfor videregående opplæring,
- Å ha kontakt med disse ungdommene,
- Å tilby veiledning og / eller formidle dem til et egnet opplærings- og eller arbeidstilbud.

Det er et mål for tjenesten at tilbudene til ungdommene skal være kompetanse-givende i den forstand at de fører fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå.

Evalueringer av oppfølgingstjenesten viser blant annet at det er behov for flere alternative tiltak for de som velger bort videregående skole. Det tverrsektorielle samarbeidet bør også bli bedre. Viktige aktører i den forbindelse er pedagogisk psykologisk tjeneste, skolerådgiver, NAV, helsevesen og alternative utdanningsinstitusjoner. De som jobber i oppfølgingstjenesten peker også på nødvendigheten av større innsats rettet mot å *forebygge* avbrudd (Buland og Havn 2004, Egge 1999).

I kommunen hvor denne studien er gjennomført ivaretas ansvaret for oppfølgings-tjenesten av en ansatt i NAV.

1.4 Avbrudd fra videregående skole og mulige konsekvenser

Nesten alle ungdommer starter i videregående opplæring etter ungdomsskolen. Av de som begynte på videregående skole i 2003 var det 19 % som avbrøt utdanningen.

Ytterligere 13 % strøk til avsluttende eksamen. Det vil si at til sammen 32 % av de som begynte på videregående skole ikke hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter. Ser en kun på yrkesfaglig studieretning (alle ungdommene i den studien som her presenteres har gått på yrkesfag), var det 46 % som ikke hadde oppnådd yrkes- eller studiekompetanse etter 5 år (28 % avbrøt utdanningen og 18 % strøk til eksamen). Det er med andre ord størst frafall og lavest gjennomstrømming på de yrkesfaglige studieretningene. Andelen av de som har sluttet under veis eller ikke har fullført med ståkarakter etter fem år, har vært stabil siden innføringen av reform – 94 (SSB 2009).

Det er flere indikasjoner på at ikke fullført videregående utdanning har negative konsekvenser for deltakelsen på arbeidsmarkedet. Arbeidsledigheten blant ungdom mellom 20 og 24 år uten fullført videregående skole er på ca. 20 %. Blant dem som har fullført videregående utdanning er arbeidsledigheten i samme aldersgruppe på 5 %. Halvparten av de som var arbeidsledig første kvartal 2009 hadde ikke fullført videregående skole. Andelen av de sysselsatte med kun grunnskoleutdanning er for tiden ca. 10 %. I 2025 anslås det at andelen er sunket til 3,5 % (Kunnskapsdepartementet 2008). Av de som ble innvilget uføretrygd i 2002 var det ca. 66 % som ikke hadde fullført videregående skole (Fevang og Rød 2006). Disse tallene viser at det er sammenheng mellom ikke fullført videregående utdanning og manglende deltakelse på arbeidsmarkedet som igjen er en risikofaktor knyttet til sosial og helserelatert ulikhet (Helse- og omsorgsdepartementet 2007). Således er tallene med og understreker betydningen av at fenomenet avbrudd fra videregående skole blir undersøkt også ut fra et folkehelseperspektiv.

1.5 Lokalsamfunnet

Studien er lagt til en distriktskommune på Østlandet. Utdanningssamfunnet står på mange måter i kontrast til tradisjoner og verdier som har vært gjeldende i utkantsamfunn. Arbeidslivet har der vært preget av at realkompetanse lenge var viktigere enn den formelle skolegangen og vitnemålet. I dag er mye annerledes. Sysselsettingen i jord- og skogbruk er betydelig redusert de siste 10 – årene. I industrien og i offentlig sektor er andelen arbeidsplasser uten krav til utdanning blitt redusert (Heggen et al. 2003).

Kommunen i denne undersøkelsen bærer mange av utkantkommunens kjennetegn, selv om kommunen ligger forholdsvis sentralt på Østlandet. Kjøreavstanden fra kommunesenteret til nærmeste by er en halv time. Kommunen har i underkant av 6000 innbyggere. Antallet innbyggere er redusert de senere årene. Parallelt med nedgangen i antall innbyggere har det også vært en reduksjon av butikker og servicetilbud i kommunen

Kommunen har få arbeidsplasser i forhold til arbeidsstyrken. Nesten halvparten av de sysselsatte jobber i en annen kommune. Av de som jobber i denne kommunen, er over 60 % sysselsatt i offentlig sektor. Det er få industriarbeidsplasser og få arbeidsplasser innen varehandel og privat tjenesteyting.

Kommunen synes generelt å ha et lavt utdanningsnivå med en forholdsvis høy andel av befolkningen med kun grunnskoleutdanning. Andelen av elever med avbrutt videregående utdanning var i denne kommunen i 2007 22 %, mot 19 % i landet som helhet, jf. pkt. 1.4 (Helsedirektoratet 2009)

Kommunen har en ungdomsskole, men ingen videregående skole. Det ligger tre videregående skoler innenfor en reiseavstand på 30 – 40 minutter fra kommunesenteret. Fra utkantene i kommunen kan reiseavstanden til videregående skole bli opptil 1 ½ time.

Oversikten over lag og foreninger på kommunens hjemmeside gir inntrykk av et allsidig foreningsliv med et stort spekter av organiserte tilbud for barn og unge, spesielt innenfor musikk og idrett. I tettstedet er det en ungdomsklubb for aldersgruppen 13 og 18 år.

1.6 Relevant forskning

Frafall fra videregående skole synes å være et aktuelt forskningstema både nasjonalt og internasjonalt. Siden skolesystemet varierer fra land til land, og det dermed også

er ulikt hvordan de nasjonale myndighetene forholder seg til skoleavbrudd, er det søkt både etter norsk og internasjonal forskning.

1.6.1 Norsk forskning om frafall i videregående skole

Det er søkt i Bibsys med søkeordene dropout/fracfall fra videregående, ungdom, oppfølgingstjeneste².

Forskningsstiftelsen NIFU – step har i en kvantitativ undersøkelse fulgt nesten 10 000 ungdommer på Østlandet som gikk ut av ungdomsskolen i 2002 (Markussen et al. 2008). En av konklusjonene var at *karakterene fra ungdomsskolen* var den viktigste faktoren for å forklare avbrudd fra videregående. Karakterene er igjen påvirket av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning og deres syn på utdanning, etnisk bakgrunn, kjønn) og ungdommenes utdanningsambisjoner. I rapporten pekes det på at den manglende gjennomføringen i videregående skole henger sammen med en skolepolitikk basert på en forutsetning om at alle har mulighet til å oppnå studie eller yrkeskompetanse. Forfatterne er kritisk til denne grunnforutsetningen. De mener at mange elever ikke har de nødvendige forutsetninger. I tillegg til å redusere målsettingen for en del elever, mener de også at opplæring må bli bedre tilpasset til den enkelte elevens forutsetninger. Undersøkelsen fra NIFU-step gir verdifull innsikt i noen årsakssammenhenger knyttet til avbrudd fra videregående. Studiens anbefalinger om større grad av tilpassing til den enkelte elev er interessant.

Som en del av evalueringen av reform -94, gjorde Marit Egge (1998) en kvalitativ studie om avbrudd fra videregående skole og oppfølgingstjenestens rolle. Egge intervjuet 16 ungdommer som hadde avbrutt skolegangen og som etter avbruddet hadde vært i kontakt med oppfølgingstjenesten. Studien omfattet også intervju med ansatte i oppfølgingstjenesten. Hun fant at ungdommene hadde to ulike måter å omtale bruddet i videregående skole på. Forholdet til skolen ble enten beskrevet som noe de *ikke hadde klart* eller noe de *ikke hadde villet*. Hun mente at ungdommenes egen *aspirasjon* var den faktoren som i sterkest grad påvirket ungdommenes valg om å fullføre skolen eller ikke.

² Søkeordene helse, helsefremmende arbeid og lokalsamfunn ble lagt til hver for seg, men ga ingen treff

1.6.2 Internasjonal kvalitativ forskning om frafall fra videregående skole

Det er gjort søk i databasene Academic Search Elite, Proquest og Psykinfo.

Følgende søkeord ble benyttet: highschool dropout, adolescent, qualitative research.

Brown og Rodriguez (2009) har gjennomført en kvalitativ studie med to latin-amerikanske gutter i videregående skole i USA. Metoden omfattet semistrukturerte intervju og observasjon (shadowing) av guttene. Til tross for at disse guttene, i følge forfatterne, hadde med seg flere risikofaktorer for å droppe ut av skolen (minoritetsgutter fra lavinntektsfamilie med en forsørger) ble det konkludert med at årsaken til å slutte skolen ikke lå i opphopningen av risikofaktorer. I stedet var årsakene å finne i guttenes erfaringer fra skolen som etter hvert brakte dem fram til en konklusjon om at fortsatt skolegang ikke var i deres interesse. Denne forskningen har vært en inspirasjon til å forsøke å finne fram til ungdommenes egne erfaringer og opplevelser uten å skjule for mye til den historien ungdommene bringer med seg inn i skolen.

Davis (2006) har intervjuet 24 afro-amerikanske gutter som har deltatt i et nasjonalt utviklingsprogram kalt YouthBuild. Dette programmet tilbyr ungdom utenfor det amerikanske skolesystemet jobbtrening, utdanning og hjelp til å håndtere hverdagen (life-skills assistance). Guttene i undersøkelsen beskrives som forholdsvis marginalisert gjennom svake familierelasjoner, kriminalitet og bruk av rusmidler. For å møte disse guttenes behov er det i, følge Davis, nødvendig både med alternative utdanningstilbud, slik som YouthBuild, og endringer i det ordinære utdanningssystemet. Guttene trenger et mer fleksibelt utdanningssystem med større mulighet for utprøving. Skolen må kunne tilby et stort spekter av alternative mestringsarenaer. Ikke minst må skolen gi elevene anledning til stadig å komme tilbake og prøve en gang til.

Begge de amerikanske undersøkelsene peker på at skolesystemet i større grad må ta høyde for at elevene stiller med ulike forutsetninger. Et stort antall ungdommer finner seg ikke til rette innenfor rammene. Den naturlige konsekvensen vil for disse ungdommene være å slutte skolen. Selv om variasjonene antagelig er større blant

amerikanske highschool studenter enn blant elever i videregående skole, er påpekningen relevant også her i Norge.

De to amerikanske undersøkelsene har undersøkt fenomenet om frafall fra skolen ut fra ungdommenes eget perspektiv. Deres utgangspunkt er at ungdommene er som de er, og drøfter hva skolen kan gjøre for å tilpasse seg ungdommene. Dette er et alternativ til et utgangspunkt hvor skolen er som den er, og problemstillingen er hva elevene må gjøre for å tilpasse seg. Jeg ønsker i denne oppgaven å tilstrebe de amerikanske forskernes perspektiv.

1.7 Studiens hensikt problemstilling og forskningsspørsmål

I dette innledningskapittelet er det pekt på at det er sammenheng mellom ulikhet i utdanning og ulikhet i helse og levekår. Derfor er det av betydning å se nærmere på fenomenet avbrudd fra videregående skole i et folkehelseperspektiv. Det er vist til at andelen av de som avbryter videregående utdanning er høy, og har vært konstant siden innføringen av reform -94. Det er presentert forskning som peker på at skoleavbrudd kan ha sammenheng med egenskaper både ved den enkelte elev og egenskaper ved skolesystemet.

Målet med studien som her presenteres er, ut fra ungdommenes eget perspektiv, å belyse deres erfaringer fra skole og fritid. Håpet er at det kan bidra til økt forståelse for ungdommenes livssituasjon og deres valg. I neste omgang kan det forhåpentligvis bidra til å redusere frafallet fra videregående skole, og legge grunnlag for en best mulig oppfølging av de som velger å avbryte.

Forut for intervjuene var det formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver ungdommene oppvekst, skoleerfaringer og sin situasjon som ung i lokalsamfunnet?
- Hvordan har ungdommene opplevd situasjonen før, omkring og etter avbruddet? Hvordan håndterte de selv situasjonen, og hvilken hjelp fikk de?

- Hva gjorde ungdommene på intervju tidspunktet, og hvordan opplevde de situasjonen?
- Hvilke tanker hadde ungdommene om framtida?

Problemstillingen er formulert slik:

Hva har hemmet og fremmet mestring i skole, fritid og jobb hos ungdom som har avbrutt videregående skole.

1.8 Avgrensning

I forhold til skolen vier oppgaven ikke særlig oppmerksomhet til innholdet og organiseringen av undervisningen, det vil si *hva* ungdommene har lært, og *hvordan* de har lært det. I denne oppgaven er det andre forhold ved skolens rolle som vektlegges. Folkehelseperspektivet innebærer ikke at det fokuseres på helse i betydningen sykdom og helseplager. Helsebegrepet behandles nærmere i kapittel 2. Ungdommenes familieforhold og sosiale bakgrunn er heller ikke viet særlig oppmerksomhet. En nærmere begrunnelse for ikke å bringe inn familieforhold og sosial bakgrunn gis i kapittel 3.2 (etiske vurderinger).

2. Oppgavens teoretiske perspektiv

Det teoretiske rammeverket omhandler begrepene ungdom, helse og mestring. I en studie om ungdom utenfor videregående skole er det relevant å se nærmere på teoretiske perspektiver knyttet til ungdomstiden og det ungdommelige, og drøfte hvilken betydning disse perspektivene har for oppgaven. Folkehelseperspektivet har vært et viktig utgangspunkt for studien (se kapittel 1.1). Derfor synes det naturlig å se nærmere på begrepet helse. Mestring er et nøkkelbegrep i problemstillingen og har således en sentral plass i teorikapittelet.

2.1 Perspektiver på ungdomstiden

Kategorien ungdom kan forstås på flere måter. Biologisk handler ungdomstiden i første rekke om fysiologiske endringsprosesser som blant annet puberteten og kjønnsmodning. Psykologiske teorier er ofte knyttet til at individet gjennomløper ulike utviklingsstadier, og ungdomstiden er ett av disse stadiene. I ungdomsårene frigjør individet seg fra foreldrene og danner sin egen identitet og personlighet (Erikson 1968).

I den klassiske sosiologien legges det vekt på at ungdomstiden er et mellomstadium mellom barndommens avhengighet og voksenlivets ansvar og uavhengighet. Parsons (1965) legger vekt på at ungdomstiden er en viktig forberedelsestid og en treningsarena der de unge prøver ut meninger, og eksperimenterer med roller.

Dette perspektivet er videreført i deler av den nyere ungdomsforskningen. Sven Mørch (1985) mener at ungdomslivet må oppfattes som en overgang hvor omstillingskravene og kravene til utvikling er større enn i andre livsfaser. Han peker på at det er de samfunnsmessige forventninger om at ungdom gjennomgår formell kvalifisering som definerer den moderne ungdomsperioden (Sven Mørch 1985, Heggen og Øia 2005). Dette perspektivet har betydning for denne studien om ungdom som har avbrutt videregående skole. Et sentralt spørsmål blir hvordan de har opplevd forventningen om skolegang, og hvordan de har opplevd det å ikke innfri.

Ungdomstiden handler imidlertid om mer enn skolegang. I denne studien er det lagt vekt på å møte ungdommene ut fra et mer helhetlig perspektiv hvor både fritid og forholdet til venner har vært viktig. Et sentralt spørsmål er hvilken betydning de ulike arenaene har hatt i ungdommenes identitetsutvikling. James, Jenks og Prout (1998) legger vekt på at ungdom er selvstendige aktører, og stiller spørsmål ved i hvilken grad ungdom sjøl har regien når de skal utvikle en egen identitet. Omkring seg har de kommersielle aktører som tilbyr identifikasjonsprodukter og forbilder. Familien, jevnaldergruppen og skolen er alle viktige aktører i ungdommens utviklingsprosjekt. Frønes (1994) peker på at jevnaldergruppen har fått en stadig større betydning for ungdoms sosialiseringssprosess og overtatt noe av foreldrenes rolle som ungdommenes viktige ”andre”.

I et slikt perspektiv blir identitetsdanning et sentralt element i ungdomstiden. I den forbindelse er det interessant også å se på enkelte teoretikers påpekning om en generell endring i betingelsene for ungdommens identitetsdannelse de senere årene. Endringene er knyttet til en tolkning av dagens vestlige samfunn som ”post-moderne” eller ”seinmoderne”. De sosiale prosessene i dette samfunnet er beskrevet med ord som individualisering, globalisering, valg og risiko (Giddens 1991, Heggen og Øia 2005). I følge dette perspektivet var hverdagsliv og sosial praksis i et førmoderne samfunn basert på en felles oppfatning om hva som var godt eller vondt, sant eller usant, vakkert eller stygt. Innbyggerne valgte handlinger som ble gjenkjent og akseptert av de andre medlemmene. Tradisjonene ble i liten grad utfordret og reflektert over, og kunne derfor leve videre. I slike samfunn rådet en spesiell form for sosial trygghet hvor relasjonene var stabile og forutsigbare. Dette kalles en ontologisk trygghet, eller ”værens trygghet”. Det hevdes at mulighetene for å tilfredsstille behovet for denne tryggheten er endret. *”Stabiliteten erstattes med mobilitet, fellesskap med individualitet, felles biografi og erfaringer med differensierte biografier og ulikheter i erfaring. Vi blir fremmede for hverandre”* (Heggen et al. 2003, s. 63).

I denne situasjonen endres også betingelsene for den identitetsdannelsen som er en sentral del av ungdomstiden. I et førmoderne samfunn var identitet noe som de unge i stor grad ble tildelt ut fra den posisjonen familien hadde i lokalsamfunnet. Dermed

ble færre valg overlatt til den enkelte. Dette har endret seg som følge av nye sosiale strukturer, et nytt arbeidsliv, nye utdanningsmuligheter, framveksten av medie-samfunnet osv. Valgene som er med og former identiteten, må individene nå i større grad stå for selv (Heggen og Øia 2005).

Dette perspektivet om et postmoderne samfunn hvor valget i større grad enn tidligere er overlatt til den enkelte, har betydning i en studie om ungdom som strever med å finne sin plass i skolen. I forhold til problemstillingen er det interessant å få vite mer om hva som har fremmet og hemmet deres muligheter for å mestre disse valgene, både i skolen og i tiden etter avbruddet. Mestring av vanskelige valg-situasjoner er knyttet til det å kontrollere betingelsene for egen helse og livskvalitet. Det bringer oss over til neste avsnitt hvor helsebegrepet blir nærmere belyst.

2.2 Helse og helsefremmende arbeid

Det grunnleggende begrepet *helse* har innenfor helsefaglig teori flere betydninger. I et biomedisinsk perspektiv forstås helse som *fravær av sykdom*. Sykdom er en funksjonsfeil i et organ. Helse er fravær av slike feil. Perspektivet er basert på et årsak – virknings forhold mellom en negativ påvirkning/risikofaktor og sykdom. Sykdommen/diagnosen utløser i neste omgang en behandling (Fugelli og Ingstad 2009).

En annen forståelse handler om at helse er å oppleve *velvære*. Et slikt syn har støtte i Verdens helseorganisasjon sin definisjon fra 1946 hvor helse sees på som et fullstendig sosialt, mentalt og fysisk velbefinnende. I motsetningen til den biomedisinske modellen tar velvære-synet hensyn til at helse har å gjøre med en subjektiv opplevelse.

I et tredje perspektiv blir helse sett på som en *ressurs*. I dokumentet ”Helse for alle innen år 2000” har WHO (1998) beveget seg bort fra velvære-perspektivet alene. Helse blir definert som ”evnen til å kunne leve et sosialt og økonomisk produktivt liv”. Peter Hjort har en lignende definisjon når han hevder at ”*Helse er å ha overskudd i forhold til hverdagens krav*” (Hjort 1994).

I denne oppgaven er det helse som velvære og helse som ressurs som er fram-tredende. Utgangspunktet er at utdanning er en ressurs som fremmer helse og velvære. Utdanning gir tilgang til mindre helsebelastende arbeid. Ungdom uten videregående skole vil ofte stå bakerst i køen av arbeidssøkende, og kunne oppleve en belastende usikkerhet i forhold til om de i framtiden har jobb eller ikke (Elstad 2008). Med utdanning vil ungdom står sterkere i konkurransen om de attraktive jobbene.

2.3 Salutogenese og sence of coherence

Aron Antonovskys (1923-1994) teorier om *salutogenese* og *sence of coherence* (Antonovsky 1987) bygger på perspektivet om helse som ressurs. Antonovsky kritiserte det biomedisinske helsesynet (se avsnittet ovenfor) som han mente er basert på en patogen orientering hvor fokus kun er på å behandle sykdom og fjerne risikofaktorer for sykdom. I stedet kan helse – uhelse sees på som ytterpunkter på et kontinuum hvor menneske gjennom livet beveger seg fram og tilbake. Det sentrale spørsmålet blir hvilke faktorer som kan gi en bevegelse i retning av helse og livskvalitet. Han introduserte begrepet *salutogenese*, som handler om *det som fremmer helse*. Salutogenese blir da et alternativ til det biomedisinske begrepet *patogenese* som handler om *årsaken til sykdom*.

