

Anette Istad Åsaune

«Jeg seiler min egen sjø»

En kvalitativ undersøkelse om hvordan ungdom med helsemessige utfordringer refleksivt konstruerer sine fortellinger etter brudd med videregående opplæring

Masteroppgave i Sosiologi

Veileder: Arve Hjelseth

Juni 2020

Anette Istad Åsaune

«Jeg seiler min egen sjø»

En kvalitativ undersøkelse om hvordan ungdom med helsemessige utfordringer refleksivt konstruerer sine fortellinger etter brudd med videregående opplæring

Masteroppgave i Sosiologi
Veileder: Arve Hjelseth
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven omhandler frafall i videregående opplæring. Formålet er å bidra til økt kunnskap om frafall ved å ta utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign bestående av åtte individuelle dybdeintervjuer med ungdommer som har droppet ut av videregående opplæring på grunn av psykiske eller somatiske helseutfordringer. Dette for å undersøke problemstillingen om *hvordan ungdom med helsemessige utfordringer refleksivt konstruerer sine fortellinger om tiden etter at de sluttet i videregående opplæring*.

Det teoretiske perspektivet baserer seg på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med fokus på enkeltindivider. Det er de frafalnes erfaringer som styrer forskningen. Det teoretiske rammeverket baserer seg på perspektiver innen individualisering, identitet og ungdomstid. Begrepene er i et selvstendig fokus, men forstås med inspirasjon Anthony Giddens, Ulrich Beck og Pierre Bourdieu. Disse er blant de som danner bidrag for oppgavens fortolkningsramme.

Ungdommenes opplevelser med å bryte med skolen er kontekstavhengig, men felles er at sykdommen gjorde frafall til en opplevd tvungen nødvendighet. Uavhengig av tilrettelegging i skolen, oppleves tilretteleggingen som utilstrekkelig. Sykdom, utenforskap, dårlige opplevelser med lærere og fordommer trekkes fram som opplevelser som sitter i kroppen lenge etter at bruddet fant sted, og ses både som et resultat og konsekvens av sykdomsbildet. Ungdommene veksler mellom tre narrativer i) *Jeg sto opp for meg selv*, ii) *Jeg er ikke som alle andre* og iii) *Jeg står for de valgene jeg tar*. Minner om fortiden preger tanker om fremtiden, og dårlige opplevelser i elevrollen virker negativt for innstillingen til å vende tilbake og fullføre opplæringen ved en senere anledning. I synet på fremtiden er søken etter å finne noe de passer til sentralt. Å passe til noe viser tilsynelatende til i) hva en interesserer seg for, ii) hvor en trives sosialt og iii) hva en klarer å gjennomføre med sine helsemessige begrensninger.

Tematisk har oppgaven sosiologisk relevans fordi den belyser menneskelig samhandling i en institusjon de fleste har et forhold til. Samfunnets forventninger og individers identitetsprosesser er også av sosiologisk interesse. Studien er interessant for lektorprofesjonen, da den peker på virkelige utfordringer man må være bevisst i arbeidet som lærer.

Abstract

The topic of this thesis is student dropout in upper secondary school. The purpose is to contribute to increased knowledge in the field of school dropout, based on a qualitative research study consisting of eight individual in depth interviews, with former dropout students, who dropped out upper secondary school due to mental- or somatic issues. This is done by investigating the thesis *how adolescents with health-related challenges reflectively constructs their own narrative of the time following their decision to drop out of upper secondary school.*

The theoretical apparatus is based on a phenomenological-hermeneutical approach, which focuses on the individual. The stated experiences of the individual dropout interviewees controls the research. The theoretical framework of the thesis is based on perspectives within individualization, identity and youth. The terms are used independently, but inspired by Ulrich Beck, Anthony Giddens and Pierre Bourdieu. Together, they form a large part of this thesis' frame of interpretation.

The experiences they have with dropping out of school is contextually dependent, but it does share the common denominator of having health-related issues which made the dropout feel like a forced necessity. Whatever the schools did to adjust to their situations it felt inadequate. Sickness, exclusion, prejudice and bad experiences with teachers are all issues brought forward as experiences that have stayed with them for a long time after dropping out, and is seen as both result and consequence of their illness. They change between three narratives: i) *I stood up for myself*, ii) *I am not like everyone else*, iii) *I stand by the choices I have made*. Reminiscence of the past affects thoughts about the future, and bad experiences in the role of a student affects the attitudes of possibly returning to finish school at another stage. When looking towards the future, the will to find something they are well suited for is essential. To be well suited for something correlates to i) what interests you have, ii) where you fit in socially, and iii) what you are able to do within the confines of your health-related limitations.

Thematically, this thesis has a sociological relevance, due to the study of human interactions within an institution whom most have some sort of relation to. The expectations of society and the identity process of the individual are also of sociological interest. The thesis bears relevance to my teaching profession, as it shows real life challenges of importance in the occupation as a teacher.

Forord

I en periode på videregående var jeg svært skolelei. Jeg husker at vi satt en gjeng sammen for å planlegge russekortmotto, og jeg hadde skriblet ned følgende: «*Om du ikke tror på et liv etter døden, skulle du ha sett meg etter skolen*». I tredjeklasse fikk vi en ny sosialkunnskapslærer. Odd Haukli viste seg å endre mine studievaner og min lærelyst, og sparket opp dørene for fagfeltet. Hans måte å gjøre faget nært, levende og interessant motiverte meg ikke bare til å lære mer, men også til å selv ville bli lærer. En varm takk til deg for at du var den læreren du var. Du inspirerer meg fortsatt – et tiår etter.

Etter mange fine studieår er jeg ferdig med lektorutdanningen i samfunnsfag på NTNU. Det har vært en begivenhetsrik tid som jeg for alltid vil se tilbake på med romantiske følelser. Takk til Superstars og Kleinegruppen, dere er venner for livet.

I arbeidet med masteroppgaven er det mange som har hjulpet meg på veien. Først og fremst vil jeg takke alle informantene som har bidratt til prosjektet. Dere har naturligvis gitt meg innsikt som er relevant for oppgaven, men også innsikt jeg vil ta med meg videre i yrkeslivet.

En stor takk rettes også til veileder Arve Hjelseth. Jeg nekter å tro at noen svarer raskere på e-poster enn deg! Takk for at du har vist interesse og engasjement for prosjektet, for velvilje, gode råd og lærerike tilbakemeldinger.

Takk til Magnus Istad, Karita Vangestad Moen og Ole-Bjørn Åsaune for korrekturlesing, hjelp og nyttige innspill. En takk fortjener også venner og familie som har oppmuntret og heiet på meg fra sidelinjen.

Til sist vil jeg si tusen takk til Ella Synnøve og Ole-Bjørn som både distraherer og oppmuntrer. Jeg elsker dere og gleder meg til det nye kapittelet livet nå skal by på.

Anette Istad Åsaune
Trondheim, mai 2020

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 Innledning	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn	1
1.2 Lovfestet rett til videregående opplæring og frafallsdefinisjonen	3
1.3 Problemformulering og struktur	4
2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk	6
2.1 Frafallsforskning	6
2.1.1 Konsekvenser ved frafall	6
2.1.2 Helserelaterte årsaker til frafall	7
2.1.3 Å ikke identifisere seg som elev som årsak til frafall	8
2.2 Teoretisk rammeverk	9
2.2.1 Individualisering	9
2.2.2 Institusjonalisert individualisering	11
2.2.3 Identitet	12
2.2.4 Forfatter av eget liv	12
2.2.5 Ungdomstid og identitetsdannelse	14
2.2.6 Skolen i unges liv	15
3.0 Metode	16
3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	16
3.2 Valg av metode for datainnsamling	17
3.3 Forskningsprosessen fra start til slutt	18
3.3.1 Utvalg og rekruttering	18
3.3.2 Informantene	21
3.3.3 Utforming av intervjuguide og testintervjuer	21
3.3.4 Intervju	22
3.4 Analysestrategi og behandling av empiri	24
3.4.1 Narrativ tilnærming	25
3.5 Etske vurderinger	26
3.5.1 Etske vurderinger til NSD	26
3.5.2 Etske vurderinger i forskningen	26
3.6 Datamaterialets troverdighet	27
4.0 Analyse	31

4.1 Frafallets karakter når sykdom er årsak.....	31
4.1.1 « <i>IBS er min ABS</i> » - Når sykdom stopper opplæringen.....	31
4.1.2 «Det var ikke nok» - Tilrettelegging.....	34
4.2 Relasjoner og reaksjoner	37
4.2.1 «Jeg er jo litt annerledes enn de andre» – Å være utenfor sosialt	37
4.2.2 «Mamma er på laget mitt, hun er den som støtter meg i alt» - Familie	39
4.2.3 «De tror ikke jeg klarer å stå opp tidsnok» – En kamp mot fordommer	42
4.3 Evaluering av frafallet – to sider av samme sak.....	43
4.3.1 «Jeg er Pocahontas jeg» - Bruddet ble å velge selv	43
4.3.2 «Det føles liksom ut som at jeg bare dreit på draget» – Bebreidelse.....	45
4.4 Tanker om fremtiden i lys av frafallshistorien	47
4.4.1 «Jo lenger tid det går, jo høyere blir terskelen for å begynne på igjen»	47
4.4.2 «Jeg må finne noe som jeg passer til».....	50
5.0 Avslutning.....	53
5.1 Konklusjon.....	53
5.2 Tre narrativer	54
5.3 Samfunnsmessige implikasjoner og videre forskning	56
Litteraturliste	57

VEDLEGG 1 Godkjennelse fra NSD

VEDLEGG 2 Informasjonsskriv til deltakere i forskningsprosjektet

VEDLEGG 3 Intervjuguide

Tabell

Tabell 1: Presentasjon av informantene	21
--	----

Forkortelser

NTNU
SoMe

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Sosiale medier

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering og bakgrunn

Lik og gratis adgang til en inkluderende utdanning står høyt på den politiske agendaen i Norge (Lillejord et al., 2015:9). Skolen skal favne om alle og bidra til å skape et godt liv gjennom et likeverdig og tilpasset tilbud for alle i en inkluderende skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Institusjonen skal videre bidra til unges identitetsutvikling, noe som uansett skjer i det unge erverver erfaring i skolen (Ulvik, 2009:98). Dog kritiseres skolen for å ikke favne om alle, og det viser seg at kun 70 prosent av de som starter i videregående opplæring fullfører i løpet av fem år (von Simson, 2014:42).

For mange er det slik at andre ting i livet påvirker dem i så stor grad at det blir vanskelig å klare opplæringen samtidig, og for noen er dette grunnet i psykisk eller fysisk (somatisk) sykdom. Det diskuteres om helse kan sies å stå som direkte og indirekte årsak til frafall (Bergsli, 2013:25). Undersøkelser viser at ungdommer som rapporterer om svekket helse avbryter videregående opplæringen med større sannsynlighet enn de som rapporterer om god helse (De Ridder et al., 2012; Markussen og Seland, 2012). Joshua Breslau (2010) hevder at dårlig helse i ungdomstiden er linket til økt sannsynlighet for frafall i videregående, men peker på varierende evidens for mulige årsakssammenhenger fordi risikofaktorene nok varierer med andre indikatorer også. Over halvparten av de frafalne i en studie begått av Anvik og Gustavsen (2012:8) oppga psykiske helseproblemer som årsak til bruddet.

Debatten om frafall har de siste årene fått mye plass i medias søkelys. Selv om tallene på frafall er relativt stabile over tid, har fenomenet i økende grad blitt satt på dagsordenen og blir betraktet som ett av det norske samfunns hovedproblemer når det kommer til ungdom (Vogt, 2017:105). Myndighetene ønsker effektivitet og verdiskaping og anser høy kompetanse som en forutsetning for å drive velferdssamfunnet fremover (NOU 2019:2, s. 98). Foruten kostnader for samfunnet,

fokuseres det også på et bilde av ungdommer som går en usikker fremtid i møte, hvor forventede levekårs- og arbeidsmarkedsvilkår er dårlige og uønskede. En får inntrykk av at brudd fra den videregående opplæringen er starten på slutten for unge mennesker som ikke orker å henge med løpet ut.

De unge som dropper ut opplever nettopp sterke fordommer rundt valget de har tatt. Sitater som «*Jeg er snart 28 år, men føler ikke at jeg er noe*» (Svarsdal og Mellingsæter, 2015), «*Systemet spytter på deg (...). Du føler deg som søppel i systemet. Jeg er lei av å bli tråkket på i arbeidslivet og være nederst på rangstigen*» (Svarstad, 2015) og «*Det har hendt at jeg har tenkt: Din dust, Truls! Hvorfor bet du ikke bare tennene sammen og fullførte*» (Nordanger, 2017), er alle utsagn som vitner om hvordan frafalne selv opplever samfunnets fordommer. Med all sannsynlighet påvirker opplevde fordommer ens refleksive identitetsprosjekt.

Det at frafall representerer en utfordring for samfunnet, behøver dog ikke være sammenfallende med hvordan den enkelte opplever det. Individene selv har ønsker om selvrealisering og ansvar for egen livssituasjon (Reegård og Rogstad, 2017:10), og kan vektlegge flere eller andre aspekter ved valget.

Å velge videregående opplæringen er en frivillig *rettighet*, men siden svært mange søker seg til ytterligere skolegang etter grunnskolen, kan en tolke det dithen at videregående opplæring er normalisert i samfunnet – uavhengig av individenes evner og potensielt lyst. Som andre synspunkter i frafallsdebatten, har også forventningen om at alle skal fortsette i skole etter grunnskolen, blitt kommentert. I en kronikk i NRK fra 2018 hevder lektor Tonje Krogdahl (2018) at det ikke er skolen som er problemet, men at alle må gå der. Hun presenterer et tankeeksperiment hvor hun stiller spørsmål om hvilke reaksjoner som hadde kommet om alle 40-åringene ble satt til å gjøre akkurat det samme, for eksempel én type kontorarbeid, i tre år. Trolig ville flere ha mistrikket. Likevel forventes det at unge skal passe inn i en stiplet rute. I et arbeidsmarked som vårt, hvor 85% av langtidsfraværet er sykefravær (Elstad, 2010:173), er det ikke vanskelig å tenke seg at det for noen ville ha vært utfordrende, og kanskje umulig å gjennomføre disse nye, allmenne arbeidsoppgavene.

1.2 Lovfestet rett til videregående opplæring og frafallsdefinisjonen

Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har rett til videregående opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dette er en valgfri offentlig tjeneste som unge oppfordres til å benytte seg av (Bungum, Forseth og Kvande, 2015:15). Flesteparten gjør også det: 92,8% av alle 16-18 åringer i Norge er elever, læring eller lærekandidater i videregående opplæring (SSB 2019). Skolen er en plattform som skal gi grunnlag for sosial rettferdighet og økonomisk vekst (Børve og Kvande, 2015:117). Den skal sikre allmenndanning til et felles verdigrunnlag, sosial utjevning og læring av kunnskap som skal gagne samfunnet og den enkelte (Bungum, Forseth og Kvande, 2015:15). Opplæringen skal blant annet møte elevene med tillit og *legge til rette for* at elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, evner og holdninger til å mestre egne liv og deltakelse i arbeids- og samfunnsniv. All diskriminering skal motarbeides (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Elevene kan velge mellom studieforbereende og yrkesfaglig retning. Antallet som begynner i de ulike retningene er nærmest likt. Elever på yrkesfag går normalt to år i skole før de blir lærlinger i en bedrift i to år eller tar et år påbygging til generell studiekompetanse. Elevene på studieforbereende går normalt tre år (Utdanningsdirektoratet, 2020). Normert tid for heltidsløp er tre år, men i fag der læreplanen forutsetter lengre opplæringstid, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med tiden fastsatt i læreplanen. Eleven har videre rett på *ett* omvalg, altså å skifte studieretning én gang. I slike tilfeller har eleven rett til utvidet tid for å fullføre opplæringen. Retten til videregående opplæring for ungdom gjelder ut det skoleåret man fyller 24 år (Opplæringsloven, 1998, § 3-1). Etter dette kan man benytte seg av retten til videregående opplæring for voksne fra det året man fyller 25 år (Opplæringsloven 1998, § 4A-3).

Frafall defineres som ikke fullført påbegynt videregående opplæring innen fem år. Grensen setter rammer for hva som vurderes som maksimumstid for å opparbeide studie- eller yrkeskompetanse (Reegård og Rogstad, 2017:11). Norge opererer med en frafallsdefinisjon som fremstår som en todeling: de som har bestått og resten. Resten er frafalne (Markussen, 2017:24). Denne frafallsdefinisjonen er relativt streng, og skaper et feilaktig bilde på hvor mange som faktisk gjennomfører opplæringen (Vogt,

2017; Reegård og Rogstad, 2017:12). Når 98% av ungdommer går rett fra grunnskolen til videregående opplæring, og flertallet av de som avlegger fagprøver er over 21 år, ser en at femårsgrensen gir et skjevt bilde på faktisk fullføring. Elever som vender tilbake til skolebenken eller tar fagbrev, medregnes ikke. Det gjør heller ikke de elevene som fortsatt går i videregående hvis det har gått lengre enn fem år siden hen skulle ha vært ferdig (Vogt, 2017:110). Dette gjør at flertallet av vellykkede yrkesfaglige utdanningsløp blir oversett.

1.3 Problemformulering og struktur

Med bakteppet beskrevet over, har oppgaven til mål å svare på *hvordan ungdommer som grunnet helsemessige utfordringer har avbrutt opplæringen refleksivt konstruerer sine fortellinger om bruddet*. Prosessen rundt frafall kan ses i lys av sosiologiske teorier om refleksivitet, identitet og identitetsprosesser. I avhandlingen forstås de slik de er utformet av blant andre Giddens (2002), Beck-Gernsheim og Beck (2010). Oppgaven vil undersøke hvordan ungdommene ser seg tilbake og gir mening til fortidens valg gjennom å etablere en sammenhengende biografi forut for og etter valget.

Selv om de aller fleste klarer seg fint videre i livet og mange enten får innpass i arbeidslivet eller vender tilbake til skolebenken, ønsker jeg å undersøke hvorvidt et problemfokuset fenomen (jf. Vogt, 2017:113), altså normbrudd i form av et *faktisk brudd* med skolen, påvirker ens identitetsprosesser ved at de refleksivt tolker sitt narrativ. Fokus på selvidentitet i og under kursskiftet er ikke et forsøk på å ufarliggjøre frafall og dens samfunnsmessige konsekvenser, men er ment som en metode for å bedre begripe de emosjonelle konsekvensene det har å droppe ut grunnet helsemessige årsaker.

Avhandlingens struktur foreligger som følger: I det første kapitlet har jeg nå aktualisert min problemstilling. Kapittel 2 vil legge frem bakgrunn, tidligere forskning og teoretisk rammeverk for å redegjøre hvordan problemstillingens tema forankres. Her operasjonaliseres begreper som individualisering, identitet og ungdomstid. Det tredje kapitlet tar for seg min metodiske tilnærming til studien. Kapittel 4 består av analyse av datamaterialet hvor jeg presenterer, tolker og drøfter

mine funn med inspirasjon fra fenomenologi, hermeneutikk og narrativ analyse. Videre vil jeg i kapittel 5 ta for meg disse funnene og bruke de til å konkludere problemstillingen, før jeg løfter blikket fremover mot videre forskning. Til sist følger litteraturlisten og vedlegg som er brukt for datainnsamling og utforming av oppgaven.