Selv om avbrutt utdanning ikke er noen sykdom, mener jeg likevel at skillet mellom salutogenese (det som fremmer helse) og patogenese (det som fremmer sykdom) er relevant i denne studien. En patogen tilnærming til ungdom med avbrutt skolegang vil innebære å fokusere på årsakene til at de ikke mestret skolegangen. En salutogen tilnærming vil innebære å søke etter de ressursene og faktorene som kan bidra til å styrke deres forutsetninger for å gjennomføre utdanningen. I en søking etter disse ressursene er perspektivet om et kontinuum interessant. Mestringsressurser kan da sees på, ikke bare som noe man *enten har eller ikke har*, men noe man har *i større eller mindre grad* og noe som kontinuerlig kan *styrkes* ut fra det punktet på kontinuumet man til en hver tid befinner seg.

Antonovsky pekte på at mennesket har det han betegnet som ”Generalized resistance resources” (GRR). Dette er biologiske, materielle og psykososiale

faktorer som kan hjelpe det enkelte individ til å oppleve livet som stabilt og strukturert. Typiske GRR kan være kunnskap, sosial støtte, selvbilde, materiell levestandard osv. Viktigere enn å ha disse ressursene tilgjengelig er, i følge Antonovsky, evnen til å ta dem i bruk. Denne evnen, eller mer generelt de forutsetninger mennesket har til å håndtere utfordringer og stress, ble av Antonovsky gitt betegnelsen *sence of coherence*, forkortet SOC (Antonovsky 1987, Eriksson 2007).

SOC består av gjentatte livserfaringer som hjelper individet til å se livet som forståelig, håndterbart og meningsfullt. *Forståelighet* handler om i hvilken utstrekning stimuli en møter (ytre eller indre) oppleves som strukturerte, forutsigbare og forståelige i motsetning til om informasjon og opplevelser oppfattes som støy, det vil si kaotisk, uordnet, tilfeldig og uforklarlig. *Håndterbarhet* definerer Antonovsky som i den utstrekning man har tilgjengelig ressurser til å møte de kravene som en stilles overfor. *Meningsfullhet* handler om i hvilken utstrekning det enkelte individ finner det meningsfullt å engasjere seg, og er motivert til å finne løsning på, en utilfredsstillende situasjon. (Antonovsky 1987). Individets SOC kan sees på som en livsanskuelse som grunnlegges i barndom og ungdomsår, og er nær beslektet med begreper som trygg identitet, positivt selvbilde og optimisme (Mæland 2005).

Bruken av teorien om SOC for denne studien av ungdom som har avbrutt videregående skole, er knyttet til i hvilken grad ungdommenes fortellinger kan vurderes i forhold til om erfaringer og opplevelser i skole, fritid og jobb har fremmet forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Antonovsky argumenterte med at kunnskapen om *sence of coherence* kan være et teoretisk grunnlag for lokalt helsefremmende arbeid som sikter mot å styrke enkeltindivider og gruppers muligheter til å påvirke betingelsene for egen helse (Antonovsky 1996). Ut fra dette er det interessant også å drøfte hva skolene, oppfølgingstjenesten og lokalsamfunnet kan gjøre innenfor et helsefremmende perspektiv for å styrke ungdommenes SOC. Dette bringer oss over til en nærmere omtale av grunnlaget og strategiene i helsefremmende arbeid.

2.4 Helsefremmende arbeid

Helsefremmende arbeid handler om strategier og metoder for å styrke folks helse, og bygger således på den salutogene tilnærmingen som ble presentert ovenfor.

Innenfor en helsefremmende ideologi forstås helse mer som et psykososialt begrep enn et biologisk fenomen. I følge Mæland (2005) er det følgende aspekter ved helse som særlig trekkes fram i det helsefremmende arbeidet:

- Kontroll og mestring,
- Sosial rolleoppfyllelse og funksjonering,
- Personlig vekst og velvære,
- Sosial samhörighet og identitet,

Ottawa-Charteret fra 1986 (WHO 1986) er en viktig milepæl for det helsefremmende arbeid. Noen av de viktigste idealene i dette charteret er:

- Helse er en ressurs i hverdagen, ikke et sluttmaal i seg selv,
- Helse utvikles for det meste utenfor helsesektoren,
- Den enkeltes helse er i stor grad påvirket av samfunnsmessige forhold utenfor den enkeltes kontroll,
- Lokalsamfunnet, med dets offentlige institusjoner, næringsliv, frivillige organisasjoner og lokalbefolkning, er en viktig arena for helsefremmende arbeid,

Kort sagt handler helsefremmende arbeid om de prosesser som gjør det mulig for enkeltmennesker å ta kontroll over og forbedre sin helse.

Både som teoretisk perspektiv og som strategi for handling, gir helsefremmende arbeid verdifull innsikt i forhold til en studie av ungdom som har avbrutt videregående skole. Ottawa-charterets påpekning om betydningen av samfunnsmessige forhold gir grunn til å undersøke om forhold i lokalsamfunnet kan ha hatt betydning for ungdommenes opplevelse av sin skolesituasjon, valget om å avbryte skolen og situasjonen etter avbruddet.

Antonovsky synes i liten grad å konkretisere hva som fører til en sterkere opplevelse av sammenheng utover at de generelle motstandsressursene (GRR) er viktige, og at helsefremmende arbeid er en tjenelig strategi. Litteraturen om mestring kan imidlertid gi et bidrag til denne konkretisering.

2.5 Mestring

Mestring handler om å ha tilgang til ressurser, kunnskaper og ferdigheter, og ha evne til å utnytte disse faktorene i vanskelige og krevende situasjoner (Heggen 2007). Således er det nær forbindelse mellom Antonovsky teori om SOC og mestringsbegrepet. Hvis vi fortsatt holder oss til Antonovsky, kan vi si at det å fokusere på mestring innebærer å rette oppmerksomheten mot faktorer som bidrar til utvikling i retning av helse på Antonovsky sitt kontinuum. Barnepsykiateren Hilchen Sommerschild understreker forbindelsen mellom mestringsbegrepet og Antonovskys salutogenese på denne måten:

Mestringsperspektivet i større grad enn et sykdomsperspektiv kan lede hjelperen til å få øye på nye muligheter og ubrukte sider hos de hjelpesøkende og deres omgivelser. Da blir mestring som mulighet et uttrykk for den fortrøstningsfulle idé at det til enhver person og situasjon er knyttet egne sett av mestringspotensialer, og at denne idé i seg selv er nøkkelen som låser opp for disse muligheter (Sommerschild 1998: s. 22).

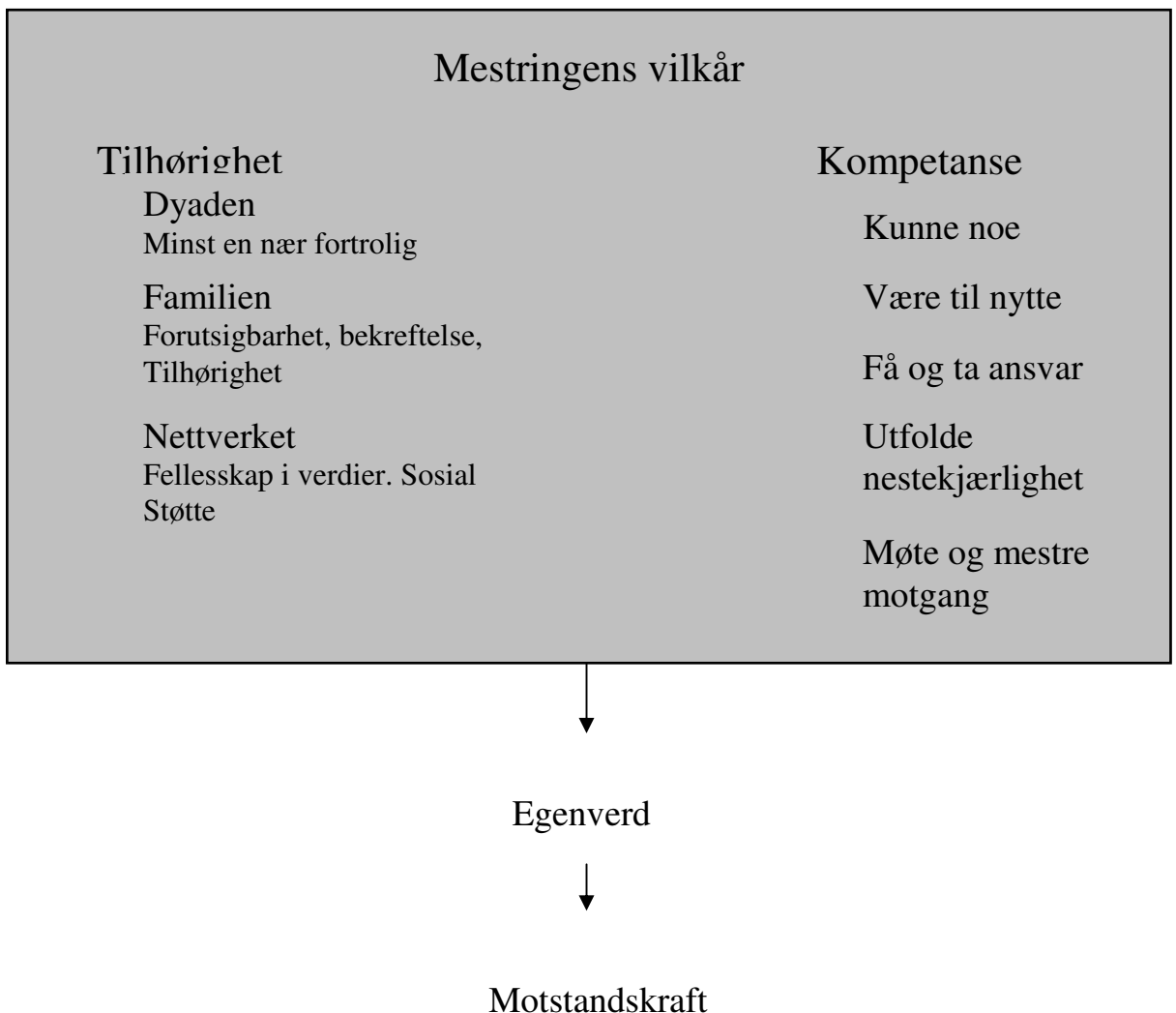
Heggen (2007) understreker at mestringsbegrepet både har et individuelt perspektiv og et systemperspektiv. I et individuelt perspektiv legges det vekt på den enkeltes ressurser, egenskaper og motstandskraft. I et systemperspektiv handler mestring om de ressurser som finnes og skapes i samspillet med omverdenen. Betydningen av mestring i den studien som her presenteres, er knyttet til hvordan noen unge mennesker har håndtert utfordringer de har møtt gjennom ungdomsfasen, i første rekke i skolen, i fritida, i tida etter avbruddet og i jobb. Måten de har håndtert disse utfordringene på er, i tråd med Heggen (ibid) sine to perspektiver, avhengig både av individuelle ressurser og de muligheter for mestring som er gitt i møte med omgivelsene.

I et individuelt perspektiv har jeg valgt å fokusere på et teoretisk bidrag fra Professor og barnepsykiater Hilchen Sommerschild. Hun har på bakgrunn av teori

og forskning om mestring, og egen mangeårige erfaring fra arbeid innen barnepsykiatrien utviklet en modell for *mestringens vilkår* (Sommerschild 1998).

De grunnleggende komponentene for å fremme mestring er i følge denne modellen å styrke enkeltindividers *tilhørighet og kompetanse*. En styrking av disse to elementene vil i følge Sommerschild føre til en styrket opplevelse av egenverd. I neste omgang vil det gi økt motstandskraft til å håndtere de utfordringer livet byr på.

Modellen kan framstilles på følgende måte:



Figur 1: Modell for mestringens vilkår (Sommerschild 1998).

Tilhørighet handler om å ha minst en nær fortrolig, det vil si en nær omsorgsperson som har gitt grunnleggende trygghet og omsorg i oppveksten. En trygg familie-

situasjon skapes gjennom forutsigbarhet i hverdagen, bekreftelse på ens egen verdi og tilhørigheten til de personer som den enkelte opplever som sine nærmeste. Et stabilt nettverk innebærer å ha stabilitet og trygghet i forhold til andre personer og miljøer som står en nær. *Kompetanse* handler om å kunne noe, det vil si en opplevelse av å gjøre noe jeg ikke kunne gjøre i går eller å forstå noe jeg ikke har forstått før, Være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærighet. Elementet møte og mestre motgang er knyttet til at individet har en opplevelse av å ha mestret de utfordringer han har stått overfor. *Tilhørighet og kompetanse* legger grunnlag for individets oppfatning av sitt *egenverd* og *selvbilde*. Når livet går bra og tilhørigheten og kompetansen er til stede, gir det grunnlag for en god opplevelse av egenverd. For dem som ikke opplever et sterkt egenverd, kan modellen gi grunnlag for å reflektere over hvilke sterke sider det bør bygges videre på og hva som kan suppleres av det som har vært utilstrekkelig. På bakgrunn av egenverdet, enten den er selvutviklet eller framhjulpel, kan det dannes en motstandskraft (Sommerschild 1998).

Denne modellen gir grunnlag for å analysere det som har fremmet og hemmet mestring i skole, fritid og jobb. Modellen vil derfor bli benyttet som et utgangspunkt for å analysere ungdommenes beretninger om sin egen situasjon.

Sommerschild sin modell legger vekten på vilkår for mestring hos det enkelte individ. Hvis vi beveger oss fra dette individuelle perspektivet og over i systemorientert perspektiv, rettes oppmerksomheten på mulighetene for mestring i relasjonen mellom individet og omgivelsene. Lazarus og Launier (1978) peker på at det er situasjonen mer enn personligheten som påvirker mulighetene for å mestre. De kritiserte mye av forskningen om mestring for å være individfokuset. Den enkeltes mestringsstil og mestringsmuligheter blir overfokuset i forhold til mestringsprosessen slik den arter seg i en relasjon og i en bestemt situasjon, hevdet de.

Mestring i relasjon til omgivelsene kan knyttes til et kjent begrep fra idrettsbanen; å gjøre hverandre gode. Uttrykket henspiller på at hver enkelt gis mulighet til å utnytte sine sterke sider. Sagt på en annen måte blir ikke individet bedre enn det omgivelsene tillater. Overført til skolen handler dette om hvorvidt elevene gis

utviklingsmuligheter tilpasset sine styrker og svakheter eller om de blir møtt med standardkrav forankret i skolens tradisjoner og læreplaner. Dette poenget kan knyttes til den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930 – 2002) og hans begrep symbolsk kapital. Bourdieu var opptatt av å studere maktforholdene i samfunnet, og knyttet fordelingen av makt til ulikhet i fordelingen av økonomisk, sosial og kulturell kapital. Symbolsk kapital er en samlebetegnelse for disse kapitalformene. De er knyttet til egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster anerkjennelse innenfor bestemte miljøer eller grupper (Aamodt 2005). Nøkkelbegrepet er anerkjennelse. Det er den som utgjør kapitalen. Dermed er det også understreket at begrepet er relasjonelt og dynamisk, og ikke en statisk kompetanse eller egenskap ved individet. I denne betydningen er symbolsk kapital noe som blir skapt og gjenskapt i relasjoner. Relasjonene muliggjør den symbolske kapitalen, og gjør mestring mulig (Heggen 2007). Den symbolske kapitalen kan, relatert til de sju ungdommene i denne studien, vise seg både i skolen, i jevnaldersmiljøet og i jakten på en jobb. Et aktuelt spørsmål kan være i hvilken grad ungdommene har opplevd anerkjennelse og aksept for det de har brakt med seg av vaner, stil, språk og oppførsel.

3 Metode

Et grunnleggende prinsipp for forskning er at det skal være samsvar mellom de spørsmål som stilles og valg av metode (Lorensen 1998). Mine forskningsspørsmål var formulert slik at det var ungdommenes egne beskrivelser og opplevelser jeg var interessert i. Jeg ville vite hvordan de ut fra sitt eget ståsted vurderte sin situasjon i skole, fritid og jobb. Dette perspektivet, som innebærer å undersøke menneskers livsverden slik de selv ser den, har grunnlag i fenomenologien. Innenfor denne forskningstradisjonen legges det vekt på et konstruksjonistisk perspektiv på sosiale fenomener. Det vil si at situasjonen og dens meningsbærende innhold, skapes av de individer som er involvert som aktører. Det blir derfor viktig å få fram fylldige og erfaringsnære beskrivelser av meninger og aktiviteter sett fra informantenes perspektiv (Hummelvoll og Barbadosa da Silva 1996, Thornquist 2003).

Studien henter også inspirasjon fra hermeneutikk, og det legges her vekt på å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard 2009). *Forforståelse* er et sentralt begrep innenfor hermeneutikk (Aadland 2004). Forforståelse formes av egne erfaringer, kunnskaper, holdninger og trosforestillinger, og er noe man har med seg i alle situasjoner. Forforståelse ligner, i følge Aadland, på det vi kan kalle kultur eller den sosialt aksepterte ballast vi har med oss inn i sosiale situasjoner. Kultur og forforståelse er altså noe som vi til daglig ikke setter spørsmålstegn ved, men tar for naturlige eller gitte sannheter. Som forsker er det derfor viktig å være seg bevisst sin egen forforståelse i møtet med et forskningsfelt. Hvis ikke, kan man lett, helt ubevisst, risikere å bare få øye på de ting som bekrefter ens forforståelse, eller fordommer. I tråd med anbefalingene fra Aadland skrev jeg i en tidlig fase ned mine tanker om temaet avbrudd fra videregående skole, se kapittel 3.3.

Forholdet mellom delene og helheten er et annet sentralt element i hermeneutikken (Alvesson og Skölberg 2008). Situasjonen for ungdom utenfor videregående skole må tolkes og forstås i lys av en større kontekst enn bare skolen. Ungdommene lever ikke et isolert liv, men er preget av sin historie og den kulturelle sammenheng de er vokst opp i. Hummelvoll og Barbadosa da Silva (1996) beskriver et teoretisk

grunnlag for å studere fenomener i personers livsverden i et helhetlig perspektiv. De operer med det de kaller en holistisk – eksistensiell modell. I tråd med deres tenkning har jeg valgt å undersøke ungdommenes livsverden utover det som har å gjøre med skole, blant annet opplevelser i fritida og i jobbsituasjon.

Kvantitativ eller kvalitativ tilnærming

Min studie handler om å få en forståelse av ungdommers erfaringer og opplevelser, og den mening de selv tillegger disse erfaringene. Dette utgangspunktet peker i retning av et kvalitativt orientert forskningsdesign. Den kvalitative forskeren er ute etter å få en dypere forståelse av det fenomenet som undersøkes. Den kvantitative forskeren vektlegger bredde og representativitet. Wadel (1991) bruker begrepene ”innholdsorientert” og ”utbredelsesorientert” for å karakterisere henholdsvis kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Den kvalitative forskeren er ikke ute etter å generalisere og forutsi, men å framskaffe data basert på en unik situasjon eller hendelse (Olsson og Sørensen 2003).

3.1 Om det kvalitative forskningsintervju.

Under planleggingen av studien ble det vurdert flere mulige kvalitative metoder for innsamling av data. De mest nærliggende alternativene var ustrukturert narrativt intervju, deltakende observasjon og semistrukturert intervju. Valget falt på det semistrukturerte intervjuet (Kvale 2001). I forhold til et ustrukturert intervju la jeg vekt på at det semistrukturerte intervjuet ga mulighet til både å holde fokuset på mine forskningsspørsmål, samtidig som det ville gi ungdommene mulighet til å vektlegge det de mente var viktig

Hensikten med det kvalitative forskningsintervju har Jette Fog formulert slik: ”Å fremskaffe et empirisk materiale, der består af den interviewedes egne beskrivelser/ framstillinger af sig selv og den livsverden, han må forholde seg til” (Fog 2004: s. 11).

Jeg var forut for intervjuene spent på i hvilken grad jeg klarte å etablere en god kontakt med informantene, og hvilken betydning aldersforskjellen kom til å spille.

Ungdommenes foreldre er antagelig omtrent på samme alder som meg. At temaet for intervjuet var knyttet til et område hvor de antagelig følte at de ikke hadde oppfylt forventningene som ble stilt til dem, gjorde ikke situasjonen noe lettere. Jeg så det som viktig å ikke skjule en mulig usikkerhet fra min side gjennom å gi inntrykk av at jeg var sikrere på situasjonen enn det jeg var, og å ha en stram regi. En påtatt trygghet og stramme rammer er ikke noe godt utgangspunkt for å etablere en avslappet og god atmosfære. I stedet stolte jeg på at min oppriktige interesse for ungdommenes situasjon var nok til å skape en god atmosfære.

Det er ulike perspektiver på hvordan intervjudata skapes, og hva intervjudata forteller. I det ene perspektivet sees intervjuet på som informantens formidling av en fortelling fra en verden utenfor intervjuet, og intervjueren er kun mottaker av denne informasjonen. Det andre perspektivet er at dataene skapes i et fellesskap mellom forsker og intervjuperson. Dette perspektivet framheves blant annet av Fog (2004). I et slikt perspektiv blir forholdet mellom intervjuer og den intervjuede tillagt stor betydning. Min forståelse av intervjusituasjonen er i samsvar med Thagaard (2009), og henter inspirasjon fra begge perspektivene. Thagaard sitt synspunkt innebærer, overført til min studie, at noe av det ungdommene fortalte i liten grad var påvirket av intervjusituasjonen ved at det var en gjengivelse av deres egne erfaringer fra verden utenfor intervjusituasjonen. Andre deler av ungdommenes fortellinger kan være mer påvirket av intervjusituasjonen, og ville blitt formidlet annerledes i en annen intervjusituasjon. Derfor er det slik jeg påpeker flere steder i dette metodekapitlet, viktig å undersøke min rolle i intervjusituasjonen.