2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Oppgavens teoridel har to hovedfunksjoner. For det første klargjør den hva jeg legger til grunn for å forstå individers veier inn i voksenlivet. For det andre blir teorien brukt som et verktøy til å fortolke informantenes uttalte tanker og handlinger omkring sitt frafall. Teorien består henholdsvis av tidligere forskning rundt frafall, med fokus på konsekvenser og årsaker, og sosiologisk teori hva gjelder individualisering, identitet og ungdomstid. Begrepene forstås selvstendig og er ikke tilknyttet en gitt teoretisk tradisjon, men henter som nevnt, inspirasjon fra Anthony Giddens og Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim. Inspirasjon fra Pierre Bourdieu trer også frem ved omtale om sosioøkonomisk bakgrunn.

2.1 Frafallsforskning

Frafallsprosenten i 2018 var på 24,7% (SSB, 2019). Det tilsvarer altså at nesten en fjerdedel av alle som har begynt opplæringen, av ulike grunner velger å avbryte innen fem år. Frafallet er størst på yrkesfag. Der fullfører bare 62%, altså nesten to tredjedeler, av de som har fått studieplass. På linjer for studiespesialisering fullfører 88% (SSB, 2019). Selv om tallene historisk har vært svært stabile, viser de faktisk en økning i fullføring av studieløpet mot henholdsvis 58% og 70% i 2009 (Reegård og Rogstad, 2017:12). Jenter fullfører i større grad enn gutter, og majoritetsungdom klarer seg jevnt over bedre enn minoritetsungdom. Videre har elever som får innfridd sitt førstevalg når det gjelder utdanningsprogram større sannsynlighet for å fullføre løpet enn elever som ikke får det (Hernes, 2010:11-12).

2.1.1 Konsekvenser ved frafall

Å ikke fullføre er forbundet med en rekke uheldige arbeidsmarkedsutfall som arbeidsledighet eller svakere tilknytning til arbeidsmarkedet, lavere lønn og generelt dårligere arbeidsvilkår, færre valgmuligheter, statistisk tidligere avgang fra yrkeslivet og mindre kompetanse. Videre gir frafall betydelige kostnader for samfunnet i form av tapt investering i den frafalnes studieplass, årlig forventet skatteinnbetaling,

potensielle trygde- og stønadsordninger, og så videre (von Simson, 2014:43). Frafall vil også kunne motarbeide intensjonen om utjevning (Reegård og Rogstad, 2017:13). Utdanning er nærmest en nødvendighet, men er ikke en tilstrekkelig betingelse for innpass i arbeidslivet. Mange mennesker uten formell opplæring, sliter med å være løst tilknyttet jobbmarkedet og er utsatt for trussel om marginalisering (Krange, 2004:22). Undersøkelser fra flere land tyder videre på at frafall øker sjansen for kriminalitet, for selvdestruktive handlinger, for helseskadelig livsførsel og dårligere psykisk helse (Hernes, 2010:13).

Olve Krange (2004:22) hevder at mennesker oppfatter at de selv er personlig ansvarlige for å håndtere de konflikter og utstøtingsmekanismer de utsettes for i arbeidsliv og arbeidsmarkedet. Dette er en krevende, uoversiktlig og kanskje til og med uoverkommelig oppgave. Det er forbundet en rekke negative psykiske utfordringer ved å falle fra opplæringen, og frafallsproblematikken må derfor sees i et folkehelseperspektiv. Utdanningsnivå er nært sammenbundet med helse og helseatferd. Ikke fullført videregående opplæring gir mindre sannsynlighet for følelse av kontroll over sitt eget liv, noe som igjen påvirker psykisk helse i negativ retning (Bergsli, 2013:25).

2.1.2 Helserelaterte årsaker til frafall

Helseproblemer blant ungdom er en klar medvirkende årsak til frafall. Undersøkelser viser at jo dårligere helse unge har, jo større sannsynlighet er det for frafall (Markussen, 2010; Bergsli, 2013:24; Thrana, 2017:100). Det er funnet en sterk forbindelse mellom dårlig selvrapportert helse og frafall. Den fysiske helsens korrelasjon med frafall er dog noe mer vekslende (Breslau, 2010).

Utdanningsdirektoratet (2009) har gjennomført en undersøkelse som omhandlet elevfracfall, blant lærere i yrkesfaglig studieretning. Resultatene viste at lærerne opplevde at frafall gjorde seg gjeldende særlig for grupper med spesielle utfordringer, for eksempel grupper med sykdomsdiagnoser og helseplager.

Det kan ikke gis enkle kausale forklaringer på frafall som skyldes psykiske helseplager i seg selv, da årsakssammenhengene vil være komplekse og henge

sammen med andre påvirkende faktorer som for eksempel ensomhet, oppfølging og mestring (Breslau, 2010: Thrana, 2017:101). Fysisk sykdom kan også være nært knyttet til psykiske vansker. En skiller mellom psykiske plager og psykiske sykdommer, og overgangen mellom de to er imidlertid et vanskelig skille (Fossestøl og Norvoll, 2010:13).

Sykelighet kan føre til innsnevret handlingsrom (Elstad, 2010:273). Sykdom i seg selv vanskeliggjør faglig og sosial deltakelse i skolen, og er i tillegg ofte forbundet med mye fravær, - noe som har stor innvirkning på sannsynligheten for å falle fra. Helse og skoleprestasjoner påvirker hverandre gjensidig, og lave skoleprestasjoner gir større sannsynlighet for frafall (Bergsli, 2013:24). Mange ungdommer erfarer videre at helseproblemene ikke blir tatt på alvor i skolen. De føler seg mistenkt for å forsøke å slippe unna, noe som øker den psykiske påkjenningen (Anvik og Eide, 2011; Thrana, 2017:102).

2.1.3 Å ikke identifisere seg som elev som årsak til frafall

I et samfunn hvor en hele tiden velger sin livsvei, vil ungdom møte situasjoner med spørsmålet '*Hva betyr dette for meg?*' (Illeris, 2002:67). Med dette avdekkes et ønske om å finne skolens relevans for en selv, både i hverdagen og for fremtiden (Ulvik, 2009:100). Det er helt nødvendig å se elevene som aktive aktører i egne liv hvis man skal forstå deres handlinger, oppfatninger og erfaringer med skolen. Elevene må føle at opplæringen er noe som angår dem og de må oppleve at opplæringen er en prosess de involveres i, ikke bare utsettes for (Damsgaard og Eftedal, 2014:116).

Når elevene opplever at skolen ikke angår dem, blir de likegyldige og ukonsentrerte. Da svekkes engasjement og identifisering med skolen. Om skolen ikke fremstår som viktig, og man oppfatter at man ikke trenger den, er det ingen grunn til å investere tid og energi på denne arenaen (Markussen, 2017:165,169). Ofte blir resultatet tilbaketrekning ved å ikke yte innsats, og uten denne deltakelsen oppstår det heller ikke resultater som gjør at eleven identifiserer seg med skolen. Markussen (2017:170) viser videre til hvordan frafalne i Finnmark romantiserer tanken om det gode liv. Her blir skolen satt i kontrast til livet i naturen, og skoleengasjementet svekkes da skolen vurderes som en *kontrast til drømmen*. Det gode liv betyr i denne studien, livet i

naturen. Med all sannsynlighet har den overførbarhet til annen ungdom også. Om ikke det er selve livet i naturen som frister, er ideen om det gode liv – en forestilling om at man kan skape seg et liv basert på andre verdier enn det de forbinder med skolen – plausibel.

Å ikke identifisere seg med skolen, påvirker helsen negativt. Dette gjelder også om den opplevde støtten og anerkjennelsen fra lærere er liten. Klassemiljø og sosiale relasjoner er avgjørende for tilknytningen og tilhørigheten til skolen, og påvirker elevens psykosomatiske helse. Skolen har slik en sentral rolle for ungdommers mentale helse, fordi trivsel i skolen, skolerelatert stress og psykiske plager påvirker hverandre gjensidig (Bergsli, 2013:25,30).

2.2 Teoretisk rammeverk

2.2.1 Individualisering

Individualisering er intet nytt fenomen, og sosiologer har studert det siden sosiologiens begynnelse på 1800-tallet (Aakvaag, 2006:329). Individualisering er en prosess som frigjør individer fra kollektive tvangssammenhenger for livsførsel, til et liv hvor livsbanen i høyere grad skal være individuell (Giddens, 2002; Beck og Beck-Gernsheim, 2010). Betydningen av individualisering har historisk endret seg. Ulrich Beck (2002, i Sørensen og Christiansen, 2006:67) skiller mellom to faser som utspiller seg henholdsvis i industrialiserings- og risikosamfunnet. Den første frigjorde individer fra føydale sosialstrukturer og religiøse dogmer, og prosessen skjøt fart i industrisamfunnet, hvor nye typer livsformer og fellesskaper ble dannet: nasjonsfellesskapet, sosiale klasser og kjernefamilien.

Den andre fasen er en mer radikalisert form for individualisme i risikosamfunnet som vi nå befinner oss i. Den oppløser faste sosiale former og frigjør individet fra industrisamfunnets fellesskaper ved å tvinge oss til å leve egenkonstruerte liv (Beck og Beck-Gernsheim, 2010:1-2). Menneskers livsstil preges av forventning om å ta sine liv i egne hender. De aller fleste livsførsler i dag krever at man tar aktiv stilling til sine valg, det være seg dagligdagse gjøremål eller større eksistensielle livsspørsmål. Valgmulighetene muliggjør det å designe individualiserte livsførsler i langt større

grad enn tidligere. De fleste valg kan gjøres om, og disse valgene utgjør til sammen en individualiseringsprosess (Christiansen og Sørensen, 2006:67). Sentrale trekk ved samfunn preget av individualisme er økende differensiering og økte muligheter til å kunne planlegge og skreddersy sine livsløp. Å velge blir slik både et privilegium og en tvang: Individene både *kan* og *må* utvikle sin livsstil og velge sin vei i et mangfold av muligheter. Individene som frigjøres fra sosiale tradisjoner, vil i større grad skape et livsløp basert på egne refleksjoner og ønsker for sine liv (Bæck, 2004:87).