Er kvalitative intervju den mest egnete metode i forhold til mine forskningsspørsmål og mine mål for studien? Deltakende observasjon kunne vært et alternativ, men ble valgt bort på grunn av at den egner seg best til å studere samhandling og relasjoner (Wadel 1991). En mer åpen intervjuform slik som narrativt intervju ble også vurdert. Et narrativt intervju har vanligvis færre spørsmål enn et semistrukturert intervju. Et narrativt intervju i min undersøkelse kunne for eksempel ha følgende innledende spørsmålsformulering: *Temaet for min undersøkelse er avbrudd fra videregående. Jeg vil gjerne at du forteller meg det du måtte ønske om dine opplevelser fra oppvekst og skole som du tror kan ha betydning for dette temaet*". Et intervju basert

på et slikt spørsmål ville antagelig vært mindre preget av min forforståelse og min tilstedeværelse sammenlignet med et semistrukturert intervju med flere forberedte spørsmål.

Det var to grunner til at jeg valgte semistrukturerte intervju framfor et mer åpent forskningsdesign. For det første antok jeg at flere av mine respondenter ikke ville ha så mye og fortelle. Det kunne handle om at de ikke ønsket å fortelle åpent om sine opplevelser, og at mye informasjon ville bli utelatt. Den andre årsaken var at et slikt åpent spørsmål faktisk kunne være mer ubehagelig å forholde seg til enn mer detaljerte spørsmål. De ville kanskje lure på hva jeg var på jakt etter. Var jeg ute etter at de skulle fortelle om ubehagelige hendelser og vonde opplevelser? Det har ikke vært min hensikt å grave dypt i det som eventuelt måtte ha vært vondt og vanskelig fra oppveksten. Med et seminstrukturert intervju kunne jeg gjennom mine spørsmålsstillinger vise at det jeg var ute etter å vite noe om var ganske "ufarlig", uten at spørsmålene var til hinder for at de kunne fortelle om det vanskelige hvis de selv ønsket det.

3.2 Ethiske vurderinger

Studien er vurdert og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. Deres pålegg om behandling av personopplysninger er fulgt.

Etikk i forskningsmessig sammenheng handler både om forholdet til andre forskere og til de som er en del i studien. Når det gjelder andre forskere er det et grunnleggende prinsipp å ikke plagiere andre, og å etterstrebe god henvisningsskikk (Thagaard 2009). Deltakerne i denne studien er i første rekke ungdommene jeg har intervjuet. I tillegg har jeg en etisk forpliktelse i forhold til lokalsamfunnet, til skolene og til en medarbeider i NAV. Jeg har bestrebet meg på å ikke sette enkeltpersoner og institusjoner i et dårlig lys, samtidig som jeg har forsøkt å ivareta hensynet til uavhengig og kritisk forskning.

Kvale (2001) framhever tre etiske regler for forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Jeg vil beskrive hvilke refleksjoner jeg

har gjort i forhold til disse tre, og hva jeg har gjort for å ivareta en etisk forsvarlig gjennomføring av studien.

3.2.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at intervjupersonene er informert om undersøkelsen; dens hensikten og hva det innebærer og delta. De skal også gis anledning til å gi frivillig samtykke til å delta.

Et informasjonsskriv med samtykkeerklæring ble sendt til de som var aktuelle intervjupersoner (se vedlegg 1). Her informerte jeg om studiens innhold og hensikt, temaene for intervjuene, om hva det vil innebære for dem å delta, om konfidensialitet osv. I informasjonsskrivet orienterte jeg om at det kunne bli aktuelt med inntil tre intervjuer. Ved slutten av det første intervjuet opplyste jeg om at jeg kunne være interessert i et nytt intervju. Jeg understreket imidlertid at det var opp til dem å bestemme om de ønsket å delta, og at jeg ville ta kontakt på telefon for å høre om de var interessert.

3.2.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at forskeren ikke offentliggjør data som kan avsløre intervjupersonens identitet, og gjør det mulig å knytte utsagn til enkeltpersoner.

Hensynet til konfidensialitet er en utfordring i denne studien, som er lagt til en kommune. Antallet personer som har avbrutt videregående skole i denne kommunen er begrenset, og mange vet hvem de er. Navnet på kommunen og lokalsamfunnet gjengis ikke i oppgaven. I vurderingen av hva jeg i oppgaven skal ta med av opplysninger som kan bidra til å identifisere en respondent, har jeg likevel valgt å ikke legge avgjørende vekt på at stedsnavnene er anonyme. Det vil si at jeg har anonymisert på samme måte som jeg ville ha gjort om navnet på kommunen var kjent. Begrunnelsen er at det ikke har vært mulig for meg å unngå at enkelte personer vet hvor undersøkelsen har foregått. Det gjelder blant annet personer på ungdommenes arbeidsplass, en ansatt i oppfølgingstjenesten og enkelte andre informanter jeg har snakket med i lokalsamfunnet.

Ut fra hensynet til konfidensialitet har jeg etter en vurdering valgt å ikke ta med opplysninger om familieforhold og sosial bakgrunn. Under intervjuet ble det stilt spørsmål om slike forhold, men jeg har kommet til at bruk av denne informasjonen kan komme i konflikt med hensynet til konfidensialitet, og har derfor valgt å ikke behandle dette temaet. Andre opplysninger som av hensyn til konfidensialiteten ikke gjengis er blant annet studieretning på videregående og hvilke hobbyer ungdommene har hatt. De navnene jeg har gitt informantene under presentasjonen av resultatene er oppdiktete.

3.2.3 Konsekvensene

Kvale (2001) mener at det ideelt sett burde være en balanse mellom hva intervjupersonene gir og hva de har igjen for å delta. Som påpekt tidligere i metodekapittelet, har hensikten med min studie vært å få vite noe om erfaringer og opplevelser sett fra ungdommenes perspektiv. Det har gjort at det ikke har vært naturlig å stille kritiske og utfordrende spørsmål på en slik måte at informanten kunne oppleve intervjuet som ubehagelig. Spørsmålene var i stedet åpne, og det var i stor grad opp til ungdommene selv å bestemme hva de ville fortelle. Intervjuene ble foretatt på ungdommenes arbeidsplass, og i arbeidstiden. Ut fra dette mener jeg at konsekvensene for informantene har vært beskjedne.

Jeg spurte ikke om informantene hadde noen spesielle grunner til at de aksepterte å være med på undersøkelsen, og om de hadde noen ønsker for hva deltakelsen kunne føre til. Jeg har likevel reflektert litt over det. I informasjonsskrivet skrev jeg at en av grunnene til at jeg ville gjøre denne undersøkelsen var at ungdommenes opplevelser kunne være nyttig kunnskap for skolene, oppfølgingstjenesten og kommunen. Det kan være en av årsakene til at de valgte å stille opp. Enkelte av informantene ga inntrykk av at de gjerne ville fortelle sin historie, noe som også kan ha vært en motivasjon for å delta.

I tråd med Kvale (2001) sin påpekning av balanse mellom hva intervjupersonen gir og hva han har igjen for å delta, har jeg reflektert over hva jeg kan gi tilbake. Det er et håp om at ungdommenes fortellinger og opplevelser kan være et bidrag til en større forståelse hos skole og hjelpeapparat for de valgene ungdommene har gjort.

Fra min side blir det viktig å formidle resultatene fra undersøkelsen til disse instansene. Kanskje kan studien være et bidrag til å forbygge avbrudd, og gi bedre oppfølging til de som velger å slutte. I så fall har informantenes deltakelse hatt positive konsekvenser, om ikke direkte for dem selv så for noen som kommer etter.

3.3 Forberedelsesfasen

Fog (2004) bruker begrepene omtanke og selvransakelse om to sentrale temaer i forberedelsene til en intervjuundersøkelse. Omtanke handler om å undersøke den eksisterende empiri og teori på feltet. Selvransakelse dreier seg om å reflektere over de betydninger forskningstemaet har for forskeren. Det skal neste avsnitt handle om.

3.3.1 Min egen selvransakelse

Som en del av forberedelsen til studien, skrev jeg ned noen tanker knyttet til det å gjennomføre en studie om ungdom utenfor videregående skole. Betydningen av å reflektere over sitt forhold til forskningstemaet kan sees i sammenheng med begrepet forforståelse, som jeg har redegjort for i metodekapittelet.

Refleksjonen omhandlet blant annet følgende spørsmål:

- Hvorfor interesserer jeg meg for dette
- Hvilken rolle spiller det at jeg er ansatt i kommunen
- Hvilken forforståelse bringer jeg med meg inn i studien, og hvordan kan den påvirke datainnsamling og tolkning.

Interessen for temaet er knyttet til min jobb som kommunal samfunnsplanlegger. Selv om jeg ikke er direkte involvert i arbeid i forhold til ungdom, mener jeg det er et behov for mer kunnskap om ungdommens generelle situasjon i kommunen, og kanskje spesielt situasjonen for ungdom utenfor videregående skole. I denne jobben har jeg vært involvert både i arbeidet med en kommunal oppvekstplan og i et kriminalitetsforebyggende prosjekt rettet mot barn og unge. I begge disse prosjektene har det vært en erkjennelse om at vi i kommunen vet lite om hva som skjer med ungdommene i kommunen etter at de går ut av ungdomsskolen. Temaet for oppgaven ble utviklet og konkretisert gjennom samtaler med en medarbeider i oppfølgingstjenesten i den kommunen undersøkelsen har foregått. Hun fortalte meg

noe om omfanget av avbrudd fra videregående, og om de utfordringer hun stod overfor. Hun mente det var et behov for å få vite mer om hvordan disse ungdommene hadde opplevd sin situasjon på skolen, og hva slags behov og ønsker de hadde etter avbruddet. Denne samtalen og hennes relativt konkrete ønske om mer kunnskap, var en viktig inspirasjon og ledetråd i det videre arbeid med å forberede studien og utforme forskningsspørsmålene.

Hva kan det bety for mitt forhold til forskningsfeltet at jeg nærmer meg det fra en posisjon som ansatt i kommunen? Skal jeg ut å finne empiri som kan brukes til å forsvare det kommunen gjør i forhold til ungdomsgruppen, eller er jeg på jakt etter å få underbygget egne standpunkter i en intern faglig diskusjon? Videre mente jeg det var nødvendig å gjøre klart for meg selv om jeg som ansatt hadde en rolle i forhold til ungdommene som kunne påvirke vårt forhold. Forvalter jeg for eksempel noen goder som gjør at ungdommene ser seg tjent med å ha et godt forhold til meg? Min rolle som ansatt i kommunen kan også påvirke forholdet til ungdommene på en mindre synlig og konkret måte. Ungdommene kan se på meg som en representant for ”makta” selv om jeg ikke forvalter noen spesielle goder. Mennesker utenfor det kommunale system skiller antageligvis i liten grad mellom enkeltansatte. De som en gang har hatt en dårlig opplevelse med en lokal offentlig ansatt kan tenke at ”de er av samme slaget hele gjengen”.

Jeg tror ikke jeg hadde noen skjult agenda verken i forhold til ungdommene eller i forhold til kollegaer i kommunen. Hvorvidt ungdommene kom til å møte meg som ansatt i kommunen med skepsis, hadde jeg egentlig ingen garanti mot. Min egen oppsummering etter intervjuene er at så ikke var tilfelle. Jeg fikk inntrykk av at de ikke vurderte meg som noe annet enn en student, og la liten vekt på at jeg var ansatt i kommunen.

Hva med min egen forforståelse? Hvilke holdninger, fordommer og forutanelser brakte jeg med meg som kan ha påvirket intervjuet og tolkningen av resultatene? Jeg tenkte tilbake på egen skolegang, og reflekterte over om jeg hadde minner som kunne påvirke mitt møte med informantene. Gjennom denne refleksjonen dukket det fram minner om egne nederlag og tapsopplevelser i skolen. I tråd med Fog (2004)

tenkte jeg at disse minnene kan påvirke møtet med informanten, for eksempel ved at jeg ubevisst får en medfølelse for ungdommene som blir en sperre mot å stille spørsmål om vanskelige sider ved deres skolegang. Jeg tenkte også gjennom holdninger jeg, som voksen og far til barn i skolealder, nå har til betydningen av skole og utdanning, og reflekterte over hvordan disse holdningene kan påvirke min innstilling til ungdommene og tolkningen av deres fortellinger. Jeg kom til at mine holdninger kan påvirke møtet med ungdommene. Jeg har en grunnleggende holdning om at skole og utdanning er viktig, og at manglende skolegang kan utgjøre en risiko for blant annet å ikke komme inn på arbeidsmarkedet. Denne holdningen vil være virksom i min analyse og tolkning av resultatene fra undersøkelsen. Dette må tas i betraktning i vurdering av studiens gyldighet (se kapittel 3.9).

3.4 Rekruttering og utvalg

Listen over ungdom utenfor videregående skole i den aktuelle kommunen inneholdt 25 navn på det tidspunktet da jeg skulle rekruttere respondenter. Med hjelp fra oppfølgingstjenestens representant i kommunen, ble brevet med samtykkeerklæring sendt til alle disse (jeg så ikke navnene på dem som fikk brevet). Sju ungdommer, fordelt på seks gutter og en jente, bekreftet at de ønsket å delta.

Det kan sees på som en svakhet ved studien at henvendelsen om å delta i så stor grad var knyttet til oppfølgingstjenesten. Det kan ha gjort at ungdommene så på meg som en med nære forbindelser til denne tjenesten. Siden jeg ikke kunne få tilgang til oppfølgingstjenestens liste med navn på ungdommer utenfor videregående skole, så jeg ikke noe alternativ til å be oppfølgingstjenesten om å sende ut brevet.

Valget om å begrense utvalget til én kommune er knyttet til hensikten med studien. Jeg har ønsket å se avbrudd fra videregående skole i relasjon til strukturelle og kulturelle sider ved en kommune. Mye kunne tale for at informantene ble rekruttert fra flere kommuner for på den måten å utnytte muligheten til å sammenligne. Jeg så imidlertid at jeg av tids- og ressursmessige årsaker kunne intervjuer så få i hver kommune, at sammenligningen ville få liten verdi. Derfor valgte jeg heller å rekruttere respondenter fra kun en kommune, og således ha mulighet til en noe dypere analyse av intervjuene i lys av dette lokalsamfunnet.

Ut fra at det var kun 7 av 25 som ønsket å delta i undersøkelsen, er det grunn til å reflektere over representativiteten. Dette temaet har riktignok mindre betydning i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning. Likevel syns jeg det var grunn til å tenke over hva som kjennetegner de ungdommene som returnerte svarslippen i forhold til dem som ikke gjorde det. Alle de som ønsket å være med i undersøkelsen har hatt samtale med oppfølgingstjenesten, og har også blitt henvist til en jobb. Det kan være nærliggende å anta at de som har vært i kontakt med oppfølgingstjenesten, og vært fornøyd med kontakten, syns det er mer naturlig å takke ja til å delta enn de som ikke hadde hatt slik kontakt. En annen betraktning kan være at de som har hatt kontakt med oppfølgingstjenesten har en erkjennelse av at de befinner seg i en situasjon de ikke er tilfreds med, og ønsker bistand til å komme ut av. Andre som har slutta på videregående har kanskje funnet seg en jobb de trives godt med, eller de av andre grunner opplever at de har en fullt ut tilfredsstillende livssituasjon. I så fall er det kanskje ikke rart om de verken har behov for bistand fra oppfølgings-tjenesten, eller ser det naturlig å delta i en undersøkelse om avbrudd fra videregående skole.

Denne skjevfordelingen av utvalget innebærer at jeg ikke kan si noe sikkert om synet på oppfølgingstjenesten blant ungdom som har avbrutt videregående skole i denne kommunen. Mine data forteller heller ikke noe om erfaringer, opplevelser og holdninger blant ungdom som har avbrutt videregående skole utover dem jeg har intervjuet.

3.5 Intervjuguiden

I forberedelsene til intervjuet og under utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg bevisst på at jeg gjennom intervjuet skulle prøve å gå i dybden av temaene i undersøkelsen (Thagaard 2009). Intervjuguiden (se vedlegg 2) var strukturert i 4 hovedtemaer. Under hvert hovedtema hadde jeg noen åpne spørsmålsstillinger som skulle gi informanten anledning til å fortelle om opplevelser og erfaringer med egne ord. I tillegg hadde jeg en del konkrete spørsmål som ble stilt i den grad informanten selv ikke berørte disse spørsmålene.

Temaene i intervjuguiden var:

- Skole og fritid fram til utgangen av ungdomsskolen
- Videregående skole, avbruddet og møtet med oppfølgingstjenesten
- Situasjonen på intervjutidspunktet
- Tanker om framtida

Intervjuguiden fulgte en tidslinje ved at den begynte med grunnskolen og sluttet med spørsmål om framtida. Bakgrunnen for å strukturere intervjuguiden på denne måten, var at det gjorde det lettere for meg å følge med på at alle temaene ble berørt. Det var en risiko for at denne strukturen kunne komme til å hemme intervjuet og fortellingene, siden det ikke alltid er mest naturlig å være kronologisk i sin fortelling. I de fleste intervjuene viste det seg imidlertid at denne tidslinjen ble brutt, i første rekke gjennom at noen av informantene tidlig kom inn på sin situasjon nå for tiden. Jeg valgte da å gjøre ferdig det temaet de hadde begynt å snakke om, før jeg gikk tilbake til det vi forlot.

Under arbeidet med intervjuguiden var jeg bevisst på skillet med den tematiske og dynamiske dimensjon ved et spørsmål. Den tematiske handler om spørsmålsformuleringens relevans og egnethet i forhold til problemstilling og teori, og i forhold til analysearbeidet. Den dynamiske dimensjonen dreier seg om hvorvidt spørsmålsstillingen er med å skape en god og hensiktsmessig atmosfære mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale 2001). Dette skillet ble for meg en understrekning av betydningen av åpne spørsmål. Slike spørsmålsformuleringer gir informanten anledning til å fortelle mer fritt, noe jeg tror i seg selv er viktig for at informanten skal føle seg vel i intervjusituasjonen. Dermed er det gode muligheter for at den dynamiske dimensjonen blir ivaretatt. I min undersøkelse, hvor det har vært informantens perspektiv som har vært i fokus, kan det hevdes at den åpne spørsmålsstillingen også er viktig i forhold til den tematiske dimensjon. Ut fra denne betraktningen var det et mål for meg å få mest mulig fyllestgjørende svar uten å måtte bruke de mer konkrete oppfølgingsspørsmålene. Derfor var jeg bevisst på å være en aktiv lytter, og på den måten å bidra til at deres fortellinger ble så fyllestgjørende som mulig.

3.6 Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført i tre perioder. I den første perioden intervjuet jeg de fem informantene som til da hadde samtykket i å delta. Intervjuene ble transkribert. Ved gjennomlesing av intervjuutskriften noterte jeg aktuelle tilleggs- og oppfølgingsspørsmål. Det ble gjort noen små justeringer i intervjuguiden på bakgrunn av erfaringene fra disse intervjuene. Noen uker senere gjennomførte jeg ytterligere to intervjuer. Jeg benyttet da den reviderte intervjuguiden.

I den siste perioden ble det gjennomført oppfølgingsintervjuer med de tre som hadde samtykket i å være med på et intervju til. I andre intervjurunde ga jeg informantene den tematiserte utskriften av det første intervjuet. Denne ble gjennomgått, og de ble bedt om å kommentere og si fra hvis det var noe som var misoppfattet. Jeg stilte også spørsmål til teksten der jeg ønsket mer informasjon. I tillegg stilte jeg nye spørsmål innenfor de temaene som ikke hadde blitt tilstrekkelig belyst i første intervju.

Intervjuene har, med ett unntak, vært gjennomført på informantenes arbeidsplass og i deres arbeidstid. Jeg fikk på forhånd godkjennelse fra arbeidsgiverne. Det ene intervjuet hvor informanten ikke var i jobb, ble gjennomført i et avskjermet rom på det kommunale biblioteket.

Som et supplement til den informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene, var jeg til stede i tettstedet en fredagskveld i mai måned. Jeg gjorde ikke stort annet enn å gå rundt ”å se på livet”, og snakke med noen av dem jeg møtte. Jeg så flere av mine respondenter, og snakket litt med noen av dem. Det ble skrevet et refleksjonsnotat til eget bruk etter besøket. Av hensyn til konfidensialiteten har jeg valgt ikke å legge ved dette notatet. Tilstedeværelsen ga et grunnlag for bedre å forstå informantenes beskrivelser av hva de foretar seg i sentrum på kveldstid, og var således et nyttig supplement til intervjuene.

Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg en refleksjon om intervjuet. Den handlet om hvordan jeg hadde opplevd samtalen, om den hadde gått lett eller tungt, hvorvidt jeg syns at jeg hadde fått svar på de viktigste spørsmålene, og hvilke reaksjoner jeg selv

hadde fått omkring det som informanten hadde fortalt. Det siste mente jeg var viktig for å bli bevisst egne tanker som kunne være med å påvirke tolkningen av informasjonen. Jeg noterte også observasjoner jeg hadde gjort om ikke-verbale uttrykk fra informantens side, slik som kroppsspråk og annet som kunne supplere forståelsen utover det som hadde blitt sagt.

Besøket i lokalsamfunnet og refleksjonen etter intervjuene, kan sees på som en del av valideringen av studien, se kapittel 3.9. Besøket gjorde at jeg kunne sette ungdommens fortelinger inn i en sammenheng. Refleksjonene etter intervjuet bidro til å bevisstgjøre meg selv på inntrykk og reaksjoner som kunne være virksomme i analysearbeidet.

3.7 Analyse og presentasjon

Selv om punktet om analyse og presentasjon kommer etter punktet om datainnsamlingen, betyr ikke det at analysen startet først etter at datainnsamlingen var avsluttet. Tvert i mot var analyseprosessen det første jeg begynte med i arbeidet med oppgaven. Den startet da jeg begynte å lese litteratur om det temaet jeg planla og skrive oppgave om. Prosessen førte meg etter hvert fram til noen forsknings-spørsmål, og momenter til et bakgrunnskapittel. På det tidspunkt var jeg i ferd med å lage meg noen mentale rammer for denne oppgaven. Jobben med intervjuguiden og struktureringen av denne var også en viktig del av denne forberedende analyseprosessen.

Prosessen med å finne en problemstilling har vært et annet viktig element i analyseprosessen. Den prosessen pågikk parallelt med at jeg analyserte intervjudataene og relevant teori og forskning i forhold til de dataene som dukket fram. Thagaard (2009) bekrefter denne framgangsmåten når hun påpeker at det er viktig at de innsikter forskeren får i løpet av prosjektet kan bidra til å utvikle problemstillingen videre. Wadel (1991) peker på at analyseprosessen kan fortone seg som en runddans mellom teori og empiri. Slik har også jeg opplevd det. Empirien har påvirket arbeidet med problemstillingen. Endringer i problemstillingen har gjort det nødvendig å gjennomgå ny teori, som i neste omgang har påvirket analysen.

Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker, og transkribert ord for ord. Teksten ble lest gjennom gjentatte ganger. Jeg opplevde at disse gjennomlesningene ikke ga meg tilstrekkelig oversikt over innhold og mening. Jeg valgte derfor å legge teksten inn i en tabell med følgende kolonneoverskrifter:

- Meningsenhet
- Meningskondensering
- Foreløpig kategori
- Tolkning
- Knytning til teori eller tema

Kolonneoverskriftene er i hovedsak sammenfallende med analysemodellen til Graneheim og Lundman (2003), og er også inspirert av Kvale (2001).

Hensikten med analysen er å finne fram til sammenhenger mellom enhetene i materialet, og reflektere over dataenes meningsinnhold (Silverman 2005). I tråd med denne oppgavens hermeneutiske utgangspunktet (se punkt 3.1) har forholdet mellom helheten og delene av intervjumaterialet vært sentralt i analysearbeidet. Enkelt-utsagn fra en respondent har vært analysert i lys av hele intervjuet med denne personen, og i lys av informantens utsagn om samme tema.

Thagaard (2009) skiller mellom personsentrerte og temasentrerte analytiske tilnærminger. I tråd med hennes anbefaling har jeg beveget meg mellom disse to. Utfyllingen av skjemaet nevnt ovenfor ble gjort for hver informant. Gjennom utfylling av skjemaet og tolkning av dataene, kom jeg fram til noen foreløpige kategorier. Deretter skrev jeg et sammendrag av intervjuene for hver respondent. Denne personsentrerte framstillingen ga ikke tilstrekkelig innsikt i datamaterialet. Derfor ble materialet omstrukturert, og beretningene fra hver enkelt av informantene ble knyttet til hovedkategorier og underkategorier. Da ble det lettere å analysere sammenhengene i datamaterialet knyttet til temaer og på tvers av informantene. Denne analyse- og tolkningsprosessen brakte meg fram til følgende fire hovedkategorier med underkategorier

<p>1. På skolen - og på vei ut av skolen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det ble mye fravær på ungdomsskolen • Ikke så mye fravær på ungdomsskolen • Gikk dårlig på videregående også • Faga på videregående var greie nok, men.. 	<p>3. Venner og fritid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mange interesser, men ikke noe fast • Mest bare sammen med venner • Mindre og mindre som skjer
<p>2. Utenfor skolen og inn i jobb</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kjedlig å være ledig • Oppfølgingstjenesten skaffer jobb • Jobben strukturerer hverdagen 	<p>4. Nåsituasjon og framtida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har det ganske bra nå • Til høsten skal jeg begynne som lærling • Vet ikke hva det blir til høsten • Men arbeidsfolk kan n' jo være fordæ'

Figur 2. Oversikt over hovedkategorier og underkategorier etter analysen

Hovedkategoriene fulgte i likhet med intervjuguiden en tidslinje. Inndelingen av temaer ble imidlertid noe forskjellig fra temaene i guiden.

3.8 Vurdering av reliabiliteten

Vurdering av prosjektets reliabilitet innebærer å stille et kritisk spørsmål om forskningsprosjektet er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte. I kvantitativ forskning er det sentrale reliabilitetsspørsmålet hvorvidt en annen forsker hadde kommet fram til et annet resultat. I kvalitativ forskning og i forskning basert på et konstruktivistisk ståsted (se kapittel 3.1), er en slik reliabilitetsvurdering ikke like relevant. Her må i stedet forskeren argumentere for reliabiliteten ved å vise hvordan dataene er skapt og utviklet, og drøfte hvor gode dataene er (Thagaard 2004).

Fog (2004) peker på at reliabiliteten ved et kvalitativt intervju må vurderes både i forhold til intervjueren og i forhold intervjupersonen. I forhold til intervjueren kan et intervju kun være konsistent i den utstrekning han er konsistent med seg selv. Dette poenget har jeg tatt hensyn til ved at jeg har reflektert over min egen rolle i forhold til temaet og intervjusituasjonen (se pkt 3.3). I de følgende avsnitt drøfter jeg noen

spørsmål knyttet til reliabiliteten i min undersøkelse både med hensyn til informantene og forhold til meg selv som intervjuer.

Intervjuene forløp ulikt i forhold til hvor meddelsomme informantene var. Villigheten til å fortelle varierte både fra det ene intervjuet til det andre og i forhold til tema. Jeg prøvde så langt som mulig å bruke åpne spørsmålsstillinger, og fulgte også opp deres fortellinger med oppfordring til å fortelle mer. Det kunne være spørsmålsstillinger som: *”hvordan opplevde du denne situasjonen, hva var dine reaksjoner på den beskjedne, kan du fortelle litt mer om det som skjedde”*. Under intervjuet var jeg bevisst på ikke å bruke spørreordet ”hvorfor”. Det leder informanten lett inn i en forsvars- og begrunnelsessituasjon, noe som ofte kan være lite fruktbart i forhold til å få nyttig informasjon og i tillegg skape en dårlig atmosfære (Kvale 2001).

Selv med åpne spørsmålsstillinger og oppfordringer til å utdype, ble spesielt to av intervjuene preget av mange spørsmål og korte svar. Disse to informantene var lite villig til å reflektere og utdype. Av intervjuopptaket gikk det fram at jeg spilte en mer aktiv rolle i å få informasjon enn det jeg burde i disse intervjuene. Jeg hadde også mer oppmerksomhet mot meg selv, måten jeg stilte spørsmålene på og hva slags spørsmål jeg skulle stille som kunne bringe informanten ”på gli”. I disse intervjuene lyktes jeg ikke med å nå fram til informantens perspektiv i den grad jeg ønsket.

Hvordan kan jeg vite at informantene snakket sant, det vil si fortalte om sine faktiske opplevelser og ikke svarte det de trodde jeg forventet. Dette er en mulig fare ved kvalitative intervjuer, og det var viktig for meg å være klar over denne faren i intervjusituasjonen. Thagaard (2009) peker på at hvis intervjueren møter informanten med et ”åpent sinn” reduseres faren. Det betyr at intervjueren så godt det lar seg gjøre forsøker å ikke formidle egne verdier og oppfatninger som kan lede i en bestemt retning. Jeg tror ikke faren er så stor for uriktige historier i de intervjuene hvor intervjuobjektet fortalte åpent og sammenhengende, og utdypet historien på en troverdig måte da jeg stilte oppfølgingsspørsmål. I intervjuene hvor svarene var kortere og mindre utfyllende var faren større. I disse intervjuene merket

jeg også at på enkelte av mine spørsmål, protesterte de på mine antydninger til tolkninger, og svarte benektende. Dette tolker jeg dit hen at de svarte ut fra sine egne oppfatninger og opplevelser, og ikke slik de trodde jeg forventet. Et annet holdepunkt er besøket jeg gjorde i tettstedet en fredagskveld. Jeg møtte tre av informantene den kvelden, og kunne konstatere at det de hadde fortalt om hva de gjorde og hvor de oppholdt seg stemte for disse tre.

Jeg har reflektert over om jeg i intervjuet var for lite kritisk til informantene. Da en av dem fortalte at han slutta på skolen fordi han kunne det ”dom gjorde” eller da flere av dem ga uttrykk for at de trodde de ville klare seg bra uten å fullføre videregående, kunne det vært grunn til å stille noen kritiske oppfølgingsspørsmål. Det valgte jeg ikke å gjøre. Noe av årsaken var at jeg har vært på jakt etter hvordan de opplevde situasjonen. På den annen side gikk jeg glipp av utdypende informasjon når jeg ikke fulgte opp slike utsagn. Kanskje handlet det også om at jeg var glad ungdommene hadde akseptert å være med på mitt prosjekt, og jeg ønsket at de ville være med på flere intervjuer. Derfor ville jeg beholde et godt forhold til dem og ikke være for kritisk.

3.9 Vurdering av validiteten

En vurdering av studiens validitet, eller dens gyldighet, handler om å stille spørsmål ved hvorvidt vi kan stole på at det vi presenterer som kunnskap om et saksforhold, er gyldig kunnskap i forhold til det fenomenet vi har studert (Fog 2003).

Undersøkelsens gyldighet kan vurderes i forhold til følgende spørsmål (Fog 2003)

- Er det empiriske materialet, det vil si intervjuutskriftene, gyldig i forhold til å fortelle noe om ungdommenes opplevelser og erfaringer fra skole, fritid og jobb?
- Er analysen og tolkningen av dette materialet gyldig i forhold til å gjengi ungdommenes opplevelser og erfaringer?
- Er teorien og begrepene som er brukt gyldig i forhold til å belyse deres opplevelse og erfaringer i forhold til studiens problemstilling?

To tiltak ble gjennomført for å styrke det empiriske materialets gyldighet. Det ene var å invitere ungdommene til et intervju nummer to, og under dette intervjuet forelegge for dem utskriften av det første intervjuet og bruke det som underlag for samtalen. At ikke alle ønsket å delta i det andre intervjuet er en svakhet ved gyldigheten av det empiriske materialet. Det andre tiltaket var å være til stede i lokalsamfunnet en fredag kveld (se for øvrig kapittel 3.6).

Siden jeg har undersøkt ungdommenes livsverden slik de selv ser den, har jeg ikke informasjon om noen objektiv sannhet. Når en av ungdommene sier at karakterene fra ungdomsskolen var "sånn midt på treet" vet jeg ingen ting om hva slags karakterer han fikk. Jeg vet bare noe om hvordan han så på sine skoleprestasjoner, og hvordan han ønsket å framstille disse prestasjoner for meg i dette intervjuet.

To tiltak er gjennomført for å styrke gyldigheten av analysen og tolkningen. For det første refleksjonen over mitt egen forhold til forskningsfeltet (se kapittel 3.3). For det andre å skrive ned og reflektere over mine egne reaksjoner etter intervjuet (se kapittel 3.6). Under bearbeidingen og presentasjonen av datamaterialet (se kapittel 4) er det flere fallgruver i forhold til validitet. Kategoriseringene i pkt. 3.7 er basert på mine tolkninger av empirien. Et tiltak for å beholde mest mulig av materialets opprinnelighet er at en del av kategoriene er formulert i tråd med ungdommens eget utsagn. Under presentasjonen av empirien i kapittel 4, har jeg også valgt å bruke en del sitater. Disse sitatene er likevel tatt ut fra en sammenheng, og valg av sitater er en del av min tolkning.

Kapittel fem inneholder en ytterligere analyse og bearbeiding av empirien, og en drøfting av problemstillingen. Vurderingen av validiteten av denne analysen og de teoretiske begrepene, gjøres i kapittel 5.6.

I et forskningsarbeid bør man kontinuerlig jobbe for å styrke validiteten og reliabiliteten. Man vil aldri lykkes fullt ut. Derfor er det viktig å være åpen i fremstillingen slik at andre kan vurdere informasjonen, metodene og analysene. Dette hensynet til åpenhet har vært forsøkt ivaretatt gjennom dette metodekapittelet.

3.10 Hva har jeg lært?

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende læreprosess. Refleksjonene etter intervjuene og ikke minst det å høre gjennom opptakene lærte meg mye om meg selv som intervjuer. På de første intervjuene hørte jeg for mye av min egen stemme. Det ble noe bedre i de siste intervjuene. Intervjuopptakene var også avslørende i forhold til de gangene hvor jeg ikke stilte de opplagte oppfølgingsspørsmålene. Det fortalte meg noe om at jeg må ha større oppmerksomhet på intervjuobjektet og det han forteller, og mindre på meg selv og på hva som skal være neste spørsmål.

Analysearbeidet har lært meg mye om hva som er viktig å se etter i et datamateriale. I begynnelsen var jeg opptatt av de store linjene hos den enkelte respondent, og det er avgjørt et viktig aspekt. Men etter hvert har jeg også sett at små fraser og kraftuttrykk også kan inneholde interessant informasjon når de sees i sammenheng med andre respondenter sine uttalelser. Og at disse tilsynelatende betydningsløse uttrykkene kan kaste lys over større deler av materialet enn det umiddelbart kan se ut til. Oppgavens tittel ”men n’ kan vel være arbeidsfolk fordæ” er vel det beste eksempelet på en slik ”opplysende” frase. Den uttalelsen ga grunnlag for å analysere ungdommens tanker om framtida i et nytt lys.

4. Presentasjon av resultater

De sju ungdommene var på intervju tidspunktet mellom 17 og 19 år. Det var 6 gutter og en jente. De seks guttene har alle vokst opp i den kommunen hvor undersøkelsen er foretatt. Jenta har vokst opp i en annen kommune, og kom flyttende da hun skulle begynne på videregående skole.

I presentasjonen av empirien har jeg valgt å bruke et navn (oppdiktet) på informantene. Dette er gjort for å framheve det kvalitative elementet i dataene. Uten bruk av navn ville presentasjonen lettere fått et kvantitativt preg siden den da ville handle om hvor mange som kunne knyttes til en opplevelse eller kategori. I denne presentasjonen har det vært viktigere å få fram variasjonen i beskrivelser enn antallet som kan knyttes til beskrivelsene. Presentasjonen er disponert etter hovedkategoriene og underkategoriene slik de er vist i figur 2.

4.1 På skolen – og på vei ut av skolen

4.1.1 Det ble mye fravær på ungdomsskolen

Lasse, John, Øystein sa at de i liten grad hadde mestret de ordinære skolefagene. Den manglende mestringen startet allerede på barneskolen, og tiltok da de kom på ungdomsskolen. De hadde i liten grad gjort lekser, og hadde heller ikke blitt hjulpet og inspirert av foreldrene. Alle disse tre fikk et høyt fravær på ungdomsskolen.

Lasse fortalte at han alltid hadde *”hengt litt etter”*. Den største bøygen hadde vært matte: *”jeg har fortsatt problemer med pluss og minus når det blir høye tall”* Fra niende klasse ble skolen et slit. *”Da ble jeg bare lei alt. Lekser og alt. Stå opp om morran og slik”*. Lekser hadde han aldri gjort noe særlig av. Det hendte at foreldrene spurte om han hadde noen; *”da sa jeg at de hadde jeg gjort, og da var det greit”*.

John sa det slik:

Skolen har jeg alltid sliti med. Helt fra første klasse egentlig. Jeg hata det fra første dagen. Det var bare noe med hele opplegget, sitta rolig og alt det der. Gjorde kanskje litt lekser, men egentlig ville jeg stort sett ikke. Det ble ganske mye bråk hjemme.

Foreldra mine masa om at jeg skulle gjøre lekser, men jeg nekta. Etter hvert oppdaget jeg at det var en mulighet for å slippe unna skolen. Så på slutten av 8. klasse begynte jeg å få litt fravær. Skulka både aleine og sammen med andre.

Han sa at foreldrene etter hvert merket at han var borte fra skolen. *”Dom syns jo ikke det var så kjekt, men dom syns vel heller ikke det var så overraskende”*. Han fortalte litt om hva han gjorde når han ikke var på skolen.

Når jeg ikke var på skolen var det jo mest å gå litt rundt omkring, bare slappe av. Prøve og finne på noe anna å gjøre. Hvis det var noen som dreiv og rydda utafør noen butikker så spurte vi om de trengte hjelp så kunne vi drive litt der og slik. Og så prøvde jeg å lære sjøl. Ikke ha noen som forteller deg at slik og slik er det, men prøve heller å finne det ut sjøl. Prøvde å finne ut om hvordan samfunnet fungerte og slik, leste litt og spurte litt rundt kanskje til tider.

Øystein fortalte at skoletimene stort sett var ganske ”gørre”, og at det ble mye fravær i 9. og 10. klasse, men det var også noen unntak: *”Det eneste jeg likte var samfunnsfag. Der var det mye interessant. Og friluftsliv, det var bra”*.

I likhet med Øystein pekte også de to andre på noe de likte på skolen. Det gjaldt spesielt praktisk orientert undervisning, og timer hvor de fikk bruke kroppen, slik som friluftsliv og gymnastikk. John trakk spesielt fram et tilrettelagt tilbud som bestod delvis av undervisning og delvis av praktiske oppgaver på skolen. Dette fungerte bra for han.

Ingrid fikk også etter hvert et stort fravær på ungdomsskolen. Men hennes historie skilte seg likevel fra de tre guttene. Hun var utsatt for mobbing fra medelever fra første til femte klasse. *”Mobbinga er liksom det jeg husker fra barneskolen. Jeg ble erta og holdt utenfor”*, fortalte hun. En beskjeden funksjonshemming gjorde at hun gikk til behandling i skoletiden, og mistet derfor en del timer. *”Jeg prøvde å henge med så godt jeg kunne, gjorde lekser og slik. Men jeg begynte ganske fort å henge etter i undervisninga og sleit med lesing og skriving og mye annet”*.

Hun opplevde at hun ikke fikk noe støtte fra lærerne mot mobberne, og var helt alene. Faren fikk mistanke om mobbingen under en foreldresamtale i femte klasse. Foreldrene bestemte da at hun da skulle flytte til mor, og begynne på en annen skole. Situasjonen ble etter dette en helt annen: *”På den skolen hadde de noe som*

het mobbefri sone, og var veldig strenge mot det med mobbing. Etter det fikk jeg mange venner, og hadde det veldig fint på det stedet". Da hun skulle begynne på ungdomsskolen, valgte hun å flytte tilbake til faren. "Da hadde det gått 1 ½ år, og jeg trodde da at folk måtte ha forandret seg. Der tok jeg egentlig grassalt feil. Det gikk ganske bra det første halvåret, men så var det på'n igjen".

Etter hvert gikk det dårlig på ungdomsskolen.

Jeg klarte ikke å følge med i fagene. I slutten av 8. klasse begynte jeg å skulke. Gikk ut av timene, møtte ikke opp. Så fikk jeg også et veldig sinne slik at noen ganger ble jeg ganske vanskelig å ha med å gjøre. Jeg følte at jeg var utafør og sett ned på; hu som skulker og blir fryktlig sint.

Lasse, Øystein og Ingrid var med i gjenger som var dårlig likt både blant elever og lærere. Disse gjengene opptrådte utenfor de aksepterte rammene ved at de skulket, boikottet undervisningen og røykte. Øystein hadde positive minner fra fellesskapet med disse vennene:

Åh! Ungdomsskolen var skikkelig gørr. Men jeg savner tida. Jeg savner alt det morsomme vi gjorde i gjengen. Vi var en fast gjeng vi som røyka. Vi gikk og gjemte oss når vi skulle røyke og slik. Vi ble oppdaga etter hvert. I begynnelsen var det kjedelig å bli oppdaga, men så slutta vi å bry oss om det.

Lasse savnet også gjengen, men trakk også fram en annen side:

Det var da jeg begynte å røyke at det sklei ut. Da ble jeg mer sammen med andre folk som var lei skolen. Vi fant på mye tull sammen. Gjorde det vi hadde lyst til. Vi satt og tulle og bråka i timen. Hvis vi ikke gadd å være i timen, så gikk vi bare ut og la oss utafør i sola. De andre så litt ned på oss, men det gjorde ikke noe. Vi ga jo blaffen allerede. Hva folk mente om oss spilte ikke så stor rolle. Jeg likte meg godt sammen med den gjengen. Savner egentlig litt den tida - ikke skolen, men venna mine.

Han la også til at han fikk et stempel på seg den tida, og det stempelet hang fortsatt med han: "*Jeg ble sett litt ned på*", som han uttrykte det.

4.1.2 Ikke så mye fravær på ungdomsskolen

Ståle og Kristian klarte seg ganske bra i ungdomsskolen, men hadde ett eller to teorifag som de slet litt ekstra med. Likevel hadde begge likt seg godt på skolen, og hadde ikke hatt noe spesielt fravær. De hadde stort sett fulgt opp skolearbeidet hjemme. Foreldrene hadde også hjulpet til med lekser, og vært opptatt av hvordan

det gikk på skolen. I forhold til venner hadde Ståle og Kristian hatt mange å være sammen med, og synes at det sosiale miljøet hadde vært veldig bra, spesielt innenfor klassen.

Eivind hadde slitt litt med enkelte av skolefagene på ungdomsskolen, men hadde også klart seg ganske bra i andre fag. Avgangskarakterene var etter det han sa ”*sånn midt på treet*”. Spesielt likte han den praktiske delen av undervisningen. ”*Det morsomste var naturfagtimene når vi var på ”labben”*”. Likevel ble han etter hvert lei skolen. ”*Jeg var egentlig ganske lei fra andre halvdel av 9., og i hele 10. Jeg var lei at alt var så styrt. Du må være der til de og de tidspunkta og gjøre de og de tinga*”. Lekser gjorde han lite av både på barneskolen og ungdomsskolen, og når han gjorde det var det som regel alene. Foreldrene fulgte i liten grad med på det som skjedde på skolen. ”*Jeg fikk jo hjelp når jeg spurte om noe, men ikke sånn ellers*”. Til tross for at han ble lei skolen valgte han å være til stede, og hadde derfor ikke noe unormalt fravær. Eivind fortalte lite om samværet med venner, og det sosiale miljøet på ungdomsskolen. Han sa at han likte å være litt for seg selv.

4.1.3 Gikk dårlig også på videregående

De fire som hadde opplevd største problemer på ungdomsskolen, fortalte at problemene fortsatte på videregående. Likevel sa de også at de likte seg bedre på videregående enn på ungdomsskolen, blant annet fordi undervisningen ble mer praktisk orientert. Teoriundervisningen var også mer knyttet til den praktiske utføringen.

John har to avbrudd fra videregående skole. Han begynte på to forskjellige yrkesfaglige linjer, og sluttet i løpet av første semester. Han begrunner avbruddet med manglende mestring, men ikke bare i forhold til det faglige, men mer den totale rammen som skolen representerer: ”*Det er et eller annet med meg og skole. Det funker ikke. Det har noe med at jeg har utrolig mye energi, liksom. Jeg må få gjort noe hele tida*”.

Lasse har gått ett år på en yrkesfaglig studieretning. Valg av linje var knyttet til en hobby. Han ønsker å utvikle denne hobbyen til et levebrød. Han sluttet fordi han

ikke fikk drive så mye med hobbyen på skolen som han ønsket, og opplevde heller ikke at han fikk den framgangen han ønsket. Noen venner fortalte at han ikke trengte å gå på skolen for å utdanne seg i det aktuelle yrket, men kunne i stedet begynne som lærling. Han mistet da motivasjon for å gå på skolen. Foreldrene ble irritert da han fortalte at han skulle slutte, og ba han om å fortsette. For Lasse var det ikke aktuelt å begynne igjen på videregående.

Øystein gikk på videregående i ett og et halvt år. Han fullførte det første året. I andre klasse skifta han linje. Der slutta han til jul:

Jeg slutta der fordi jeg kunne alt dom gjorde. Det jeg ikke kunne, det lærte jeg meg. Da det ble kjedlig så begynte jeg å skulke. Det ble etter hvert mye fravær. Da gjorde jeg ingen ting, bare satt ute på skolen. Noen ganger la jeg meg på taket og sola meg.

Han fortalte også at han gikk til rådgiveren på skolen: *”Jeg kunne tenkt meg å fortsette og ville prate med dem, men rådgiveren sa at det var best at jeg slutta”*.

Ingrid sluttet ikke formelt på videregående før det gjenstod tre uker av det siste året, men hun var nesten ikke på skolen det siste halve året. Etter å ha avsluttet 10. klasse flytter hun til kommunen hvor undersøkelsen er gjennomført. Første året på videregående var vanskelig. Hun slet med å følge opp skolen, og hadde mye fravær. I 2. klasse fikk hun noen timer tilpasset undervisning. Skolesituasjonen ble bedre og fraværet betydelig redusert. Tilbudet om tilpasset undervisning ble tatt bort når hun begynte i 3. klasse. Opplevelsen av mangelfull hjelp uttrykte hun slik:

Det ble ikke søkt på særskilt, og da fikk jeg ikke noe hjelp. Jeg strevde med å gjøre oppgaver og jeg strevde med alt. Jeg hadde jobbet med en oppgave som jeg hadde brukt over ei uke på, og på den fikk jeg en ener. Da ble jeg sint, og så ble læreren sint på meg, og da fikk jeg et angstanfall. Og etter det har jeg ikke greid å levere oppgaver eller noe. Jeg har fått varsel på varsel om at jeg ikke består og sånn. Nei, da begynte det å skli helt ut, og til slutt gadd jeg ikke å reise på skolen, og så slutta jeg helt. Jeg så bare ikke vitsen når jeg ikke får den hjelpa jeg spør om, ikke får levert oppgaver eller noe. Hadde jeg fått fortsette med særskilt undervisning så tror jeg at det hadde gått mye bedre også på VG 2.

4.1.4 Faga på videregående var greie nok, men..

Eivind opplevde overgangen til videregående som positiv. Han valgte å gå en annen videregående skole enn den skolen de fleste andre fra bygda velger. Begrunnelsen var ”at han ønsket å komme bort fra miljøet”. Han fant seg bedre til rette på videregående enn han hadde gjort på ungdomsskolen.

Det var egentlig bare godt å gå fra ungdomsskolen til videregående. Det var liksom mindre press på deg på en måte. På videregående har du lov til å feile. Det har du ikke på ungdomsskolen. Og så driver du mer med noe du vil. Faga har mer å gjøre med praksis, og da er det automatisk at det går lettere også.

Som den eneste i utvalget fulgte Eivind det normale løpet mot fagbrev, og begynte som lærling det tredje året på videregående. Jobben som lærling ble imidlertid for krevende, og han sluttet etter kort tid:

Jeg vart lei det på grunn av slik det vart styrt der jeg dreiv, og da orka jeg rett og slett ikke mer. Det var greit de første to ukene. Så ble jeg rett og slett sliten av det, og da orka jeg ikke. Jeg gjorde jo ikke noe anna enn å arbeide og sove, og det går ikke i lengden. Det var ikke så mange der at jeg kunne ha med meg en hele tida. Så var det ei jente som slutta, og da vart jeg stående alene hele tida. Da vart det for mye for meg.

Eivind fortalte sjefen om problemene han opplevde, men møtte ingen forståelse. Han henvendte seg til oppfølgingstjenesten i fylkeskommunen, men ble henvist til skolen. Siden han hadde gått på en annen videregående skole enn det som er vanlig for ungdommene fra denne bygda, fant, i følge han selv, ikke skolene ut av hvem som skulle hjelpe han. Selv orket ikke Eivind å gjøre mer for å finne en løsning, og sluttet.

Kristian begynte i likhet med de andre ungdommene også på yrkesfaglig studieretning. Han sa at enkelte av teorifagene var vanskelige, og han strøk i ett av dem. De praktiske fagene hadde han ikke noen problemer med. Han fortalte at han likte seg godt sosialt, og beholdt kontakten med flere av vennene fra ungdomsskolen. Det andre året på videregående begynte han på en ny skole. Han begrunnet skiftet av skole med at det der var en studieretning som var mer i tråd med hans hovedinteresse. Han sluttet imidlertid etter første semester fordi han syntes at reiseavstanden ble for lang. Han sa at han ville ha fullført hvis den

studieretningen lå nærmere hjemstedet. Etter å ha gått ledig et halvt år, begynte han igjen på den skolen og studieretningen han hadde startet på etter ungdomsskolen. Dette året fullførte han. Etter dette søkte han ikke skole- eller læreplass. Dette kommenterte han slik:

Jeg veit egentlig ikke hvorfor jeg ikke prøvde og få meg en lærlingjobb etter sommeren i fjor. Jeg glemte kanskje å søke. Ellers så tenkte jeg kanskje at det kunne være greit og slappe av litt og ikke gjøre så mye, men at jeg etter hvert skulle finne meg en jobb. Så fant jeg aldri det, og da stod jeg der uten å ha noe å gjøre.

På intervjutidspunktet hadde han vært ledig ett skoleår. Foreldra godtok avgjørelsen om å slutte, så lenge han lovet å begynne på igjen neste skoleår.

Ståle hadde gått to år på en yrkesfaglig studieretning, og likte seg bra. Videregående var også litt bedre enn ungdomsskolen siden det ble mer praksis og mindre teori. Det beste var å være i verkstedet og drive med ting der. Han strøk i ett av teorifagene. For øvrig var han godt fornøyd med karakterene. Sosialt var det også bra. Det tredje året valgte han å begynne på en annen linje og en annen skole et stykke fra hjemstedet, men slutta etter den første skoledagen. Han begrunnet dette med for lang reisevei. I likhet med Kristian sa han at han ville ha fullført hvis den studieretningen var tilgjengelig nærmere hjemstedet.

4.2 Utenfor skolen og inn i jobb

4.2.1 Kjedlig å være ledig:

Lengden på perioden fra informantene sluttet på skolen til de var i jobb, varierte mellom tre uker og ett år. Ståle, Kristian og Eivind, som var de som hadde klart seg best på skolen, hadde de lengste periodene mellom skole og jobb. De fortalte at de først ikke ønsket hjelp fra oppfølgingstjenesten. De ville i stedet finne jobb på egen hånd siden de da fikk bedre betalt. Ingen av de tre klarte å skaffe seg noen permanent jobb, men hadde innimellom hatt noen små strøjobber. John, Lasse, Øystein og Ingrid tok tidlig i mot tilbud fra oppfølgingstjenesten, og kom ganske raskt ut i en jobb.

Alle som hadde vært ledig i lengre tid sa at dette etter hvert ble en meningsløs, og lite tilfredsstillende livssituasjon. I begynnelsen var det godt å kunne ta det med ro, men ikke over lengre tid. Lasse sin uttalelse er typisk for alle *”ganske kjedlig egentlig [å ikke ha noe å gjøre]. Det er ikke slik jeg ønsker å ha det. Det kan være godt å gå hjemme ei stund, men jommen blir’n lei det etter hvert”*.

Alle fortalte at de snudde døgnnet på hodet. Kveldene og nettene ble brukt til å sitte ved en skjerm og se på film, drive med dataspill eller være på ”nettet”.

Morgentimene og formiddagene ble brukt til å sove. På ettermiddagene og kveldene var de fleste sammen med venner.

4.2.2 Oppfølgingstjenesten skaffet jobb

Alle ble kontaktet av oppfølgingstjenesten i løpet av de første ukene etter avbruddet. Hjelpen de fikk omtalte alle som positivt, selv om noen til å begynne med ikke ønsket hjelp. Oppfølgingstjenesten skaffet jobb til dem som ønsket hjelp. Den jobben ungdommene hadde på intervju tidspunktet var enten i en arbeidsmarkedsbedrift eller i en kommunal virksomhet. Noen av ungdommene hadde også vært henvist til jobber i private bedrifter, men disse jobbene hadde de ikke beholdt i lengre perioder.

Omfanget av kontakten med oppfølgingstjenesten varierte fra person til person. For noen var det snakk om kun en kort samtale, mens andre hadde jevnlig møter med tjenesten også etter at de hadde fått jobb. Selv om oppfølgingstjenesten hadde ringt flere ganger til de som først ikke ville ha hjelp, opplevde ungdommene ikke dette som noe mas eller press.

4.2.3 Jobben strukturerte hverdagen

Alle sa de stort sett var fornøyd med jobben, selv om noen også påpekte at oppgavene til tider kunne være litt kjedlige, og at lønna var for lav. Ingen av de sju var likevel i tvil om at det var bedre å jobbe enn å ikke ha noe å gjøre. Det beste med jobben, sa de, var å være i aktivitet og at hverdagen ble mer strukturert.

Alle sa at de mestret jobben. John sa det slik *”Veldig fin plass å jobbe på. Lettvint egentlig siden vi driver med det samme hele tiden*. For enkelte hadde riktignok

overgangen fra ledighet til jobb vært litt krevende. Det var i begynnelsen vanskelig å komme seg opp om morgenen, og vanskelig å holde den arbeidsrytmen som ble krevd. Lasse sa det slik: *”Til å begynne med var det litt vanskelig å komme seg opp om morran, og jeg var borte litt den første og andre uka, men denne uka har jeg kommet meg opp hver dag”*. Men i følge John var det anledning til å ta seg noen pauser: *”Det er litt friere på jobben enn på skolen. Blir du sliten så er det lov å sette seg ned i fem minutter. Slik er det ikke på skolen”*

Det varierte i hvilken grad det var samsvar mellom innholdet i jobben, og de ønsker de hadde for framtida. Ståle, John og Ingrid var de som opplevde størst samsvar mellom jobb og ønsket framtid. Ståle fikk brukt en kompetanse og en ferdighet han fikk på videregående. John og Ingrid var fornøyd fordi de ikke hadde forventninger om noe mer enn å klare jobben. Eivind syntes at jobben i seg selv var helt grei, men hadde ambisjoner om å finne en jobb hvor han kunne tjene mer. For å spe på lønna hadde han skaffet seg en tilleggsjobb på kveldstid. Øystein var de som tydeligst ga uttrykk for at jobben ikke tilfredstilte deres forventninger.

4.3 Venner og fritid

4.3.1 Mange interesser, men ikke noe fast

Alle ungdommene hadde noen hobbyer og interesser som betydde mye for dem. Noen hadde spesielle interesser knyttet til moped, bil og motor. En av guttene hadde en kunstnerisk orientert interesse, og hadde planer om å utvikle denne hobbyen til et levebrød. Noen hadde gode kunnskaper om datamaskiner og teknologi, og anså dette for å være deres viktigste mestringsarena.

Noen av guttene brukte en del tid foran dataskjermen. En av dem uttrykte det slik: *”Om natta sitter jeg med pc-en – aleine. Prøver å lære meg noe nytt, programmering og slik. Og så spiller jeg en del, mest World of Warcraft. Det hender at jeg spiller hele natta, men det er ikke så bra”*

Selv om alle hadde noen interesser og hobbyer, var det ingen som hadde deltatt i noen organiserte aktiviteter over en lengre periode. De begrunnet dette med at de ville ha friheten, og bestemme hva de skulle bruke tida til.

4.3.2 Mest bare sammen med venner

De fleste fortalte at venner betyr mye for dem. Venneflokket møtes enten hjemme hos hverandre, eller i sentrum. Denne uttalelsen fra Øystein var typisk for flere: *”På fritida er jeg mye sammen med vennene mine. Vi møtes stort sett i sentrum. Gjør ikke så mye spesielt, bare er sammen, prater litt og slik”*.

På spørsmål om hva de likte å gjøre på fritida svarte de fleste at de ville gjøre minst mulig, ha frihet til å bestemme over tida sjøl og være sammen med venner, eller som Øystein uttrykte det: *”Det beste jeg veit er å gjøre alt mulig, og å være sammen med vennene mine”*.

Det varierte hvorvidt de hadde venner som gikk på videregående eller ikke. Gjennomgående var det slik at de som hadde slitt mest med skolen hadde venner som ikke gikk på videregående. De andre hadde venner både i og utenfor skolen. Alle mente at blant vennene var det lite oppmerksomhet på om som gikk på skolen, og hvem som hadde valgt å slutte.

4.3.3 Mindre og mindre som skjer

Flere av ungdommene syntes at ungdomsmiljøet i kommunen ble mindre. De fortalte at ungdommene reiste til omkringliggende byer og tettsteder, og stadig færre oppholdt seg i dette tettstedet. Det er ikke noe kollektivtilbud på kveldstid, og bil blir derfor det eneste framkomstmiddelet. Aktivitetsmulighetene var minimale for deres aldersgruppe. Noen av dem hadde vært med i ungdomsklubben tidligere, men etter at de begynte på videregående var ikke det lenger noe aktuelt tilbud.

Begrunnelsen var delvis at de som går der var litt yngre, og dels at det var nesten ingen som brukte ungdomsklubben lenger. Flere ga uttrykk for noe av det samme på hver sin måte:

Før var det stappfullt, men nå kan jeg hoppe rundt på golvet uten at noen ser meg.

Ser jo bare nå når det er åpent på klubben. Det er jo ingen inne der. Alle henger rundt utendørs. Den tida jeg var på klubben var det mange flere der.

Det blir bare mindre og mindre som skjer. De som er på min alder gjør alt mulig annet enn å være i [tettstedet]. De reiser unna. Vi møtes stort sett hjemme hos hverandre. Egentlig kunne de være godt å komme unna. Er lei av å være her. Det blir jo bare mindre folk og færre butikker.

4.4 Tanker om nåsituasjonen og framtida

4.4.1 Har det ganske bra nå

På spørsmål om hvordan de opplevde situasjonen sin på intervjutidspunktet, svarte alle at de hadde det bra. Det som skulle til for å ha det bra var å kunne gjøre som de ville, være sammen med venner, ha en jobb og å dyrke hobbyen.

4.4.2 Til høsten skal jeg begynne som lærling

Ståle hadde bestemt seg for å bli lærling, og visste også hvor han kunne få lærlingeplass. Kristian sa at han helst ville begynne som lærling, men visste ikke helt hvordan han skulle finne seg en lære-plass. For han var heller ikke det å fullføre utdanningen det viktigste: *”Jeg tror nok helst jeg vil begynne som lærling. Det er ikke så bra lønn gjennom NAV. Hvis jeg hadde tjent mer her så hadde det egentlig vært helt greit å fortsette her”*.

4.4.3 Vet ikke hva det blir til høsten

Eivind uttrykte tvilen om hva han skulle velge på denne måten:

Jeg søker meg inn igjen nå på [videregående]. Men jeg vet ikke om jeg vil ta den plassen hvis jeg får den. Jeg har egentlig også litt lyst til å jobbe. Du tjener jo ingen ting når du går på skolen. Hva som helst, en jobb. Det er egentlig det samme hva jeg gjør bare jeg får noen penger. Det jeg er mest opptatt av nå er å få førerkortet. Det er jo ikke veldig enkelt med buss. Du kommer ikke så langt når du ikke har førerkort. Da blir det fort kjedelig.

At rettighetene til videregående utdanning var i ferd med å gå ut bekymret han ikke. *”Jeg får meg sikkert en jobb. Det tror jeg ordner seg”*.

Lasse ønsket å gjøre hobbyen til levebrød. I det første intervjuet var planen å begynne på folkehøyskole for å utvikle ferdighetene. Ved det andre intervjuet hadde han fått et tilbud om å flytte med en kamerat til et annet sted i landet. Han var i tvil om han skulle bli med kameraten, og satse på at han kunne få en jobb på det nye stedet eller om han fortsatt skulle satse på folkehøgskolen. Det han uansett ønsket seg var ” å kunne møte noen nye folk, noen som ikke vet noe om 'n fra før. Det blir liksom å begynne litt på nytt”.

Øystein var i tvil om hva han ville; ”Enten tjener jeg penger nå, eller så kan jeg gå på skole og tjene mer penger i framtida. Jeg vet ikke hva som er viktigst”.

4.4.4 Men n' kan jo være arbeidsfolk fordæ'

John var sikker på at han ikke skulle gå mer på skole. ”Det blir jobbing på meg. Jeg er vel av dem som ikke klarer skole. Men n' kan jo være arbeidsfolk fordæ.” Han var ikke så nøye på hva slags jobb det var, bare han fikk være i aktivitet.

Ingrid var også sikker på at hun var ferdig med skolen. ”Det blir ikke noe mer skole. Jeg vil jobbe. Det liker jeg egentlig ganske godt. Jeg vil jobbe med noe som det ikke er nødvendig med utdanning for å gjøre. Slik som i den jobben jeg har nå. Den kan jeg godt tenke meg å fortsette med”.

5. Mestring i skole, fritid og jobb

Dette kapittelet består av en videre analyse og tolkning av dataene i forhold til hva de forteller om mestring, og en drøfting av problemstillingen. I kapittel 1.7 ble problemstillingen formulert slik: Hva har hemmet og fremmet mestring i skole, fritid og jobb hos ungdom som har avbrutt videregående skole?

Kapittelet har følgende temaer:

- Mestring i skolen
- Mestring i fritida
- Mestring av tida etter avbruddet
- Mestring av jobbsituasjon og erfaringer med oppfølgingstjenesten.

Temaet mestring i skolen har fått en relativt stor plass. Det skyldes i første rekke at empirien er mer omfattende, og variasjonene mellom de sju ungdommene større enn innenfor de andre temaene.