Livsvalg man tar, utgjør en usikker frihet, eller 'precarious freedoms' som Beck og Beck-Gernsheim (2010) kaller det. Denne typen frihet er knyttet opp mot hvilke evner en besitter. Tradisjonelt forventede retningslinjer for livsførsel inneholdt strenge restriksjoner, og kanskje til og med forbud og påbud for faste livsløp basert på kjønn og klasse. I det individuelle samfunnet må mennesker selv importere retningslinjer hvor det passer i deres biografi. Vestlige samfunn tilbyr tjenester eller incentiver til handling – for eksempel gir velferdsstaten gratis videregående opplæring (Beck og Beck-Gernsheim, 2010:2).

Til tross for at sedvaner sies å spille mindre rolle enn tidligere, og at en mer eller mindre står fritt til å organisere sine sosiale liv, hevder andre at man fortsatt er underlagt sosiale strukturer. Særlig sosial bakgrunn synes å ha betydning, og kan derfor ikke hevdes at kulturell kapital, sosiale normer og forventinger ikke er relevant i det individualiserte samfunnet. Skolen har en form for skjult pensum, bestående av normer og holdninger til hva som er passende skoleadferd (Bergsli, 2013:13). Elever har i oppveksten ulik mulighet til å internalisere disse ferdighetene og kunnskapene som verdsettes i skolen. Individene er slett ikke så frie som det later til fordi skolen bidrar til reproduksjon av sosiale klasser ved at barn og unge som ikke har ervervet den nødvendige kulturelle kapitalen for å lykkes i skolen, har mindre mulighet for å mestre opplæringen (Bourdieu og Passeron, 2000:198). Bourdieus vektlegging av habitus; tillærte tanke-, adferds- eller smaksmønstre, og kulturell kapital; ressurser i form av kunnskap, ideer, kodeforståelse, språk og vaner, legger grunnlaget for hvordan individer er ulikt disponert for handlingsmønstre og virkelighetsforståelse ut i fra sin klasse- og familiebakgrunn (Bourdieu, 1995:33, 44-46). De blir ikke eksplisitt brukt videre i avhandlingen, men klargjør forståelsen av sosioøkonomisk bakgrunn.

Tilsynelatende individualistiske valg, blir dermed ofte forutsigbare, fordi valghandlinger i høy grad er strukturerte etter bakgrunnsvariabler som danner sosioøkonomisk status (Bæck, 2004:87-88). I ytterste konsekvens har de dermed også større sannsynlighet for å falle fra. Slik står vi, i det individualiserte samfunnet, i et handlingsrom formet både av ballasten vi har i ryggsekken, i form av sosial bakgrunn, og *tilsynelatende* uendelige og frie valgmuligheter. Individene er formelt fri fra tradisjoner, men likevel formet av sin bakgrunn og sine erfaringer (Beck, 2002:33).

2.2.2 Institusjonalisert individualisering

Det individualiserte samfunnet påstås å være preget av at institusjonene har mistet grepet om menneskers liv. Unge blir dermed overlatt til seg selv og egen dømmekraft (Krange, 2004:14). Å ha mistet dette grepet er ikke ensbetydende med at de ikke spiller noen rolle. Derimot er betydningen forandret, og kollektive livsformer er under press. Slike forandringer i samfunnslivet, endrer også forventningene til individene. Beck (Sørensen og Christiansen, 2006:69) mener at individualiseringsprosesser må ta utgangspunkt i *institusjonalisert individualisering*. Dette innebærer at institusjonene tar utgangspunkt i det enkelte individ. Med utgangspunkt i den enkelte, ikke familien eller en annen kollektiv enhet, påvirker institusjoner individualiseringsprosessen. Der for eksempel nasjonalstaten og familien tidligere tegnet individets handlingsrom, er situasjonen i dag annerledes ved at samfunnets institusjoner står i forhold til enkeltindivider. Dermed forvitrer slektens normative rolle i moderne menneskers liv.

Institusjonalisert individualisme viser seg også ved at arbeidsmarkedet søker individer med spesifikk kompetanse eller egnede kvaliteter passende for sitt virke (Beck, 2002:32). Den videregående skolen kan på mange måter sammenlignes med dette synet på arbeidsmarkedet som individualiseringsmotor. Selv om utdanningstilbudet i stor grad retter seg mot én spesifikk gruppe i samfunnet, altså primært ungdommer mellom 16-19 år som er ferdig med grunnskolen, er videregående skole et valgfritt utdanningstilbud for å oppnå generell eller spesiell studiekompetanse. Også her rettes tilbudet mot det faktiske individ, og til en viss grad kan en velge linjer og videre valgfag ut fra egne interesser.

2.2.3 Identitet

Identitet refererer til sider ved en person som antas å være bestandig over tid, og omhandler en persons selvoppfatning. Identitet er manifestert i en personlig fortelling strukturert og omstrukturert på tvers av livsløpet: Ved å danne seg en selvoppfatning tar man utgangspunkt i erfaringer for å finne et bilde på seg selv som man føler man kan akseptere og leve opp til, og videre etablere en livsstil som svarer til dette bildet.

Den er opparbeidet i og gjennom sosial praksis og integrasjon (Hammack, 2008:134; von Tetzchner, 2020). Identitet er slik ikke noe man er født med eller inn i. Ei heller er den utelukkende bestemt av omgivelsene. Tross dette, har disse faktorene stor påvirkningskraft for ens utgangspunkt i formingen av identitet.

Fortellingen om seg selv fungerer nærmest som en metode for å finne meningen med seg selv, for seg selv (Krejsler, Kryger og Milner, 2008:161). Anthony Giddens (2002:10) omtaler selvet i sosiologisk forstand ved å fokusere på selvidentitetsmekanismer. Disse mekanismene hevdes å tre i kraft ved at individer skaper sin egen selvidentitet av kontinuerlig selvrefleksjon og eksperimentering. Et viktig ledd i identitetsdannelsen er denne refleksive selvbevisstheten. Den er altså ikke gitt som et resultat av kontinuitet i individers handlingssystem, men derimot noe som konstrueres, justeres og opprettholdes gjennom individenes refleksive aktiviteter som skaper koherente biografier. Identitet må refleksivt forstås på bakgrunn av individers biografi, og deres personlige valg gjennom denne biografien. Identitet danner slik kontinuitet, slik den refleksivt fortolkes av aktøren, på tvers av tid og rom, til en varig forestilling om seg selv (Giddens, 2002:67-68). Med dette utgangspunktet betraktes ikke mennesker som passive vesener ensidig påvirket av utenforliggende faktorer, men må ses på som aktivt deltakende og selvreflekterende (Giddens, 2002:10).

2.2.4 Forfatter av eget liv

Med en slik identitetsforståelse som bakteppe, ser en hvordan personlighetsforståelsen konstrueres av to sentrale faktorer: Økt valgfrihet til å velge veien en skal gå, på den ene siden, og tilbakevendende analysering av det allerede levde liv, på den andre.

Refleksivitet vil si selv-evaluering, og dermed behovet for å konstruere identiteter i en tid kjennetegnet av hurtig endring (Aakvaag, 2008:270-278). Eller som uttrykt av filosofen Søren Kierkegaard: «*Livet må leves forlengs, men forstås baklengs*». Denne valgfriheten framover og refleksive tolkningen bakover gjør at en blir forfatter av eget liv: Man velger sine mål og forsøker å gå deretter i en 'gjør det selv'-biografi (Bauman, 1993:17, i Beck og Beck-Gernsheim, 2010:3).

Selvet betraktes som et refleksivt prosjekt som individet er ansvarlig for. Vi er ikke hva vi er, men hva vi gjør oss til. Selvforståelse er underordnet et grunnleggende mål om å bygge opp en sammenhengende følelse av identitet. Selvet former en utviklingsbane fra fortid til foregrepet fremtid, og vurderer sin fortid i lys av hva som kan forventes av denne fremtiden. Refleksiviteten er varig og altgjennomtrengende: Individet begår et slags forhør med deg selv hvor '*Hvem er jeg?*', '*Hva tenker jeg?*', '*Hva føler jeg?*' stadig vurderes. Det gir mer mening å reflektere rundt slike spørsmål hvis en individuelt har muligheten til å utvikle seg, enn om valgfriheten er innskrenket til et minimum (Bauman, 1996:122-125). Disse spørsmålene gjør at selvets fortelling dannes eksplisitt: Selvidentitet som sammenhengende fenomen forutsetter en fortelling, en slags uskreven selvbiografi, som er nødvendig for å opprettholde en sammenhengende selvfølelse (Giddens, 2002:94).

Dessverre er ikke valgbiografier alltid preget av at en tar gode og fordelaktige valg for seg selv. Valgene vi tar er ikke nødvendigvis preget av *uendelig* valgfrihet, og fører slettes ikke alltid til suksess. Det individuelle samfunnet består også av handlingsrammer og 'gjør det selv'-biografien kan fort ende opp med å bli en *nederlagsbiografi* da man selv stilles ansvarlig for valgene man tar (Beck og Beck-Gernsheim, 2010:3). Faren for å feile, gir større utslag for identiteten, enn om livsløpet var lagt på forhånd. Zygmunt Bauman (1993:17, i Beck og Beck-Gernsheim, 2010:3) poengterer også at individualiserte mennesker fremmer en 'inntil videre'-logikk. Dette gjør at ens situasjon til stadighet er gjenstand for vurdering ved at en tar tempen på hvordan en har det – hele tiden på jakt etter noe bedre. Slik stadig selvrefleksjon kan sies å bidra til en kultur preget av selvsentrerte aktører (Ulvik, 2009:98).