5.1 Mestring i skolen

I analysen av mestring i skolen tas det utgangspunkt i tre ulike perspektiver; et aktørperspektiv, et kulturperspektiv og et strukturperspektiv. Det teoretiske grunnlaget for å analysere ungdommenes erfaringer ut fra disse tre perspektivene er hentet fra Heggen et al (1999). I et aktørperspektiv legges det vekt på den enkeltes ressurser og motstandskraft. I et kulturperspektiv vil en analyse av betingelser for mestring fokusere på grupper og delkulturer, og normer, verdier, meningsdanning, og aktiviteter innen disse gruppene. I et strukturelt perspektiv er det samfunnets systemer og institusjoner, og maktforholdene knyttet til disse, som settes i fokus.

5.1.1 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet analyseres med utgangspunkt i en modell fra Egge (1998). Den synes å være egnet til å få fram variasjonene ungdommene i mellom i forhold til mestring. Egge sin studie er omtalt i kapittel 1.6. Modellen er basert på at enkeltelevers mestring av skolen kan forstås ut fra to dimensjoner: Den ene handler

om å klare/ikke klare, mens den andre dimensjonen handler å ville/ikke ville. Når disse to dimensjonene settes sammen får en følgende modell med fire idealtyper³ og deres særtrekk:

	Klarer	Klarer ikke
Vil	Skoleeleven⁴ <ul style="list-style-type: none"> • Mestrer skolen og tar ansvar for egen læring. • Venner på skolen, opplever tilhørighet og trivsel • Foreldrene gir støtte i skolearbeidet • Utdanning er en selvfølge 	Innsatseleven <ul style="list-style-type: none"> • Lærevansker, • På siden av elev-fellesskapet • Slitne familierelasjoner • Utdanning er noe man ønsker seg
Vil ikke	Utfordreren <ul style="list-style-type: none"> • Skolens tilbud er ikke relevant • I opposisjon til skolesystemet • Venner på skolen i den grad de er likesinnete • Ofte nettverk utenfor skolen • Vil løsrive seg fra familien • Utdanning hvis det passer 	På tross av eleven <ul style="list-style-type: none"> • Skolehverdagen er ikke en integrert del av tilværelsen • Ingen motivasjon for læring • Motsetter seg skolens normer • Manglende støtte fra familien • Utdanning er et fremmedord

Figur 3. Fire elevkategorier og deres individuelle forutsetninger, elevidentitet og forhold til venner og familie. Modellen er basert på Egge (1998)

³ Max Weber er opphavsmann til begrepet idealtipe. Idealtyper er tankebilder som ikke gjenfinnes i virkeligheten, men som er en måte å organisere enkeltfenomener i tenkte sammenhenger, som en redskap for analyse (Egge 1998).

⁴ Egge (ibid) brukte begrepet reformeleven. Hennes studie var en evaluering av reform -94 (se kapittel 1.2), og begrepet var tenkt som en betegnelse på de elevene som befant seg vel med den reformen. Jeg velger et mer tidløst begrep. Innholdet er det samme som hos Egge.

Selv om det her er trekk ved den enkelte ungdom sine erfaringer som er sentrale, har det vært hensiktsmessig å plassere noen av ungdommene i grupper med flere, mens andre blir presentert alene.

Ståle og Kristian synes å ha beveget seg et sted mellom idealtypene skoleeleven og innsatsleven. De likte seg godt på ungdomsskolen og gjorde, i følge dem selv, stort sett det de skulle av lekser. Foreldrene var noe mer engasjert i skolearbeidet enn det som var tilfellet for de andre ungdommene. De fleste skolefagene klarte de bra, men slet litt med ett eller to av de teoretiske fagene. De faglige vanskelighetene fortsatte på videregående, og begge fortalte at de hadde strøket i ett av teorifagene.

Eivind beveget seg, i likhet med Ståle og Kristian, lenge mellom skoleeleven og innsatsleven. På ungdomsskolen ble han lei skolen, men karakterene ble etter det han sa "*sånn midt på treet*". Selv om han ble lei, gjennomførte han ungdomsskolen uten særlig fravær. Han likte seg bedre på videregående enn på ungdomsskolen. Det gjaldt både i forhold til venner og til innholdet i undervisningen. Eivind var den eneste av de sju ungdommene som fulgte normalt løp fram til han begynte som lærling det tredje året. Kort tid etter oppstart av lærlingtida opplevde han at arbeidssituasjonen ble vanskelig. Han klarte ikke å finne ut av disse vanskelighetene på egen hånd, og fikk heller ikke noe hjelp fra skolen. Etter hvert valgte han å slutte.

Lasse og Øystein sine historier fra ungdomsskolen synes i stor grad å falle inn under Egge sin beskrivelse av på-tross-av-eleven. Begge fortalte at de ikke hadde mestret skolefagene i noe særlig grad. Spesielt vanskelig ble det på ungdomsskolen. De fortalte at foreldrene ikke var engasjert i skolearbeidet. Begge fikk etter hvert stort fravær. De saboterte undervisningen og gikk ut og inn av timene. Omtalen av tida på videregående gir inntrykk av at de også deler noen av utfordrerens karakteristika. Begrunnelsen for avbruddet var for begge to knyttet til at de ikke oppfattet skolen som relevant for framtidig arbeid. Lasse opplevde at han på skolen ikke fikk oppfylt sitt ønske om å utvikle sin kunstnerisk orienterte hobby. Da han fikk høre at han ikke trengte videregående skole for å få læreplass innenfor dette faget, mistet han interessen. Skolen var ikke lenger relevant når det gjaldt å oppfylle hans ønsker og

mål. Øystein uttrykte skolens manglende relevans i forhold til egne behov med at han ”*kunne alt dom gjorde*”.

Også John sin historie er dominert av på-tross-av-elevens karakteristika, men det er også noen elementer fra innsatselevens egenskaper siden historien synes mer å handle om at han ikke klarte skolen enn at han ikke ville. Skoleproblemene startet allerede på barneskolen. Han hadde ikke fått særlig hjelp fra foreldrene til skolearbeidet. På ungdomsskolen skjønnte han at det var mulig å ”*slippe unna*”, som han uttrykte det. Det ble derfor mye fravær. John sin historie skiller seg likevel fra Øystein og Lasse ved at hans protest synes mindre artikulert. Ofte da han skulket skolen, aktiviserte han seg sjøl gjennom å hjelpe til med å rydde rundt butikker og andre praktiske gjøremål. John fortalte også om et tilbud på skolen som han likte. Det bestod i at han den ene timen var med vaktmesteren og hjalp han med praktiske gjøremål. Den andre timen hadde han tilpasset undervisning. Han hadde tenkt mye på hva som kunne være riktig linje for han på videregående, men hadde ikke funnet det ut. Hvis han skulle klare skolen måtte det, i følge han selv, være mulig å kombinere skole og aktivitet.

Ingrid sin historie kan tolkes dit at hun begynte på skolen med forutsetninger om å tilhøre kategorien skoleelev. Hun fortalte at hun en stund var motivert for skolearbeid, gjorde lekser og fikk hjelp av faren med leksene. To forhold gjorde at hun etter hvert fikk problemer. For det første mistet hun skoletimer fordi hun fikk oppfølging i forhold til en funksjonshemming. For det andre ble hun utsatt for mobbing fra medelever, noe som tok oppmerksomheten bort fra skolearbeidet. I forhold til Egge sin modell delte hun karakteristika både med innsatseleven og på-tross-av-eleven. Hun ble, i følge henne selv, den umulige jenta som hadde et uberegnelig temperament og stort fravær. På ungdomsskolen ble hun også mer sammen med andre elever som ikke mestret skolen. På videregående fortsatte problemene (hun hadde da flyttet til kommunen hvor denne studien er gjennomført). Hun fortalte om økende psykiske problemer som gjorde at hun ikke klarte å følge med på skolen.

Analysen med utgangspunkt i Egge sin modell viser at det er forskjeller mellom ungdommene i hvilken grad de hadde mestret skolen. Flere av dem hadde gode forutsetninger for å kunne fullføre videregående, men møtte utfordringer som gjorde at de valgte å avbryte. Noen av ungdommene fant seg aldri helt til rette i skolen, og opplevde manglende mestring gjennom store deler av skoletiden. I forhold til Antonovskys teori om sence og coherence (Antonovsky 1987) synes opplevelsene fra skolen i liten grad å ha styrket ungdommenes evne til å se livet som forståelig, håndterbart og meningsfullt. Å inneha grunnleggende teoretisk kunnskap er antagelig en viktig betingelse for å oppleve slik sammenheng.

Hvis vi ser Egge (1998) sin modell i forhold til Sommerschild (1998) sin modell for mestringsvilkår (se kapittel 2), kan vi se noen felles trekk. Dimensjonen kan/kan ikke handler blant annet om kompetanse, som er det ene av de to elementene i Sommerschild sin modell. Det andre elementet – tilhørighet - finner vi også igjen hos Egge i det hun knytter mulighetene for å lykkes i skolen til elevens forhold til venner og familie. Egge sin vil/vil ikke dimensjon kan knyttes til begrepet motivasjon. Selv om Sommerschild ikke bruker dette begrepet i sin modell kan motivasjon muligens betraktes som et resultat hvis vilkårene for mestring er oppfylt. Kompetanse og tilhørighet fører i følge Sommerschild til egenverd og motstandsraft. I forlengelsen av hennes modell kan denne motstandskraften gi en tro på egne mestringsmuligheter, og med denne troen kan det også utvikles et ønske og en vilje om å bruke disse mulighetene til å prestere, med andre ord en motivasjon. Ut fra en slik tolkning gir Sommerschild sin modell et bidrag til å forstå motivasjonens grunnlag; en opplevelse av å kunne noe, og være en del av trygge sosiale rammer fremmer motivasjon.

5.1.2 Kultur og strukturperspektivet

I et kulturelt perspektiv på mestring synes noen av Pierre Bourdieu sine tanker å ha relevans. Hans begrep symbolsk kapital ble presentert i kapittel 2. Bourdieu var opptatt av skolens rolle i forhold til å opprettholde sosiale ulikheter. Han så på skolen som et sosialt felt, og mente at det innenfor dette feltet er spenninger og konflikter mellom dominante og dominerte grupper. Konfliktene utspiller seg blant annet rundt hva som er verdifullt, og hvilken atferd som belønnes. I feltet, her

skolen, stiller eleven med ulike former for *kulturell kapital* (Bourdieu og Passeron 1977). Slik kapital kan bestå av tradisjoner og verdier som elevene bringer med seg fra oppveksten, slik som språk, kunnskaper, holdninger og vante handlingsmønstre. De elevene som i liten grad bringer med seg kulturell kapital i tråd med det som skolen verdsetter, stiller med et handikap i spillet om gunstige posisjoner og aksept blant lærerne (Heggen et al. 1999).

Kulturperspektivet bringer fram andre aspekter ved ungdommenes historier enn aktørperspektivet. Blant annet det at noen av de som ikke mestret skolen fant sammen i gjenger som til dels befant seg på siden av fellesskapet. Skulking, boikotting av undervisningen, vandring ut og inn av klasserommet og røyking var en del av atferden i dette fellesskapet. Som medlemmer av disse gjengene, opplevde ungdommene at de var stigmatisert og ”sett litt ned på”, slik en av de uttrykte det.

Det disse ungdommene gjorde kan sammenlignes med den motstandskulturen Paul Willis (1977) oppdaget blant unge gutter fra arbeiderklassen i England. Deres atferd i form av skulk, protester mot læreren, forstyrrelser i timen osv, tolket Willis som et uttrykk for en opposisjon mot skolesystemet og en identifisering med sin egen bakgrunn fra arbeiderklassen. Ungdommene (i undersøkelsen som her presenteres) har noe av den samme atferden som hos de engelske guttene, men bakgrunnen for valg av atferd synes å være ulik. Atferden hos de engelske guttene var, i følge Willis, en hensiktsorientert og bevisst protest. Ut fra det de norske ungdommene fortalte kan det synes mer nærliggende å tolke deres atferd som et uttrykk for mistilpassing. De ga ikke uttrykk for noe annen hensikt med atferden enn å slippe unna skoletimene, og være sammen med vennene.

Ingrid kan med utgangspunkt i Egge sin modell beskrives som en elev som verken klarte skolen eller ville klare skolen. I et kultur- og strukturperspektiv kan den manglende mestring sees i sammenheng med mangelfull undervisning som følge av en funksjonshemming, mobbing og utstøting gjennom store deler av grunnskolen og et tilbud om tilpasset undervisning som ble tatt bort (her synes det kulturelle og strukturelle perspektivet å gå litt over i hverandre). I et strukturperspektiv kan Eivind sin historie sees i et annet lys enn i et aktørperspektiv, hvor beslutningen om

å slutte som lærling kan sees i sammenheng med mangelfull oppfølging fra skolen sin side.

Så langt har det i stor grad vært fokusert på det som har hemmet mestringen. I tråd med problemstillingen er det også grunn til å se på hva som har virket andre veien. Empirien er begrenset i forhold til å analysere individuelle faktorer som har fremmet mestring, og det er derfor naturlig å holde på kultur- og strukturperspektivet. For Ingrid sin del hadde hun sine to beste år da hun gikk på en skole som i følge henne selv var tydeligere i sin holdning mot mobbing. Hvis den første skolen hun gikk på hadde hatt en like tydelig holdning kunne muligens hennes livs- og skolehistorie sett annerledes ut. Eivind, Øystein, Lasse og John fortalte om unntak fra en skolesituasjon de ellers ikke trivdes med. Disse unntakene handlet om variasjoner i undervisningsformer og undervisningsarenaer, praktisk orientert undervisning, skoletimer hvor de fikk bruke kroppen og skolefag de opplevde at de mestret. Også Kristian og Ståle ga uttrykk for at de fant seg bedre til rette på videregående skole enn på ungdomsskolen siden undervisningen på videregående var mer praktisk orientert.

Det som har fremmet mestring synes å handle om variasjon i undervisningsformer og om bedre oppfølging av den enkelte. Betydningen av variasjon, og å spille på et bredt spekter av undervisningsformer og undervisningsarenaer i skolen som virkemidler mot avbrudd, er understreket av Davis (2006). Han hevder at (det amerikanske) skolesystemet må ta mer hensyn til at elevene stiller med ulike forutsetninger. Store deler av elevmassen vil ikke kunne finne seg til rette innenfor de rammene skolen i dag tilbyr. Brown og Rodriguez (2009) peker på noe av det samme. I sin studie av to latinamerikanske gutter i videregående skole i USA fant de at selv om disse to guttene hadde mange risikofaktorer for å droppe ut av skolen, var årsaken til avbruddet mer knyttet til måten skolen forhold seg til disse guttene enn til opphopningen av risikofaktorer i seg selv. Det handlet om at skolen viste manglende omsorg, møtte guttene med stereotypier knyttet til deres kulturelle bakgrunn og manglet mulighet for å møte disse guttene sitt behov. Disse to undersøkelsene synes å underbygge Bourdieu og Passeron (1977) påpekning om at skolen viderefører mer enn reduserer sosiale forskjeller. I studien som her presenteres gir ikke empirien noe

grunnlag for å hevde at skolens forhold til disse ungdommene er knyttet til ungdommenes sosiale og kulturelle bakgrunn. Likevel synes det å være indikasjoner på at ungdommene har møtt et skolesystem som ikke i tilstrekkelig grad har dekket deres behov for tilpassing, oppfølging og variasjon. Rammene har for mange av ungdommene ikke vært tilstrekkelig vide til at de har kunnet finne seg til rette og oppleve mestring

Markussen et al. (2008) peker på at det norske skolesystemet etter reform -94 og kunnskapsløftet bygger på en grunnforståelse om at norske ungdommer er likere enn de i virkeligheten er, en grunnforståelse som forutsetter at så godt som alle har mulighet til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. De hevder at denne grunnforståelsen er feil. En stor andel av norske 16-åringer mangler nødvendige forutsetninger for å oppnå studie eller yrkeskompetanse, mener forfatterne. For å redusere bortvalg fra videregående skole peker de på to nødvendige tiltak. For det første må det satses på en bedre tilpasset opplæring og tettere oppfølging av ungdom som kan stå i fare for å velge bort videregående. Dernest må en innse at ikke alle har de nødvendige forutsetningene for å få studie- eller yrkeskompetanse. For disse elevene må ordningen med kompetanse på lavere nivå bli brukt i større grad enn den gjør i dag.

Analysen og drøftingen av ungdommenes opplevelser og erfaringer fra skolen med utgangspunkt i et aktør-, kultur- og strukturperspektiv, viser at alle tre perspektivene gir bidrag til tolkning og forståelse av ungdommenes skolehistorier. Valget om å avbryte skolen kan for noen av ungdommene i denne undersøkelsen, føres tilbake til at det var noe de ikke kunne og noe de ikke ville. Men valget om å slutte synes også og handle om kulturelle og strukturelle faktorer både på den enkelte skole og i skolesystemet. Bedre oppfølging av den enkelte elev, bedre tilpassing til den enkeltes læreforutsetninger og læringsstil og større variasjon i undervisningsformer og undervisningsarenaer er faktorer som kunne ha ført til at flere av ungdommene hadde valgt å fullføre videregående skole.

5.2 Aktiviteter i Fritida

Ingen av de sju ungdommene hadde deltatt i organiserte aktiviteter over en lengre periode. På den annen side hadde alle noen interesser og hobbyer som de hadde dyrket utenfor det organiserte fritidstilbudet. Disse hobbyene synes å ha gitt ungdommene en opplevelse av mestring. Noen fortalte også at deres identitet i venneflokket var knyttet til disse interessene. De fleste av dem som hadde noen bestemte hobbyer og interesser, fortalte også at de fortsatt hadde et ønske om å utdanne seg til et yrke innenfor det samme området som fritidsinteressen. Hensynet til konfidensialiteten gjør at det ikke er mulig å være konkret i forhold til hvilke aktiviteter dette handlet om. Men det er verdt å nevne at dette var aktiviteter flere av dem hadde drevet med i mange år, og som krevde både kompetanse og ferdigheter.

Hobbyen synes å ha gitt dem en opplevelse av å kunne noe, og dette noe har gitt dem en mening. Sommerschild (1998) sin mestringsmodell gir grunnlag for å hevde at også den uorganiserte fritidsarenaen kan bidra til å styrke den enkeltes kompetanse, og således være et bidrag til å utvikle motstandskraft og selvbilde. I forhold til denne modellen handler det om kompetanseelementer som det ”å kunne noe”, og ”å møte og mestre motgang”. Noen av de samme betraktninger kan gjøres med utgangspunkt i Antonovskys (1987) teori om sence of coherence. Ut fra det ungdommene forteller kan det å drive med hobbyen gi de en opplevelse av både å forstå en utfordring, håndtere den (for eksempel å få cross-sykkelen til å gå igjen etter et havari), og at dette er noe det er meningsfullt å engasjere seg i. På spørsmål om hva som ga dem mening, var det flere av ungdommene som nevnte det å drive med hobbyen. Denne opplevelsen av sammenheng og mening kan sies å være nært knyttet til begrepet mestring, og kan således være en ressurs for å styrke motstandskraft og selvbilde.

Barn og unge sine mestringsopplevelser i fritida blir ofte knyttet til deltakelse i frivillige organisasjoner. Det vises blant annet til at det organiserte fritidstilbudet gir de som deltar mulighet for gode mestringsopplevelser og deltakelse i trygge sosiale nettverk (Heggen et al.1999). Flere studier (Eidheim 1993, Wickstrøm 1995) viser også en sammenheng mellom hvem som lykkes i elevrollen på skolen, og de som er mest aktive i organiserte fritidsaktiviteter.

Hva er det med organiserte fritidsaktiviteter som gjør at de tilsynelatende gir større overføringsverdi i forhold til mestring i skolen, enn uorganiserte aktiviteter. Heggen drøfter dette spørsmålet og peker på at de organiserte fritidsaktivitetene:

bidrar til å koordinere, harmonisere og standardisere aktiviteter i tid og rom og til å forme dem i overensstemmelse med styrende forventninger om hvor de unge bør delta, hvilke aktiviteter som er legitime, og hvilke væremåter som verdsettes og anerkjennes (Heggen et al. 2003, s. 57).

Forfatterne peker også på at de som ikke deltar mister kontakt med de miljøene hvor viktige sosiale, økonomiske og kunnskapsmessige ressurser fordeles. Sommerschild (1998) sine begreper tilhørighet og kompetanse kan også være relevante for å forstå betydningen av organiserte aktiviteter. Forpliktelsen og stabiliteten (en vennegjeng som driver med sykkelcross har antagelig lettere for å gå i oppløsning enn en motorklubb) som følger med organiserte aktiviteter, gir mulighet både for en tilknytning til det sosiale nettverket og en større opplevelse av blant annet å få og ta ansvar (jf modellen for mestringens vilkår i kapittel 2).