2.2.5 Ungdomstid og identitetsdannelse

Det er vanskelig å konkret definere når en kan kalles ungdom. Ungdomstiden er ingen klar avgrenset tid og betegner ingen ensartet gruppe. Tiden består av glidende overganger og betegner perioden hvor et menneske står mellom å være barn og voksen. Dette stadiet varierer i stor grad ut i fra kulturelle faktorer hva gjelder innhold, forventninger og tidsramme (Tønnesson og Svartdal, 2019). Ungdomstiden har endret form i takt med samfunnet. Overgangen kunne tidligere sies å være lineær, men har nå utviklet seg til en lengre og mer kompleks prosess. Kompleksiteten består blant annet av flere overgangsfaser som i ulik grad velges av menneskene selv. Fasene inntreffer ikke nødvendigvis i lik rekkefølge for alle, og ofte er det ulike faser for ulike mennesker. Fasene består primært i utdanning og arbeid, parforhold og familie, men ungdomstiden er preget av å kunne bevege seg mellom disse og slik konstruere særegne livssituasjoner. Derfor vil det være mulig å påstå at ungdomstidens identitetskonstruksjoner er annerledes enn den har vært for tidligere generasjoner (Giddens, 2002:174; Ellingsen, Nilsen og Meling, 2009). Det finnes store skiller i hvordan ungdomstiden kan arte seg. Likevel beskriver ordet *ungdom* en allmenn kategori som kan sies å skjære alle over en kam basert på ens alder og plassering i livsløpet. Med det sagt, er ungdomstiden er forlenget utover det juridiske skillet mellom barn og myndig (Fauske, 2011:7), og strekker seg langt inn i det som tidligere ble betegnet som voksen alder.

Overgangen fra ungdom til voksen er noe alle må gjennom. Samtidig er ungdomstiden svært ulik for de det gjelder: Oppvekst skjer under ulike forhold, ulike materielle vilkår og ulike kulturelle impulser. Videre er ungdommer utstyrt ulikt hva gjelder personlige ressurser. Som et resultat av dette vil en naturligvis også møte ungdomstiden ulikt (Krange, 2004:12).

Ungdomstiden preges av en intens produksjon av mening og opplevelse knyttet til identitet fordi den representerer en fase hvor man stilles ovenfor viktige valg på mange av livets områder (Krange, 2004). De glidende overgangene fra barn til ungdom og videre inn i voksenlivet, blir i større grad strukturert rundt åpne erfaringsterskler, heller enn rundt fastsatte, mer bastante rituelle overganger. Hver overgangsfase medfører som regel en identitetskrise, noe som i ettertid ofte erkjennes

nettopp av individene som har vært i den. Livsløpet konstrueres gjennom et behov for å kontrollere slike krisefaser. Hvordan en vurderer at en taklet krisene vil være preget av ens refleksivitet, og ens valg føyes inn under konstruksjonen av ens identitet (Giddens, 2002:177).

2.2.6 Skolen i unges liv

Med den store prosentandelen som søker seg til videregående opplæring, kan en tolke videre utdanning utover ungdomsskolen som normalisert. Det vil være nærliggende å forbinde rollen som ungdom med rollen som elev, og dermed omtale rollene nærmest som synonymer. Selv om dette er et frivillig tilbud, er unge mennesker indirekte utsatt for norm- og styringspress i form av politiske mål, massemedia og institusjonalisert utdanning. Og ungdomsskolen betraktes ikke som tilstrekkelig opplæring alene (Markussen, 2014; von Simson, 2014).

Skolen som identitetsskaper kan sies å være utfordret da unge opererer i ulike kontekster og med flere identiteter. På den andre siden legger skolen beslag på mye av elevenes tid, og har dermed stor innflytelse på deres ungdomstid og identitetsprosesser. Skolen er en sosialiseringsplattform hvor elevene omgås andre (Ulvik, 2009:97). Jevnt over viser undersøkelser at unge går ut av skolen med et godt selvbilde (Ulvik, 2009:98). Dessverre gjelder ikke dette alle, og noen forlater skolen med en oppfatning av å være dumme, lite verd og dårlig likt (Nordahl, 2002:98). I tilfeller hvor det faglige kommer i konflikt med elevens forståelse av seg selv, vil det å holde på egen identitet være av dominerende fokus (Ulvik, 2009:98). Mange føler at de spiller på bortebane, og særlig derfor er det viktig å undersøke hvilken rolle skolen spiller i deres liv.

3.0 Metode

Kapittelet omhandler studiens metodologiske innretning og empiriske grunnlag. Studiens intensjon er økt innsikt i refleksive identitetsprosesser ved frafall fra videregående opplæring, der årsaken er grunnet i helseutfordringer. Hovedmålet med kapittelet er å begrunne og drøfte valgene som er gjort i forskningsprosessen, med vekt på deres konsekvenser med hensyn til troverdighet og pålitelighet.

3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Forskningsmetoden skal tilpasses formålet og blir derfor et strategisk valg (Bourdieu, Wacquant og Kvalsvik 1993:40-48). For å best mulig undersøke refleksive fortellinger om frafall, ønsker jeg å legge til rette for å betrakte noens indre livsverden. Jeg anser derfor fenomenologi som grunnleggende, nettopp fordi den vektlegger et førstepersonsperspektiv (Postholm, 2010:43). Studien fordypet seg i enkeltpersoners refleksjoner, hva de anser som meningsfylt og normalt. Dette er forenlig med fenomenologiens tro på at individer skaper mening basert på individuelle perspektiver (Postholm, 2010:41). Ens *livsverden* står sentralt i fenomenologien, og beskriver den konkrete verden slik man opplever den (van Manen, 1997:35).

Tilgang på individers livsverden er ikke nok, - beskrivelsene må fortolkes for å danne mening (Dalen, 2011:18). Å fortolke en allerede fortolket virkelighet er utfordrende (Giddens, 1976), og krever at en tar i betraktning hvordan kontekst påvirker individenes forestillinger og identitetsforståelse (Atkinson, 2015:60). Ved å ilegge konteksten relevans, anvender jeg hermeneutisk metode. Hermeneutikk søker å forstå delene ut av en helheten, ved å forstå individer ut i fra konteksten erfaringene blir dannet (jf. Postholm, 2010:19). Det er nødvendig med fortolkninger av tredje grad, - altså kritiske tolkninger av forskningsobjektene og deres virkeligheter, meg som forsker med min bakgrunn, og til sist kritiske tolkninger av ubevisste prosesser som

gjør at datamaterialet blir som det blir (Alvesson og Sandberg, 2011:257). Dette gjøres gjennomgående i metodekapittelet.

Det foreligger flere alternativer ved forskning på frafall, og både kvalitative og kvantitative undersøkelsesformer har vært hyppig brukt til dette. Ved å basere meg på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med fokus på enkeltindivider, samtidig som jeg vil forstå hvordan erfaringer rundt det samme fenomenet oppleves av flere, er kvalitativt forskningsdesign formålstjenlig. Designet åpner for en dypere forståelse av hvordan ungdommer selv erfarer sammenhenger (Frøseth og Markussen, 2014:92).

Mindre kvalitative undersøkelser både utfyller og baseres ofte på det statistiske bildet (Ulvik, 2009:97). Med dette menes at selv om mine undersøkelser er kvalitative, vil tidligere kvantitativ forskning legge grunnlag for å forstå problematikken. Særlig viktig blir kunnskap om sammenhenger mellom frafall og blant annet sosioøkonomisk status, nedsatt helse og grad av opplevd tilhørighet til skolen, relevant for å få en bedre forståelse av informantenes ståsted, og videre bidra til å kunne fortolke dataen på en hermeneutisk metode. Gjennom linken til tidligere kvantitativ og kvalitativ forskning kan studiens pålitelighet styrkes, men det forutsetter at forforståelser ikke skal komme i veien for ny innsikt. Resultatene i min undersøkelse kan ikke gi generaliserbare svar for alle lignende tilfeller, men vil kunne supplere tidligere studier og danne grunnlag for andre, fremtidige studier på feltet.

3.2 Valg av metode for datainnsamling

Datainnsamlingen er gjennomført ved individuelle, semi-strukturerte dybdeintervjuer. I dybdeintervju deler informanten det hen vil, og forskeren kan rette samtalen mot det sentrale for studien. Metoden åpner opp for inngående innsikt i enkeltskjebner ved å tillate fri samtale, digresjoner og uventede vendinger (Ulvik, 2009:97). Dette er spesielt sentralt da avhopperne besitter kritisk informasjon som utenforstående ikke kan tenke seg til. Jeg anser metoden som det mest hensiktsmessige valget for å undersøke individers refleksive fortellinger.

Dessverre gir ikke dybdeintervju objektive gjengivelser av informantens *virkelighet*.

Dette har noe å si for studiens gyldighet (Alvesson og Sandberg, 2011:257; Childers, 2014:819). Selvrapporing kan være utilstrekkelige, udetaljerte eller usanne, og dermed upålitelig hva gjelder å si noe om faktiske hendelser (Atkinson, 2015:92; Hammersley, 2017:174). Studien baserer seg derimot på det informantene kan minnes om frafallet, og krever at jeg må fortolke frafalnes *uttalte* virkelighet, og videre spekulere i hvorfor det er slik. Forskerens forforståelse ikke komme i veien for hva informanten faktisk sier. Derimot bør man forvente at forskeren har noen forforståelser og oppfatninger rundt temaet (Atkinson, 2015:35). Andre utfordrende faktorer er at nøytraliteten blir kritisert: Intervjuformen kan betraktes som et skuespill preget av en ujevn maktstruktur, da intervjueren selv deltar i konteksten (Garton og Copland, 2010:534). Disse refleksjonene utgjør fortolkning av tredje grad og gjennomgås grundigere gjennom kapitlet.