På den annen side sier de selv at aktivitetene har gitt dem både mening og opplevelse av mestring, og også hvert med å forme deres egen identitet på en positiv måte. Aktiviteten gir altså en mestringsopplevelse *for dem* selv, men til forskjell fra deltakelse i organiserte aktiviteter synes ikke denne mestringsopplevelsen å bli anerkjent av omgivelsene i samme grad som deltakelse i organiserte aktiviteter. I så måte kan forskjellen mellom den mestringsopplevelsen som organiserte aktiviteter gir, være en illustrasjon på Lazarus og Launier (1978) sitt poeng presentert i teorikapittelet om mestringsbegrepets relasjonelle side. Det vil si at mestringsopplevelsen er avhengig av om omgivelsene anerkjenner kompetansen eller ferdigheten. Bourdieus begrep symbolsk kapital er også relevant hvor det nettopp er anerkjennelsen som er kapitalen. Hvis ungdommenes ferdigheter og kompetansen hadde blitt verdsatt i omgivelsene, kunne mestringsopplevelsen også vært større.

5.3 Venner og ungdomsmiljø

Samværet med venner og det lokale ungdomsmiljøet er også en viktig del av fritidsarenaen, og relevant i en drøfting av det som fremmer og hemmer mestring. Å ha stabilt nettverk av venner er en vesentlig del av det å mestre ungdomstiden (Heggen og Øya 2005). Fem av de sju ungdommene sa at de hadde mange venner. Samværet med vennene synes for disse ungdommene å ha vært viktig for å oppleve mening og sammenheng. Forholdet til venner ble i liten grad påvirket av at ungdommene sluttet på videregående. Alle hadde venner som både gikk på videregående og som hadde avbrutt skolen. Ungdommene i undersøkelsen tilhørte ulike deler av ungdomsmiljøet på stedet. Flere ga uttrykk for at det ikke var noe sentralt tema om de gikk på videregående skole eller ikke. Bortsett fra den tidligere omtalte gjengdannelsen på ungdomsskolen, er det ikke noe i dataene som tyder på at noen av ungdommene opplever å være en del av et desintegreert ungdomsmiljø i retning av rus og kriminalitet. Flere av ungdommene tok i intervjuet tydelig avstand fra bruk av narkotika.

Ikke noe i denne studien tyder på at det lokale ungdomsmiljøet virker i retning av å forsterke den manglende mestringen i skolen i retning av en desintegrasjon. Tvert i mot kan kontakten med jevnaldrende muligens bidra til å redusere betydningen av manglende mestring i skolen, og ha vært et positivt bidrag til å stå i mot noen av utfordringene de møtte blant annet etter avbruddet.

”Funnet” om at samværet med venner kanskje var en viktigere kilde til opplevelse av mening og sammenheng enn skolen, kan til en viss grad stå i kontrast til perspektivet presentert i kapittel to hvor det hevdes at det er samfunnets forventning om formell kvalifisering som definerer den moderne ungdomstiden (Mørch 1985). For mange av ungdommene i denne undersøkelsen synes skoleprosjektet å være skjøvet noe i bakgrunnen i forhold til å dyrke egne interesser og være sammen med venner. På den annen side kan jevnalderskontakten være viktig som forberedelse til voksentilværelsen. Ivar Frønes (1994) peker på at jevnaldrende har en viktig rolle i barn og unge sin sosialiseringssprosess. I tillegg til at kontakten med jevnaldrende gir trivsel og glede, mener Frønes at jevnaldrende tilfører hverandre en form for kompetanse som verken foreldre eller skole kan gi, nemlig det å opptre blant

likeverdige. Frønes uttrykker dette poenget slik ”*Likeverd læres gjennom kontakt med likeverdige*” (Frønes 1994, s. 185)

I kapittel 2 ble det presentert et perspektiv hvor det særegne ved ungdomstiden i et moderne samfunn blir trukket fram. Begreper som valg, risiko og identitet står i den forbindelse sentralt (Giddens 1991, Heggen og Øia 2005). For ungdommene i denne undersøkelsen synes disse begrepene og ha relevans. De har valgt å avbryte videregående skole. Å analysere og drøfte deres historie kun ut fra et perspektiv om at ungdomstiden handler om å tilegne seg kompetanse, kan synes innebære en for stor begrensning, og kan medføre at en går glipp av vesentlige perspektiver i forhold til mestring av ungdomsårene. For disse ungdommene synes ungdomsårene å ha blitt formet like mye av venner, av egne aktiviteter, av valg og av avbrudd og dets konsekvenser, som av kompetanseprosjektet.

5.4 Mestring av tida etter avbruddet

Perioden uten skole eller jobb opplevde alle som kjedelig og lite tilfredsstillende. Døgnet ble snudd på hodet, og de fleste fortalte at de var mer alene enn de ønsket. På nettene satt flere av dem alene foran pc-en og spilte dataspill eller chattet på internett. De lå og sov til et stykke ut på ettermiddagen, og stod opp da vennene kom fra skole eller jobb. Strategiene for å håndtere den vanskelige situasjonen utenfor skole og jobb var forskjellig. Noen innså tidlig at de trengte hjelp, og enten selv oppsøkte oppfølgingstjenesten eller tok i mot hjelp da oppfølgingstjenesten ringte. Andre vegret seg mot å ta i mot denne hjelpen, og prøvde i stedet å skaffe seg jobb på egen hånd. Begrunnelsen var blant annet at de da tjente bedre enn de ville gjort hvis de fikk jobb gjennom oppfølgingstjenesten.

Ståle og Kristian er de som klart gir uttrykk for at de ikke ønsket å ta i mot hjelp fra oppfølgingstjenesten. De forsøkte å håndtere situasjonen på egen hånd. Denne innstillingen kan tolkes som et uttrykk for at de besitter individuelle mestringsressurser. I analysen i forhold til de fire idealtypene (se kapittel 5.1.1) framgår det at Ståle og Kristian var blant dem som opplevde størst mestring på skolen fram til videregående. De hadde også fått mer hjelp fra foreldrene med skolearbeidet enn de fleste andre hadde fått. Således kan det synes å være en sammenheng mellom

mestring i skolen og individuelle forutsetninger for å mestre en vanskelig situasjon i ettertid.

Ønsket om ikke å ville ha hjelp fra oppfølgingstjenesten kan også forstås som et uttrykk for å ville være uavhengig av hjelpeapparatet. Denne forståelsen kan underbygges av at både Kristian og Ståle i intervjuet tilsynelatende vegret seg noe mot å bli knyttet til kategorien ”en som har avbrutt videregående”. Kristian sa blant annet: ”*egentlig har ikke jeg slutta på videregående, jeg har bare ikke begynt igjen*”. I forhold til det som hemmer og fremmer mestring kan Kristian og Ståle sine beretninger tolkes i retning av at de har med seg noen mestringsvilkår i form av kompetanse og tilhørighet som fremmer en styrket identitet og selvilde, og som i neste omgang gir en kraft til å møte en utfordrende situasjon (Sommerschild 1998).

Opplevelsene av tida fra de sluttet skolen til de fikk en jobb, kan knyttes til begrepet *ontologisk trygghet* som ble presentert i kapittel 2. For ungdommer flest utgjør skolefellesskapet en trygg ramme. Der har de venner, lærere som bryr seg, en hverdagsstruktur i form av timeplaner og oppmøtesteder. Å delta i dette fellesskapet innebærer også å handle i samsvar med omgivelsenes forventninger om utdanning og skole (Mørch 1985), noe som også gir en form for trygghet. De som velger å ikke delta i dette fellesskapet, blir i større grad overlatt til seg selv, og går glipp av det trygghetskapende element som skolen utgjør (Heggen et al. 2003). Denne tryggheten er nært knyttet til Sommerschild (1998) sitt tilhørighetselement. I forhold til hennes begreper innebærer bruddet fra skolen et brudd med et sosialt nettverk, noe som i følge henne kan ha negative konsekvenser i forhold til å utvikle motstandskraft og et positivt selvilde.

Antonovsky (1987) sin teori om sence og coherence kan gi grunnlag for to ulike betraktninger om avbruddets konsekvenser for utviklingen av mestringsressurser. For det første kan hans teori være en støtte til argumentasjonen i avsnittet over. Det legges da vekt på at avbruddet innebærer en svekkelse av ungdommenes mulighet til å oppfatte verden som forståelig, håndterbar og meningsfull. Begrunnelsen for en slik argumentasjon er at avbruddet kan virke negativt inn på ungdommenes selvtillit og selvilde, og således svekke deres evne til å oppleve sammenheng i tilværelsen.

For det andre kan Antonovsky sine begreper brukes som grunnlag for å forstå det valget som ungdommene fortok da de valgte en usikker tilværelse utenfor skolen framfor fortsatt skolegang. Kanskje opplevde de at situasjonen på skolen/lærlingplassen ikke lenger var forståelig, håndterbar og meningsfull, og valgte derfor å se etter denne sammenhengen utenfor skolen. Denne betraktningmåten innebærer en annen bruk av Antonovsky sine begreper enn teorien om sence of coherence gir grunnlag for. Forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet blir ikke lenger en betingelse for helse og livskvalitet, men et behov hos individet. Menneskets behov for mening og sammenheng er tema blant annet innen eksistensiell filosofi og psykoterapi, hvor blant annet Victor Frankl er et sentralt navn (Frankl 1982, Overgaard 2003). Det vil føre for langt innenfor rammen av denne oppgaven å utdype dette temaet her utover å peke på at ungdommenes valg om å avbryte skolen kan sees på som et behov for å finne mening og sammenheng et annet sted da skolen ikke lenger kunne dekke dette behovet.

Poenget med denne drøftingen har ikke vært å ta stilling til om ungdommene valgte riktig eller feil da de bestemte seg for å slutte. I stedet er det en påpekning av at avbruddet i seg selv kan hemme muligheten for å tilegne seg mestringsressurser. Faren for dette er spesielt stor hvis de ikke raskt får mulighet for en annen aktivitet for eksempel i form av en jobb. Det bringer oss over til neste tema.

5.5 Mestring av jobbsituasjon og erfaringer med oppfølgingstjenesten.

I forhold til perioden utenfor skole og jobb ser det ut til at jobben fremmet opplevelse av sammenheng (Antonovsky 1987) og mestring hos alle i den forstand at den strukturerte hverdagen og ga ungdommene en mer normal døgnrytme. Jobben hjalp ungdommene ut av kjedsomheten og inn i en mer aktiv tilværelse. Tilhørighetselementet hos Sommerschild kan sies å ha blitt styrket i den forstand at de var sammen med arbeidskollegaer på dagtid, og brukte nettene til å sove i stedet for å sitte alene foran dataskjermen. Jobben innebar også krav om oppmøte og tilstedeværelse. Enkelte fortalte at det i begynnelsen hadde vært krevende å komme opp om morgenen, og også krevende å følge en arbeidsrytme hvor de ikke kunne ta

fri når de ville. De opplevde imidlertid at de hadde kommet gjennom denne perioden, og at det etter hvert gikk bedre. Til sammen ser det ut til at jobben tilførte dem noen mestringsressurser i den forstand at de hadde lært å forholde seg til en arbeidssituasjon. Jobben synes også å ha gitt noen av dem en økt opplevelse av sammenheng i den forstand at jobben innbar en strukturering av livssituasjonen - *der og da*.

Et annet spørsmål er om jobben fremmet mestring i forhold til planer de hadde for framtida. Her var variasjonene større. Ståle var en av dem som mente det var samsvar mellom jobben og en ønsket framtid. Han ville begynne som lærling. For han innebar jobben en mulighet til å utnytte en spesifikk kompetanse som han hadde fått på videregående skole. Med denne kompetansen mente han at sjansen for å få lærlingplass i bedriften var god. Kristian delte Ståle sin oppfatning om nødvendigheten av å fullføre videregående, og hadde et ønske om å begynne som lærling, men han var mer usikker på hvordan han skulle få lærlingplass. Han mente at jobben ikke hadde styrket hans muligheter til å få en slik plass. De som hadde slitt mest på skolen (John og Ingrid) var i likhet med Ståle tilfreds med jobben, men de to begrunnet sin tilfredshet med at arbeidsoppgavene ikke var for vanskelige. De to kunne godt tenkt seg å fortsette med denne jobben. Lasse ønsket verken å fortsette med jobben, eller begynne igjen på videregående. Han synes arbeidsoppgavene var lite utfordrende, men foretrakk å ha denne jobben framfor å ikke ha noe å gjøre. Eivind og Øystein var i tvil om de skulle fortsette å jobbe eller begynne igjen på skolen. De reflekterte begge over hva som var viktigst mellom å tjene penger nå eller å tjene mer i framtida, og var begge usikre på svaret. Å tjene penger nå ga dem mulighet for å kunne ta førerkort. Eivind sa at hensynet til førerkort veide tyngre enn hensynet til utdanning. Utover å innebære en strukturering av hverdagen synes ikke disse to å ha styrket kompetansen i forhold til framtidig skole eller jobb.

Ut fra dette kan det se ut til at det kun var Ståle som opplevde at jobben ga økt kompetanse og styrket hans muligheter for å mestre livssituasjonen på sikt. For de andre ser det ut til at jobben mer var et aktivitetstiltak som hadde stor betydning for å komme ut av kjedsomheten, men jobben økte ikke mestringsforutsetningene i den forstand at den ga økt kompetanse og større klarhet om framtidsplanene.

Selv om utdanningsplanene ikke var klare, var det ingen som uttrykte noe bekymring for framtida. De regnet alle med at de fikk en jobb selv om de ikke fullførte videregående, for, som John uttrykte det; ”n’ kan jo være arbeidsfolk fordæ”. Det er grunn til å ta et forbehold om denne optimistiske holdningen til framtida fullt ut er dekkende for de refleksjoner ungdommene gjorde seg om sin livssituasjon. Hvis de hadde vært bekymret, er det ikke sikkert de ville delt denne bekymringen med meg.

På spørsmål om hvilken hjelp ungdommene hadde fått fra oppfølgingstjenesten, svarte alle at oppfølgingstjenesten hadde hjulpet dem å skaffe jobb. Som tidligere nevnt, hadde de fleste ungdommene forsøkt å skaffe jobb på egen hånd uten at de hadde lyktes med det. Alle var fornøyd med hjelpen de hadde fått fra oppfølgings-tjenesten. Det må understrekes at dette ikke forteller noe om det generelle inntrykket av holdningen til oppfølgingstjenesten blant de som har avbrutt videregående skole i denne kommunen. Siden jeg har fått hjelp fra oppfølgingstjenesten til å finne fram til disse informantene, er det mulig at disse ungdommene har en mer positiv holdning til denne hjelpeinstansen enn andre ungdommer i samme situasjon.

Hvis det er riktig at jobben i første rekke ble et aktivitetstiltak som i liten grad bidro til økte mestringsressurser på sikt, kan det være nærliggende å stille spørsmålet om det kunne vært gjort mer for å styrke ungdommenes mestringsforutsetninger. Denne styrkingen kunne omfattet både økt kompetanse og økt bevissthet om sin egen situasjon. Kompetanse kunne for eksempel handle om en type sertifisering som de kunne ha nytte av i en annen jobb (sveisesertifikat, truførerbevis osv). Den økte bevisstheten kunne handle om å få vite mer om arbeidsmarkedets krav til kompetanse, og hva som skal til for å få en fast jobb.

Begrepet empowerment, eller myndiggjøring som er en mye brukt norsk oversettelse, er et relevant teoretisk begrep i forhold til å øke den enkeltes bevissthet og kunnskap. Begrepet er en reaksjon mot mye av den etablerte tenkning innenfor sosialt arbeid som enkelte hevder fører til umyndiggjøring av tjenestemottakerne. Empowerment er en strategi og metode for å styrke individets posisjon. Overføring

av makt til undertrykte grupper og bevisstgjøring om deres undertrykte posisjon er viktige elementer. For å bli bevisst sin egen situasjon, og få innflytelse over den, er kunnskap viktig (Freire 1999, Askheim og Starrin 2007).

Å arbeide i henhold til empowerment-begrepet innebærer blant annet (Askheim 2003):

- Få personlig ansvar for endring
- Utvikle troen på egen evne til å skape og påvirke begivenheter i eget liv
- Redusere evnen til å klandre seg selv for problemene sine
- Fokuserer på brukernes ressurser framfor deres problemer

Anerkjennelse er et annet sentralt begrep innenfor sosialt arbeid. I likhet med empowerment- tradisjonen vektlegges det i bruken av begrepet anerkjennelse betydningen av å styrke klientens ressurser og mestringsevne. Anerkjennelse har imidlertid et annet aspekt som ikke er så framtrædende i empowerment, nemlig *gjensidigheten* mellom partene. Anerkjennelse forutsetter at hver av partene opplever å være anerkjent av den andre (Aamodt 2005). Honneth (2008) mener at anerkjennelse er en nødvendig betingelse for selvrealisering, selvtilit, selvaktelse og egenverdi. Betydningen av begrepene empowerment og anerkjennelse i forhold til ungdommene i denne studien blir nærmere belyst i neste avsnitt.

5.6 Det teoretiske perspektivets styrker og begrensninger

I drøftingskapittelet er ungdommenes opplevelser og erfaringer fra skole, fritid og jobb belyst i forhold til det som har fremmet og hemmet mestring. I kapittel 2 ble det presentert ulike perspektiver på ungdomstiden. I det ene perspektivet vektlegges det at ungdomstiden er en overgang fra barndom til voksen. Kvalifisering og sosialisering er viktige mål, og utdanning den sentrale aktiviteten. I et annet perspektiv sees ungdomstiden i større grad som en livsfase *i seg selv*. Antonovsky sin teori om sence og coherence og ulike perspektiver på mestringsbegrepet har vært brukt til å belyse ungdommenes historier. Hilchen Sommerschild sin modell for mestringsvilkår (Sommerschild 1998) har stått sentralt i drøftingen.

Det synes å være en sammenheng mellom teorien Antonovsky sin teori om sence of coherence og Sommerschild sin modell for mestringens vilkår. I følge Antonovsky er det en sammenheng mellom menneskets evne til å oppleve sammenheng i tilværelsen (SOC) og deres helse og livskvalitet. Hvordan denne evnen utvikles synes ikke være noe sentralt tema hos Antonovsky. Sommerschild sin modell for mestringens vilkår gir imidlertid verdifulle anvisninger. Egenverd og motstandskraft er sluttproduktene når mestringens vilkår er oppfylt. Egenverd og motstandskraft har mye til felles med opplevelse av sammenheng. Derfor kan Sommerschild sin modell for mestringens vilkår sees på som en konkretisering av hva som skal til for å utvikle opplevelse av sammenheng.

Det har i oppgaven vært pekt på at Sommerschild sin modell ser mestring i et aktørperspektiv. Ut fra en erkjennelse om at mestring også er avhengig av samspillet med omgivelsene, har det vist seg verdifullt å utvide dette aktørperspektivet til et systemperspektiv på mestring. I dette perspektivet er det for eksempel ikke nok å konstatere at det "å kunne noe" er et vilkår for mestring (jf. modell for mestringens vilkår kapittel 2). I et systemperspektiv er mestringen avhengig av om det du kan, anerkjennes av omgivelsene som verdifullt. I oppgaven har dette poenget hatt betydning blant annet i forhold til "verdien" av uorganiserte kontra organiserte aktiviteter.

Å bruke begrepet mestring til å analysere ungdommenes erfaringer og opplevelser har sine svakheter. Ved å anvende dette perspektivet er det en fare for at det legges en norm om at det er noe som skal mestres og deres historier vurderes i forhold til denne normen. For ungdommene selv synes ikke mestring å ha vært noe sentralt mål. De synes å være mer opptatt av å nyte tilværelsen her og nå, være sammen med venner, oppleve livet og ha det hyggelig. I så måte kan det være et paradoks å skulle analysere og drøfte deres historier i lys av et begrep som for dem ikke er relevant, spesielt når en av oppgavens premisser skulle være å ta utgangspunkt i ungdommenes eget perspektiv.

På den annen side kan fokuseringen på mestring sees på som et bedre alternativ enn å fokusere på ungdom utenfor videregående skole som en risikogruppe det knytter

seg noen problemer i forhold til. Sammenlignet med dette perspektivet gir mestring større mulighet til å fokusere på ressurser.

Påpekningen ovenfor om at ungdommene var mer opptatt av å nyte tilværelsen her og nå, mer enn bekymre seg for framtida, er relevant også i forhold til de ulike perspektivene på ungdomstiden. Perspektivet om ungdomstiden som en overgangs-fase hvor det å tilegne seg formell kompetanse er det sentrale, synes ikke å gi et dekkende bilde av situasjonen slik ungdommene selv ser den. For dem er det mer framtrødende at ungdomsårene har en egenverdi. Mer dekkende i forhold til deres egen situasjon synes således å se ungdomstiden som en viktig periode for å skape sin egen identitet og tilhørighet. Perspektivet presentert i kapittel 2 om endrete betingelser for denne identitetsdanningen i postmoderne samfunn synes å være verdifullt.

I punkt 5.5 ovenfor ble oppgavens teoretiske perspektiv supplert med to sentrale begreper innen sosialt arbeid; empowerment og anerkjennelse. Begge begrepene synes å være verdifulle tillegg til de andre perspektivene i oppgaven. Empowerment understreker betydningen av kunnskap og bevissthet om sin egen situasjon for å oppnå mestring og utvikling. Involvering av brukeren på en måte som gir han selv ansvar for egen utvikling, er også sentralt. Med denne vektleggingen synes empowerment-begrepet å være et verdifullt supplement til Sommerschild sin modell for mestringens vilkår når konkrete tiltak for oppfølging av ungdom utenfor videregående skole skal utformes. Begrepet anerkjennelse, med sin vektlegging av gjensidigheten mellom hjelpeapparatet og mottakeren, vil også være sentralt i arbeidet med å utvikle ungdommenes identitet, selvtillit og egenverd.

5.7 Oppsummering

Det er varierende i hvilken grad ungdommene opplevde mestring i skolen. Denne manglende mestringen er drøftet i lys av et aktør-, struktur- og kulturperspektiv. Alle tre perspektivene synes relevant. Med bedre oppfølging av den enkelte og med større variasjoner i undervisningsformer og undervisningsarenaer, kunne disse ungdommene unngått mange skoleår med dårlige opplevelser, og kanskje kunne flere av dem også fått oppleve å ha fullført videregående skole. På fritida har de

fleste ungdommene vært opptatt med egne hobbyer og interesser, og disse hobbyene har for mange av dem vært viktige for å oppleve tilfredshet. Ungdommene har i liten grad deltatt i organisert aktivitet. Det har vært drøftet hvilken betydning denne manglende deltakelsen kan ha i forhold til å bygge mestringsforutsetninger. Kontakten med jevnaldrende har for de fleste hatt stor betydning for å oppleve tilfredshet og mestring. Perioden utenfor jobb og skole opplevde alle ungdommene som lite tilfredsstillende. Det er argumentert for at avbruddet fra videregående skole, og tiden utenfor skole og arbeidsmarked, kan ha virket negativt inn på selvtillit og pågangsmot. Da intervjuene ble fortatt hadde alle ungdommene en midlertidig jobb som de hadde fått gjennom oppfølgingstjenesten. Å begynne og jobbe innebar for alle en bedring av livssituasjon, selv om det varierte hvor tilfreds ungdommene var med arbeidsoppgavene. Ut fra en tolkning av datamaterialet synes jobben ikke å innebære noe vesentlig styrking av ungdommenes mestringsforutsetninger. I det videre arbeidet med å fremme mestringen blant ungdommene kan begreper som empowerment og anerkjennelse være nyttige.

6. Avslutning

Oppgavens tittel, hentet fra et av intervjuene; ”men n’ kan jo være arbeidsfolk fordæ” kan tolkes som et uttrykk for en optimistisk tro på framtida. For bare noen få tiår siden ville en slik uttalelse, som en påpekning av hva man kunne gjøre i stedet for å fullføre videregående skole, vært sett på som en selvfølgelig sannhet. Ut fra det statistiske materialet presentert innledningsvis i denne oppgaven, synes uttalelsen nå å være mer optimistisk enn det er grunnlag for. Mulighetene for å få et stabilt forhold til arbeidsmarkedet uten videregående skole blir stadig mindre. Samtidig er deltakelse i arbeidslivet en viktig faktor for opplevelse av helse og livskvalitet.

Derfor er det viktig å sette fokus på den betydelige samfunnsutfordringen som følger av at omkring 20 % av de som begynner på videregående skole ikke fullfører, og at ytterligere ca. 10 % stryker i ett eller flere fag. Viktige sider ved skolens rolle, blant annet innholdet i undervisningen har i liten grad vært drøftet i denne oppgaven. I stedet har det vært fokusert på mer generelle sider ved skolesystemet, på ungdommenes fritidsarena og på ungdommenes situasjon etter avbruddet fra videregående.

Drøftingen har gitt indikasjoner på at ungdommene ikke har tilegnet seg viktige mestringsressurser i forhold til å møte arbeidslivets krav. Likevel er det lett å se mestringsressurser og mestringsmuligheter hos disse ungdommene. Med bedre oppfølging og tilpassing fra skolens side og med større variasjon i undervisningsformer og undervisningsarenaer kunne mange av skolehistoriene sett annerledes ut. Flere av ungdommene var også gått i gang med å tilegne seg nødvendig formell kompetanse når de møtte utfordringer delvis av strukturell art, som virket hemmende i forhold til å fullføre skolen. Mulighetene for å hente inn igjen noe av den tapte skolegangen er til stede. Forutsetningen for å få det til er at ungdommene gis anledning til å ta kontroll over viktige betingelser for deres egen helse og livskvalitet. Kompetanse, tilhørighet, selvtillit, positivt selvbilde og egenverd er, slik det er vist i denne oppgaven, viktige elementer. Konkret kan det bety at ungdommene får anledning til, sammen med oppfølgingstjenesten, å reflektere over sine egne mestringsmuligheter og mestringsmål. Ut fra disse

samtalene kan det utformes konkrete tiltak med sikte på å øke mestringsforutsetningene. Gjennomføringen av slike tiltak forutsetter et nært samarbeid mellom flere institusjoner i lokalsamfunnet. I første rekke gjelder det oppfølgings-tjenesten, skolen, lokalt næringsliv, kommunen og andre som kan spille en rolle i å styrke ungdommenes kompetanse og tilhørighet.

Det er flere mulige temaer for videre forskning. Det synes å være behov for mer kunnskap om hvilke mekanismer i grunnskolen som virker i retning av inkludering og ekskludering. I hvilken grad har Bourdieus påpekning om betydningen av symbolsk og kulturell kapital gyldighet i norsk skole i 2010. Er det fortsatt slik at skolen bidrar til å øke forskjellene i samfunnet framfor å redusere dem. Rådgivningstjenesten i grunnskolen har en viktig funksjon i forhold til å veilede ungdom om skolevalg. Hva kan denne tjenesten gjøre for å styrke ungdommer som står i fare for etter en tid å velge bort videregående skole. Oppfølgingstjenesten synes å ha en nøkkelrolle i forhold til å hjelpe ungdom utenfor videregående skole. Ungdommene i denne oppgaven synes å ha fått god hjelp av tjenesten i forhold til å få en jobb. Et aktuelt spørsmål for videre forskning er hvilken rolle oppfølgingstjenesten kan spille i utviklingen og gjennomføringen av mer målrettede og systematiske tiltak med sikte på å øke ungdommenes kompetanse og mestringsressurser.

Litteratur

- Aadland, Einar (2004) *Og eg ser på deg-" : vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag* Oslo: Tano Aschehoug,.
- Aamodt, L.G. (2005). *Familien mellom mange hjelpere. Refleksjoner i sosialfaglig arbeid.* Bergen: Fagbokforlaget
- Alvesson, M. og Skölberg K. (2008) *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the Mystery of Health.* San Fransisco: Josey-Bass
- Antonovsky, A. (1996) *The salutogenic modell as a theory to guide health promotion.* Health promotion international, 11: 11-18
- Archer, M.S. (red) (1982). *The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems.* Beverly Hills: Sage
- Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmete.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Askheim, O.P., Starrin, B. (2007). *Empowerment: I teori og praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. og Passeron, J-C. (1977) *Reproduction in Edcucation, Society and Culture.* London: Sage publications.
- Brown. T.M & Rodriguez, L. F. (2009). School and the co-construction of Dropout. *International journal of Qualitative studies in education.* Vol. 22, no. 2, March-april 2009, 221-242
- Buland, T. og Havn, V. (2004). *Organisering av oppfølgingstjenesten.* Sluttrapport fra kartlegging. Trondheim: Sintef
- Davis, J.E (2006). Research at the margin: Mapping masculinity and mobility of African-American high-school dropouts. *International Journal of*

- Durkheim, E. (1975). *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. København: Andersens og Suesons forlag
- Edvardsen, E. (1985) *Å føye sammen det atskilte*. Tromsø: Universitet i Tromsø
- Egge, M. (1998). *Hadde det ikke vært for Oppfølgingstjenesten*. Samtaleintervjuer med 16 ungdommer. Oslo: Fafo
- Eidheim, F. (1993). *Sett nordfra. Kulturelle aspekter ved forbindelsen mellom sentrum og periferi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter. Problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton
- Eriksson, M. (2007). *Unravelling the mystery of salutogenesis*. The evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's Sense of Coherence Scale. Turku: Folkehälsan research centre.
- Fevang, E. og Rød, K (2006). *Veien til uføretrygd i Norge*. Rapport 10/2006. Oslo: Frischsenteret
- Fog, F. 2004. *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk forlag. København
- Frankl, V.E. (1982). *Psykologi og eksistens*. København: Gyldendal
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Frønes, I. (1975). *Ungdomskultur, generasjonsavstand og sosial endring*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fugelli, P. og Ingstad, B. (2009). *Helse på norsk. God helse slik folk ser det*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Furu, E.M (2007). *Rak lærertrygg. Aksjonslæring i skolen*. Universitet i Tromsø

- Gergen, K. og Gergen, M. (2005). *Social konstruksjon: ind i samtalen*. København. Dansk psykologisk forlag
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in the late moders age*. Camebridge: Polity press.
- Graneheim, U.H og Lundemann B. (2003) Qualitative content analysis in nursing research: consept, procedures and measures to achive trustworthiness. *Nurse Education Today* (2004) 24, 105-112
- Heggen, K. (2007) Rammer for mestring i Ekeland, T-J. og Heggen, K. (red) *Meistring og Myndiggjering. Reform eller retorikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heggen, K. og Øia, T. (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (1999): *Ungdom med lite utdanning: Marginalisering?* Notat 5/1999. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning.
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helse- og omsorgsdepartementet (2006). *Nasjonal helseplan 2007 – 2010*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet
- Helse- og omsorgsdepartementet (2007). *Stortingsmelding nr. 20 (2006-2007). Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet
- Helsedirektoratet (2009) *Kommunehelseprofiler [online]*. Oslo: Helsedirektoratet. Tilgjengelig fra <http://www.helsedirektoratet.no/kommunehelseprofiler>. Hentet 1.12.2009
- Hernes, G. (1974): *Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?* I NAVF (1974): *I forskningens lys*. Oslo: NAVF
- Hjort, P. E. (1994). *Helse for alle! Foredrag og artikler 1974-93*. Oslo: Folkehelsa

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax
- Hummelvoll, J.K, Barbadosa da Silva, A (1996). Det kvalitative forskningsintervju som metode for å nærme seg den psykiatriske sykepleiers profesjonelle livsverden i kommunehelsetjenesten. *Vård i Norden* 2/1996 vol. 16 No 2 PP 25-32.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Camebridge: Polity press
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991). *NOU 1991 4: Veien videre til studie- og yrkeskompetanse til alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kittelsaa, A.M. (2008). *Et ganske normalt liv. Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. Trondheim: NTNU
- Krange, O. og Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009). Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Lazarus R. L. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between persons and environment. I: Pervin, L.A. & Lewis, M. (eds.) *Perspectives in international psychology*. New York, Plenum.
- Lazarus, R.S og Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

- Lorensen, M. (1998). *Spørsmålet bestemmer metoden: Forskningsmetode i sykepleie og andre helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mæland, J. G. (2005). *Forebyggende Helsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. et al. (2008). *Borvalg og kompetanse*. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet 2002. Rapport 13-2008. Oslo. NIFU-Step
- Mirowsky, J. & C. E. Ross (1998). *Education, personal control, lifestyle and health- A human capital hypothesis*». *Research on Aging*, 20:415-449.
- Mørch, S. (1985). *At forske i ungdom. Et sosialpsykologisk essay*. København: Rubikon.
- Olsson, Henny Sörensen, Stefan (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overgaard, A. E. (2003). *Åndelig omsorg: En lærebog: Kari Martinsen, Katie Eriksson og Joyce Travelbee nyt lys*. København: Nyt nordisk forlag Arnold Bussck
- Parsons, T. (1965). *Young in the context of American Society* i Erikson, E.H. (red): *The Challenge of youth*. New York: Doubleday.
- Rosberg, S. (2008). Fenomenologi. I Granskär, M. og Höglund-Nielsen, B. *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- ock sjukvård*. Lund, Studentlitteratur:
- Silvermann, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. 2nd ed. London: Sage
- Sommerschild, H.(1998) *Mestring som styrende begrep* i Gjerum, B. Grøholt, B. Sommerschild H *Mestring som mulighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sosial- og helsedepartementet (2003). *Stortingsmelding nr. 16 (2003-2004). Resept for et sunnere Norge: Folkehelsepolitikken*. Oslo: Helsedepartementet

- Statistisk sentralbyrå (2009). *Gjennomstrømming i videregående opplæring* [online]. Oslo Statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/vgogjen/>. Hentet 1. oktober 2009.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trow, M (1977). The second transformation of American Secondary Education. I. Karabel og Halsey (eds), *Power and ideology in education*. New York. Oxford university press.
- Utdanningsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdepartementet
- Utdanningsdepartementet (2003). *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo: Utdanningsdepartementet
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- WHO (1986). *The Ottawa-charter*. Geneva: WHO
- WHO (1998). *Health 21 – The Introduction to the Health for all Policy for the WHO*. European Region. Copenhagen: Regional Committee for Europe.
- Wickstrøm, L. (1995). *Hvem? hva? hvor? Om ungdom og idrett, en landsdekkende surveyundersøkelse*. Ungforsk 1995
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House
- Win, J. og White, R. (1997). *Rethinking Youth*. London: Sage

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du være med på et studentprosjekt?

Navnet mitt er Knut Åge Berge. Jeg er masterstudent i helsefremmende arbeid i lokalsamfunnet ved Høgskolen i Gjøvik, og skal skrive en oppgave om hvordan ungdom som ikke går på videregående har det. For å kunne gjøre det må jeg snakke med noen av de dette gjelder, og inviterer derfor deg til å være med. Jeg ønsker å snakke med ca. 10 ungdommer i alderen 16 – 19 år.

Jeg har fått hjelp av oppfølgingstjenesten til å sende brevet til deg. Jeg vet ikke hvem du er siden oppfølgingstjenesten har taushetsplikt, men jeg håper at du kan tenke deg å være med på dette prosjektet. Jeg tenker at vi møtes 2-3 ganger hvor vi snakker om hvordan ungdommer som ikke deltar i videregående opplæring opplever sin situasjon, og hva de eventuelt kunne tenke seg annerledes.

Grunnen til at jeg vil skrive denne oppgaven er at jeg tror at de erfaringer og opplevelser dere ungdommer har er nyttige å vite om både for skolen, kommunen og oppfølgingstjenesten.

Du bestemmer selv hva du vil fortelle meg, men jeg kan godt tenke meg å få høre litt om hvordan du har opplevd tida på skolen, om du er i jobb og hva du eventuelt synes om det, hva du liker å gjøre i fritida, om det er noen tilbud du savner i lokalmiljøet, hva du syns om den hjelpen du eventuelt har fått fra oppfølgingstjenesten, om du har noen tanker om framtida osv.

Hvert møte tror jeg vil ta mellom 45 minutter og en time, og gjøres på en tid og et sted som passer for deg. Det vi snakker om blir tatt opp på en lydopptaker slik at jeg etterpå kan høre nøyaktig hva du har sagt. Hvis sitater fra samtalen skal brukes i selve oppgaven blir det skrevet på en slik måte at det ikke er mulig å vite hvem som har sagt det. Med andre ord blir alle opplysningene behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Opplysningene anonymiseres og

opptakene slettes når oppgaven er ferdig i desember 2009. Hvis du ønsker kan du få et eksemplar av den ferdige rapporten.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Hvis du har lyst å være med på prosjektet, ber jeg om at du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Du kan også sende meg et foreløpig svar på SMS eller e-post, og heller ta med erklæringen når vi møtes første gang. Jeg vil gjerne at du viser dette brevet til dine foresatte, og spør om det er greit at du blir med. De kan gjerne også skrive under.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på -----, eller sende en e-post til -----
-- Du kan også kontakte min veileder Frank Jarle Bruun ved Høgskolen på Lillehammer, tlf. ----- . Jeg kan ikke gi deg noe godtgjørelse for å være med, men håper at du ønsker å delta likevel. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Knut Åge Berge

Påmelding og frivillig samtykke.

Jeg gir mitt frivillige samtykke til å være med i prosjektet ”ungdom utenfor videregående skole”. Deltakelsen innebærer å være med på 2-3 samtaler av inntil 1 times varighet om de temaene som er beskrevet i informasjonsskrivet. Jeg er inneforstått med at jeg ikke får noe godtgjørelse for å delta.

Undersøkelsen oppsummeres i en egen rapport. Her blir alle opplysninger anonymisert, og det vil ikke være mulig å for andre å vite hvem som har deltatt i undersøkelsen.

Signatur Telefonnummer
.....

Foresattes underskrift.....
 Telefonnummer

Skjemaet returneres til:

Knut Åge Berge
Neverveien 1
2827 Hunndalen

Foreløpig bekreftelse på deltakelse kan gjøres ved å sende en SMS til ----- eller e-post -----

Vedlegg 2 Intervjuguide

Innledning

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du gått på videregående skole?

Tema 1: Oppvekst, skole og fritid fram til utgangen av ungdomsskolen

- Kan du fortelle meg om oppveksten din?
Hvem vokste du opp sammen med. Hvor vokste du opp?
Kan du fortelle om tida på barneskolen?
Hva gjorde du på fritida. Organisert aktivitet. Hvem var du sammen med?
- I hvilken grad fulgte foreldrene dine med på det du gjorde på skole. Var de med deg når du gjorde lekser?
- Har du hatt ansvar for noen spesielle oppgaver i familien, fritida eller på skolen?
- Hvem har betydd mest for deg i oppveksten?
- Kan du fortelle om tida på ungdomsskolen?
Utdyping / oppfølging:
 - Hva likte du / hva likte du ikke? Faglig og sosialt
 - Kan du fortelle om spesielle opplevelser fra skolen og fritida som du husker som et godt minne?
 - Var det noe som ikke var bra. Hva skulle du ønske hadde vært annerledes?
 - Hadde du mye fravær på ungdomsskolen.?
 - Visste foreldrene dine om at du var borte fra skolen?
 - Når startet eventuelle skoleproblemer?

Tema 2: Om tida på videregående, det å ha sluttet og oppfølgingen.

- Kan du si litt om tida på videregående, hvilke linje hvor lenge du gikk der osv?
- Hvordan var det å begynne på videregående?
 - Faglig
 - Sosialt
 - Hva var bra/mindre bra
 - Trivdes du i klassen
- Trodde du når du begynte på videregående at du kom til å fullføre?
- Hva var årsaken til at du slutta?
- Snakka du med noen på skolen om problemene?
- Tok du avgjørelsen om å slutte på egen hånd?
- Hvordan opplevde du det etter at du hadde slutta?
- Hvilke tanker gjør du deg om at du ikke går på videregående?
 - Oppleves det som problematisk eller greit
- Hva sier foreldrene / andre familiemedlemmer og vennene dine?
- Hva slags hjelp og støtte har du fått hjemmefra?
- Er det flere av vennene dine som har slutta?
- Hva skal til for at du eventuelt kunne ha en skole/ opplærings situasjon som ville fungere for deg?
- Snakket du med noen om de tanker du hadde forut for at du bestemte deg for å slutte, eventuelt hvem?
- Har du gjort noe selv for å komme i aktivitet?
- Hvordan kontakt har du hatt med oppfølgingstjenesten?
- Hva har den kontakten betydd?

- Er det noe du hadde ønsket deg annerledes i møtet med oppfølgingstjenesten?
- Har du andre ønsker om hjelp enn det oppfølgingstjenesten kan gi deg?

Tema 3: Nåsituasjon. Jobb, Fritid og venner

Kan du beskrive hva du stort sett gjør en vanlig dag (utenom jobb)?

- Aktiviteter, venner,
- Hobbyer
- Hva er annerledes nå enn før du sluttet på videregående?
- Gjør du dette mest alene eller sammen med venner?
- Hvor oppholder du deg mest på fritida?
- Hvordan syns du det har vært å vokse opp på dette stedet?
 - Aktivitetstilbud, sosialt osv
- Er du sammen med andre nå enn du var før du sluttet på skolen?
- Opplever du at enkelte ungdommer ser annerledes på de som går på videregående i forhold til de som ikke går der?
- Hvem bor du sammen med?
- Når er du sammen med dem?
- Hvis du er i tiltak. Hva syns du om det. Liker / ikke liker?
 - Hva slags jobb/tiltak kunne du ønske deg?
- Ønsker du å fortsette med det du gjør eller ønsker du å begynne på skolen igjen?
- Hvordan opplever du situasjonen din nå for tida?
 - Eventuell oppfølging hvis situasjonen ikke oppleves særlig bra:
 - Hvis din kunne si at situasjonen din var bra, hva ville da vært annerledes?
 - Hvilke muligheter ser du for å forbedre situasjonen?
- Når har du det bra. Hva gjør du da og hvem er du sammen?

Tema 4; Framtida

- Hva ønsker du å gjøre de nærmeste månedene og året?
- Tenk deg 5 år fram i tida. At du da sitter og tenker ”nå har jeg det bra”. Kan du beskrive denne tilværelsen (hvor bor du, hva gjør du, hvem er du sammen med)?
 - Hva skal til for at du skal oppnå en slik situasjon?
 - Tror du at du kan klare det?
 - Hva er eventuelt realistisk å få til?
- Hva tror du blir krevd av deg i framtida (familien, venner, samfunnet, jobb, skole)?
- Hva er det i ditt liv akkurat nå som du opplever som mest meningsfullt?
- Hva er det du lykkes med?
- Hva er det eventuelt du ikke lykkes med?