Alternativt vurderte jeg gruppeintervjuer. På den måten ville ungdommene kunne komplementere hverandres historier. I et rom hvor alle er frafalne, kunne ungdommene oppleve støtte. Derimot ville den enkeltes taletid blitt mindre, og det er usikkert om en samling ukjente mennesker skaper et fritt nok rom til at alle vil åpne seg om et sensitivt tema. Ambisjonen om en fri og avslappet samtale (jf. Tjora, 2013:104), kunne blitt vanskelig å oppnå.

3.3 Forskningsprosessen fra start til slutt

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Poenget med utvalget for undersøkelsene har vært å finne informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om sine erfaringer rundt frafall. Utvalget ble dermed strategisk. Utvalget er ikke ment å skulle representere populasjonen, men å representere seg selv (jf. Tjora, 2013:145).

Jeg søkte informanter som har avbrutt påbegynt videregående opplæring for fem år eller kortere tid siden. Det var irrelevant hvorvidt informantene hadde vendt tilbake til opplæringen i ettertid, siden det var selve bruddet og beslutningsprosessen jeg var nysgjerrig på. Det viste seg at kun ungdommer som per dags dato *ikke* har vendt tilbake til skolebenken meldte seg. Utvalget ble dermed mer spisset til å gjelde kun

ungdommer som hadde avbrutt opplæringen uten å ha påbegynt ny opplæring. Grunnet etiske retningslinjer var det viktig at informantene var over 18 år. Med en avgrensning av informanter mellom 18 år og maks fem år siden avbrutt opplæring, ønsket jeg et utvalg med mest mulig likt utgangspunkt hva gjelder aldersspenn, skolesystem og mediedekning og politiske strømninger rundt frafallsproblematikken. Gjennom intervjuene oppdaget jeg et gjennomgående trekk i utvalget: Samtlige informanter la *fysisk* eller *psykisk sykdom* til hoved- eller delgrunn for sitt frafall. Dette ble derfor et utilsiktet utvalgsriterium. Til sist ville jeg ikke intervju mennesker jeg er bekjent av.

Studien baserer seg dermed på et strategisk utvalg, hvor informantene er ungdommer over 18 år som blant annet av helserelaterte årsaker har avbrutt og ikke påbegynt ny videregående opplæring i løpet av de siste fem årene. Disse skal svare på problemstillingen om hvordan ungdommer refleksivt konstruerer sine fortellinger om frafall.

For å rekruttere informanter har jeg benyttet meg av avdelingsledere og rådgivere på videregående skoler. Ved at de videreformidlet mitt prosjekt til tidligere elever, kunne interesserte kontakte meg uten at skolen fikk beskjed om eventuell deltakelse eller brøt taushetsplikten (jf. Forvaltningsloven, 2018, §13). Svarraten viste seg i beste fall å være treg, og ble liten. Én informant kom fra denne metoden. To informanter ble jeg satt i kontakt med av felles bekjente. De resterende fem informantene ble rekruttert gjennom sosiale media. Dette var mennesker som på ulike måter, og i mer eller mindre grad, har vært åpen om sitt frafall på internett.

For at intervjuer skal finne sted må man vekke lysten til å delta. Tilnærmingen i rekrutteringsfasen bør derfor være retorisk overbevisende (Sandberg og Alvesson, 2011:25). Ordlyden i informasjonsskrivet og forespørsler byttet ut det negativt ladede ordet '*fracfall*' med formuleringen '*å ha valgt å avbryte*'. Dette for å virke åpen og portrettere avhopperen som aktiv og handlende.

Formulering i innhentingprosessen ble videre utilsiktet gjeldende i det skoleansatte og Oppfølgingstjenesten misforsto betegnelsen '*avhoppere*', og dermed unnlot å videresende henvendelsen til unge de visste hadde begynt i opplæring igjen. Dette ga

potensielt en lavere svarrate og kan ha påvirket påliteligheten i en negativ retning. Problemet gjorde seg også gjeldende da jeg forsøkte å rekruttere informanter gjennom min Facebook-status. «*Unge som av ulike grunner har avbrutt skoleløpet før fullført opplæring*», fikk jeg i ettertid vite at potensielle kandidater ikke hadde følt seg truffet av fordi de hadde fullført opplæringen ved et senere tidspunkt.

Å nå et metningspunkt handler om at man anser utvalget som stort nok til å svare på det en ønsker å forske på, og at flere informanter ikke vil gi større forståelse (Thagaard, 2018:59). Om en skal anerkjenne at alle har sin unike historie, er det på en måte ikke riktig å snakke om metningspunkt. Innsikt i andres historier kunne ha økt validiteten og reliabiliteten. Derimot, opplevde jeg etter hvert at informantene hadde mange fellestrekk, og datamaterialet var stort nok til å gjennomføre en grundig analyse. Dessuten er det nødvendig å ikke ha et større antall informanter enn det man klarer å bearbeide (Thagaard, 2018:59). Jeg tok derfor en vurdering av utvalgets størrelse, datamaterialets innhold og tiden til rådighet, og landet derfor på de åtte informantene som er presentert under.

Man kan reflektere rundt informantenes agenda ved å takke ja til intervju. Én av dem tok kontakt med meg etter forespørsel fra sin tidligere skole. Dette er kan sies å være en måte å bryte en slags barriere. Det kan videre ha oppstått skjevheter i utvalget da jeg har kontaktet mennesker som i utgangspunktet har ønsket å være åpen om sitt frafall på sosiale medier, og jeg står i fare for å ha kommet i kontakt med de *spesielt interesserte*, de med en spesiell agenda. Samtidig vil det kanskje være grupper man ikke har nådd frem til, som har helt andre erfaringer (Sommerseth og Hanssen, 2012:64). Dette behøver ikke i seg selv å være et problem, og informantenes erfaringer behøver ikke av den grunn å være usanne eller uviktige for min studie, men reduserer potensielt overførbarhet til andre undersøkelser (jf. Thagaard, 2018:19).

Mistanken rundt informantenes agenda manifesterte seg da snøballmetoden for videre rekruttering ikke lot seg gjøre. Dette er en rekrutteringsmetode hvor en lar informanters nettverk sende en videre (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2004:105). Dessverre var det ingen av informantene som anga andre. Det kan riktignok ha vært fordi de ikke visste om noen, men en kan også spekulere i om at informantene heller har ønsket å fortelle *sin* historie, fremfor nysgjerrighet rundt

tematikken og forskningsprosjektet. Det har ikke nødvendigvis noe å si for datamaterialet, men er et poeng når en vurderer informantenes ståsted siden det kan ha svekket studiens pålitelighet.

3.3.2 Informantene

Informantene er en blanding av seks jenter og to gutter i alderen 19-23 år. De har alle brutt med skolen én eller flere ganger, og per nå har ingen av dem har vendt tilbake til skolebenken. Årsakene til bruddene er ulike og sammensatte, men sentralt var fysisk eller psykisk sykdom.

Informant	Sykdomsbilde	Forklaring til pseudonym
Jentegjenglederen <i>Renholder</i>	Psykisk sykdom	Del av en jentegjeng
Kantinemedarbeideren <i>Tilkallingsvikar i fergekantine</i>	Psykisk sykdom	Jobber i kantine
Tømrerlærlingen <i>Varetransport</i>	Fysisk sykdom	Ville bli tømrer
Influenseren <i>Influenser på sosiale media</i>	Fysisk sykdom	Jobber som influenser
Spesialskoleeleven <i>Arbeidsledig</i>	Psykisk sykdom	Gått tilrettelagt skole
Spesialklasseeleven <i>Arbeidsledig</i>	Psykisk sykdom	Gått i tilrettelagt klasse
Dobbeldropperen <i>Arbeidsledig</i>	Fysisk sykdom	Droppet ut to ganger
Småbarnsfaren <i>Verkstedarbeider</i>	Psykisk sykdom	Har barn

Tabell 1 Presentasjon av informantene

3.3.3 Utforming av intervjuguide og testintervjuer

Jeg utformet en intervjuguide som støtte til intervjusamtalen, og for å sikre at vesentlige spørsmål ikke ble avglemt. En intervjuguide kan være hensiktsmessig for å skape en atmosfære av seriøsitet, og danner en ramme rundt intervjusituasjonen (Tjora, 2013:134-135). For mine undersøkelser har det vært helt sentralt å vektlegge

frie samtaler, - noe en intervjuguide potensielt kan stå i veien for, fordi det ligger en fare for at samtalene oppleves kunstige (Tjora, 2013:135).

Intervjuet la hovedsakelig opp til narrative svar gjennom åpne spørsmål, for å få best mulig innsyn i informantens refleksive beslutningsprosess. Dette er særlig hensiktsmessig for å få informanter til å fortelle om egne opplevelser og gjøre betraktninger, uten unødvendig påvirkning fra intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2009: 163-165). Faktuelle spørsmål gjorde seg gjeldende for å konstatere formaliteter som når i utdanningsløpet de hadde avbrutt, hvilke tiltak som ble iverksatt, familiebakgrunn, hva de nå driver med og andre ting som fungerer som et grunnlag for å forstå informantens kontekst.

Jeg gjennomførte to testintervjuer for å senere kunne evne å delta fullstendig i samtalen med guiden bare som støtte. Å modnes med intervjuguiden gjøres best ved å trene på den (Tjora, 2013:135). Testinformantene hadde begge brutt med skolen og deres innsikt var derfor basert på førstehåndserfaringer. Sammen fikk vi diskutert formuleringer, og prøveinformantene gjorde meg observant på hvordan de opplevde spørsmålene. I tråd med denne bevisstgjøringen, ble intervjuguiden noe revidert.

3.3.4 Intervju

Intervjuene startet med forespørsel om bruk av lydopptaker, noe samtlige aksepterte. Intervjuene tok i gjennomsnitt rundt én time. Det korteste intervjuet var på 45 minutter, mens det lengste på én time og førti minutter. Intervjuene ble gjennomført med undertegnede og informant alene. Dette for at informanten skulle få snakke fritt og uforstyrret. Intervjuene tok form på litt ulike måter. Fire av intervjuene ble gjennomført ved personlig oppmøte: To hjemme hos informantene selv og to på offentlig kafé. Alle etter informantens eget ønske. De resterende fire intervjuene ble gjennomført over videosamtale, grunnet geografiske avstander. Undertegnede satt alene på et lukket grupperom ved NTNU Dragvoll, mens samtlige informanter opplyste at de satt hjemme hos seg selv under videosamtalene. Det vil naturligvis være vanskelig for meg å kontrollere hvorvidt telefonintervjuene faktisk foregikk uten ytre påvirkning i form av andre mennesker til stede, utenfor kameraets synsvinkel, men samtlige hevdet at de var alene og utenfor hørbar rekkevidde til andre.

Etter intervjuene, ble informantene kontaktet over telefon for å høre hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Samtlige hadde så de opplevde intervjuet positivt. Jeg lurte også på hvordan de vurderte sitt frafall i lys av koronaviruset, og ville forsikre meg om at de var komfortable med pseudonymene jeg hadde gitt dem. Samtalene tok i gjennomsnitt rundt fem minutter. Ved videre vurdering av datainnsamlingsmetoden, viser jeg til hovedintervjuene, ikke disse korte samtalene i ettertid. For åpenhetens skyld, nevner jeg de likevel.

Ulike intervjusettinger kan ha påvirket informantenes svar. Særlig forskjellen mellom personlig oppmøte og videosamtale er interessant i så måte, fordi det blir vanskeligere å oppfatte kroppsspråk gjennom sistnevnte. Under videosamtaler er det dessuten ofte et lite vindu på skjermen hvor man kan se seg selv, noe som kan ha gjort settingen mer kunstig og informantene mer selvbevisst enn ønskelig. Dette anses som en utfordring, men liten sådan, for påliteligheten.

Det ble ikke lovet en utlyst belønning for deltakelse. Derimot spanderte jeg lunsj på de informantene jeg møtte på kafé. Belønning kan ha effekt på dataene man får inn, da man står i fare for å få altfor imøtekommende svar (Gentikow, 2005:45). Jeg opplevde ikke at måltidet gjorde informantene mindre troverdige, og siden det ikke var utlyst på forhånd vil jeg påstå at de hadde deltatt i undersøkelsen uansett. Dette er dog vanskelig å kontrollere, og kan ha påvirket deres innstilling mot meg.

Informantene viste ikke åpenbare tegn til ubehag, men dette er vanskelig å kontrollere. Informanten skal føle seg trygg på at hen kan svare ærlig uten å bli dømt (Thagaard, 2018:96), og jeg la jeg vekt på å ikke fremstå dømmende til frafallet eller deres holdninger mot skolen. En åpen forsker minsker sjansen for å utvise en ovenfra-og-ned-holdning (Roulston, 2014:278). Intervjusituasjonen ble gjort så hyggelig som mulig. Jeg vektla at jeg kun var ute etter informantenes erfaringer og opplevelser, og at det ikke fantes noe *feil* svar. Dette var viktig siden årsaker til frafall kan være sensitivt. Fokus på formuleringer, som '*bruddet med skolen*' eller '*da du sluttet*', bidro trolig til en mer åpen samtale. I tillegg forsøkte jeg å ikke sette informanten i en opplevd forsvarsposisjon hvor hen måtte forsvare sine valg og holdninger.

Det ble helt sentralt å skape en komfortabel samtaleflyt, gjennom oppmuntrende prober som «ja» og «mhm», og jeg nikket og smilte der det var naturlig. Dette kan virke lokkende og fremme fortellerlysten (Thagaard, 2018:96). Derimot kan det tenkes at jeg har oppfordret informanten i en retning. Oppfølgings spørsmål ble også en måte å vise interesse på, og asymmetri i intervjusituasjonen gjorde det mulig å be informanten konkretisere og eksemplifisere tanker - en intervjuers privilegium (Tjora, 2013:136). For konfronterende spørsmål kan derimot være uheldig siden man forskningsetisk i minst mulig grad skal endre sine forskningsobjekters oppfattelse av seg selv (Fog, 2004:118-124). Det er umulig å fullstendig kontrollere for informanters refleksjoner i etterkant, men istedenfor å presse informantene for hardt, brukte jeg aktivt oppfølgings spørsmål som «*Kan du fortelle mer om det?*», og lignende.

Om intervjuer er kjent med miljøet i forkant, kan den sosiale distansen mellom deltakerne reduseres (Thagaard, 2018:105). Siden jeg er lærer var jeg bevisst på at ting som kunne oppleves som selvsagt, ikke behøver å være det for andre. For å sikre detaljerte forklaringer, stilte jeg meg uvitende og ba dem stadig utdype.

3.4 Analysestrategi og behandling av empiri

Etter hvert intervju ble lydfilene transkribert og tekstene anonymisert. Lydfilene ble så slettet. Da hadde jeg konkrete tekster å forholde meg til. Jeg leste gjennom et og et intervju og markerte fortløpende sentrale utsagn. Det ble til sammen mange sitater, som én etter én ble kodet. Utgangspunktet for kodene var veldig åpent, og sitatene ble trukket ut om de kunne linkes til temaer som identitetsprosesser og selvforståelse. Fant jeg en ny kode i et materiale, gikk jeg tilbake til de forrige transkripsjonene for å se om jeg kunne finne noe lignende der. Kodene var blant annet *Støttende relasjoner*, *Dårlige relasjoner*, *Negative reaksjoner*, *Positive reaksjoner*, *Sykdom som årsak*, *Opplevd annerledeshet*, og så videre. Ett sitat kunne få mange koder, og alle ble ført opp i en tabell for å holde oversikt. Tabellen sammenfalte og sorterte alle sitatene etter kodeinndeling. Med empirinære kodegrupper, tok jeg utgangspunkt i det informantene faktisk sier, ikke hva de sier noe om (jf. Tjora, 2017). For å gi grupperingene en overordnet, beskrivende tittel, trakk jeg i hver kodegruppe frem et utsagn som skulle representere koden. Disse sitatene synes jeg var beskrivende for gjennomgående trekk i koden, og ga et mer livlig og empirinært uttrykk. Det er disse

som har dannet analysekapittelets overskrifter.

Databehandlingen tok form som en stegvis-deduktiv induktiv metode, siden jeg vekslet mellom arbeidet fra data til konsepter. Ved å lene meg så mye på det innsamlede datamaterialet, fikk empirien styre analysen, noe som var viktig for en så åpen og valid analyse som mulig. Dette er også helt essensielt for å få muliggjøre det å få innblikk i nye aspekter (Tjora, 2017:18). Analyseprosessen, med utgangspunkt i datamaterialet, bidro til å forhindre at egen forforståelse skulle påvirke funnene.

3.4.1 Narrativ tilnærming

Analyseprosessen er inspirert av trekk fra narrativ analyse som i sin særegenhet er fenomenologisk. Informantenes informasjon er ikke kilder til faktiske hendelser, men narrativer som gir innblikk i individers livsverden og hvordan de fremstiller seg selv. Bevisst eller ubevisst, konstruerer historiefortelling identiteter (Riessman, 2008:8). Datamaterialet inneholder informantenes skildring av deres selvidentitet. De gjenfortalte erfaringene er selvbiografiske, og datamaterialet er dermed i sin natur en fordobling av jeget: Det fortellende jeget og det beskrevne jeget, er samme person – dog ikke samme tid og rom. Studien setter sin litt til at informantene er selvbevisste og sannferdige når de forteller sin historie. Hvordan de forteller historien om seg, kan potensielt avdekke mye av deres selvforståelse. Denne er skapt gjennom refleksiv historie, vil være under revisjon og preges av ny informasjon og erfaringer ervervet i ettertid. Tiden rundt bruddet med skolen, er trolig en fase av livet som opplevdes som ustabil. Ustabilitet kan gi utslag for hvordan en konstruerer og opplever sin identitet. Hvordan de vurderer sitt brudd kan ha betydning for selvbildet i dag. Helt sentralt er derfor spørsmål som hvordan ønsker de å fremstå og på hvilken måte deres erfaringer har dannet grunnlaget for deres identitetsprosess.

Hvordan og hvorfor ting blir fortalt, avhenger av konteksten, og gjenspeiler forståelser ervervet gjennom erfaring. Informantenes narrativer må fortolkes på en måte som gjør at man belyser den konteksten narrativet er skapt i. Dette kan gi større innsikt i individers normgrunnlag og hva de anser som meningsfylt (jf. Riessman, 2008:11).

3.5 Etiske vurderinger

3.5.1 Etiske vurderinger til NSD

Personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) har basert på prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og intervjuguide, vurdert min studie som innenfor deres retningslinjer, og godkjente derfor prosjektet i desember 2019, uten merknad.

Samfunnsfaglig forskning må arbeide ut i fra forskningsetiske prinsipper. Hensyn til individet står i høysetet, og innebærer at forskeren skal utvise grunnleggende respekt for menneskets verdi, frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016). Informantene fikk et informasjonsskriv som informerte om hva studien handler om, at den er i tråd med etiske retningslinjer og har blitt godkjent av NSD. De fikk forsikring om at datamaterialet ikke skal kunne kobles tilbake til dem og at deltakelse heller ikke skal ha noen konsekvenser for deres liv. Anonymisering ble lovet. Dette har blitt gjort ved å gi informantene fiktive titler, ikke avsløre tidligere opplæringssted og ved å kamuflere dialekter ved å oversette intervjuet til bokmål i transkripsjonen. Informasjonsskrivet forklarte at det ville bli brukt lydopptaker under intervjuene, at det kun var for mine ører, at jeg ville transkribere intervjuene og siden slette lydopptaket ved prosjektets slutt. Deltakerne fikk beskjed om at de når som helst og uten å måtte forklare seg, kunne trekke seg fra studien om ønskelig. Datamaterialet skal kun brukes til masteroppgaven som ferdigstilles i juni 2020.

For å kunne innhente data, har jeg hatt informasjonsplikt om deltakernes rettigheter. Kun om man får et helhetlig og ærlig bilde på hvordan prosessen foregår, hvordan informasjonen skal behandles og muligheten til å trekke seg om ønskelig, kan informantene gjøre et rasjonelt samtykke (Thagaard, 2018:23). Alle studiens informanter har samtykket til innholdet i informasjonsskrivet.

3.5.2 Etiske vurderinger i forskningen

Intervjuobjektene skal ikke komme til skade ved at sensitive temaer dukker opp uten mulighet til terapeutisk bearbeiding (Tjora, 2013:159). Informantene hadde fått

beskjed om hva de tematisk gikk til, men kan likevel være uforberedt på spørsmålene (Grimnes, 2009:162). Jeg var klar for å vise varhet og stoppe opp om ønskelig. Under intervjuene kom det tidvis frem sterke historier, men jeg opplevde at de snakket relativt uanstrengt. Informantene det gjaldt fortalte at de jevnlig går til psykolog eller har bearbeidet opplevelsene i nære relasjoner. Skulle det likevel ha vært behov for terapeutisk hjelp, kunne jeg ikke ha tilbudt annen enn den jeg selv kunne gi i rollen som datainnsamler og medmenneske. Intervju kan derimot ha en ventilerende og terapeutisk effekt. Dette kan svekke studiens troverdighet, men trenger ikke gjøre det (Tjora, 2013:153-154).

Informantenes fiktive titler er nært knyttet til empirien. De er anonymisert, men har en sammenheng med informantens situasjon. I tillegg er studien tydelig på at de har helsemessige utfordringer. Faren for at informantene kan bli gjenkjent, må derfor vurderes. Jeg kontaktet informantene i etterkant av intervjuet, for å forsikre meg om at de var komfortabel med 'kallenavnet'. Samtlige godkjente. I tillegg til anonymiseringstiltakene nevnt tidligere, har jeg lagt skjul på hvilken linje og studieretning informantene har gått, når i løpet frafallet skjedde og hvilke diagnoser de har. Informantene er også fra ulike steder i landet. Jeg er derfor av den oppfatning at informantene er kamuflert på en slik måte at man ikke kan finne tilbake til dem.

3.6 Datamaterialets troverdighet

Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er avgjørende for kvaliteten og troverdigheten i datamaterialet (Tjora, 2013:202). Jeg har reflektert rundt disse kriteriene for å vurdere datamaterialets kvalitet gjennomgående i kapittelet, og vil her ta for meg punktene som ikke ennå er beskrevet. Pålitelighet omhandler den interne logikken gjennom prosessen, og gyldighet vurderer om metoden klarer å måle det man har til hensikt å måle (Tjora, 2013:202).

For å styrke studiens pålitelighet har jeg nøye beskrevet leddene i forskerrollen. Jeg har vært åpen om utfordringer og reflektert over disse. Analyseprosessen er beskrevet i detalj. For å minske faren for mistolking er kodene i analysearbeidet empirinære, og

basert på direkte sitater. Lydopptaker gjorde direkte transkripsjon mulig og det er den jeg har forholdt meg til å analyseprosjektet.

Det ligger etiske forpliktelser i å få innblikk i respondentenes subjektive verdener. Studiens kvalitet avhenger av kvaliteten på databehandlingen (Silverman, 2017:145). Siden jeg er alene om å ha tilgang til data, har jeg hatt monopol på tolkningen av informantenes erfaringer. For å utvise transparens og objektivitet har det vært viktig å arbeide empirinært. Det er umulig å være helt objektiv til sosiale fenomener, men jeg har bestrebet en nøytral tilnærming for å ta deres livsverden på alvor.

I kvalitativ forskning, vil samhandling bære preg av forskeren (Thagaard, 2018:104). Man må derfor reflektere over hvordan ens egen forskerrolle og personlighet har effekt på den studien. På mange måter har jeg selv innsikt i hvordan det er å være elev og ungdom, da jeg selv har vært elev innenfor rammene til Kunnskapsløftet fra 2006. Om en skal akseptere et ungdomsbegrep som strekker seg langt inn i tidlig voksen alder, kan en også si at jeg har lang erfaring med å være i et alderssegment hvor man er på søken etter egen identitet. Som lærer kjenner jeg videre til en del karakteristiske trekk ved skolehverdagen og skolens tiltak for å forebygge frafall. Dette kunne gjøre at det ble enklere for meg å stille «de riktige» spørsmålene og kan ha styrket påliteligheten. Dog ble det å intervjuere frafalle om frafall på mange måter en balansegang for meg. På den ene siden kjente jeg meg igjen i informantenes tankerekker, mens jeg på den andre siden kunne se situasjonen fra et lærerperspektiv. Jeg har strebet etter nøytralitet i tolkningene mine, men dette bør kommenteres for studiens pålitelighet.

Dersom man skal se verden gjennom informantens perspektiv, blir likeså intervjueren selv en representant for et annet perspektiv ut i fra den andres horisont (Fundberg, 2006). For frafalle vil likeså jeg som intervjuer falle innenfor en kategori som skiller seg fra deres. Kategorien jeg faller inn i som lektorstudent, kan påvirke informantene til å svare annerledes enn hen ellers ville ha gjort (jf. Roer-Strier og Sands, 2015:251). Grunnet dette, vurderte jeg hvor åpen jeg skulle være om min egen bakgrunn. Min åpenhet kunne potensielt ødelegge for deres åpenhet. Jeg ville ikke bli oppfattet som en representant fra noe ungdommene hadde dårlige erfaringer med. Derimot, bør man etterstrebe å skape et tillitsbånd til informantene. I en etisk avveining og for

transparens i studiene, valgte jeg å informere om at jeg var lektorstudent. Dette er av uvisst betydning for dataen. Kanskje husket de det ikke, kanskje spilte det ingen rolle. Min subjektive oppfatning er at *om* noen faktisk husket det, tolker jeg basert på samtaleflyten, at de satt pris på å bli hørt av noen som er tilknyttet skolen. Åpenheten vurderes derfor som en tillitsskapende faktor og en styrke for datainnsamlingen.

Man mister all mening og pålitelighet om man ikke ser informanten i lys av konteksten, da den påvirker svarene de gir (Atkinson, 2015:13). Dette er forsøkt gjort ved å reflektere rundt motivasjon for deltakelse, informantens ståsted og selve intervjusettingen. Jeg har riktignok ikke innblikk i informantenes faktiske sykdomshistorie, og må stole på at de snakker sannferdig rundt dette. Det ligger en fare i at sykdommen har blitt en hvilepute de bruker til å begrunne frafallet, men å spekulere i dette kan sies å være uetisk. Om informantens sykdomsbilde ikke skulle være reell, vil studiens gyldighet svekkes betraktelig.

Når en skal vurdere gyldighet for forskningen, vil det si at en vurderer hvorvidt en måler det en faktisk mener å måle (Tjora, 2013:202). Hensikten med studien er å se på hvordan frafall grunnet helse spiller inn i avhopperes identitetsprosesser. Dette er undersøkt ved kvalitativ metode i form av dybdeintervju. Intervjuene har hatt til hensikt å finne ut hvordan avhopperne reflekterer rundt valget sitt. Datamaterialet er basert på intervjuobjektene *egne* refleksjoner rundt sine *egne* narrativ, hvor frafall er en del av det. Studien baserer seg på disse uttalte erfaringene som en kilde til å forstå frafallets påvirkningskraft på egen selvforståelse. Studien søker ikke fasit i faktiske hendelser som for eksempel tiltak mot frafall lokalt, men bruker avhopperes erfaringer som middel til større forståelse. Datainnhenting var preget av en bredere tematikk, og forskningsspørsmålet ble spisset *etter* intervjuene. Dette vurderes som et kvalitetstegn for gyldigheten, da datamaterialet er dekkende for å svare på det jeg spør om.

Metodevalg og formål er avgjørende for hvilken type generaliserbarhet man ønsker. Ved store datamengder, kan en enklere generalisere sine funn til å gjelde alle som har avbrutt opplæringen. Jeg generaliser ikke resultatene i statistisk forstand. I stedet må jeg ta stilling til i hvilken grad mine funn kan vise seg gyldige for lignende situasjoner. Studien står overfor analytisk generalisering, nemlig at jeg analyserer,

forstår og presenterer funnene ved å bruke anerkjent teori. Casene jeg har studert er ikke nødvendigvis representative, men jeg kan foreta en analytisk generalisering basert på den logiske styrken i teoretiske argumenter (jf. Mitchell, 2006:34; Tjora, 2013:215).

Jeg vurderer det som at funnene *kan* ha overførbarhet til andre situasjoner hvor mennesker avbryter skoleløpet grunnet fysisk eller psykisk helse. Opplevelsene rundt selve bruddet vil være en del av ens narrativ og kan på ulike måter og i ulik grad være utslagsgivende for menneskers identitetsprosesser. Jeg anser at i tilfeller der sykdom har gjort skolehverdagen så vanskelig å takle at frafall har føltes uunngåelig, vil støttende relasjoner på den ene siden og mindre støttende relasjoner på den andre ha stor betydning for den frafalnes refleksive konstruksjon av tiden etter frafallet. Jeg finner det også plausibelt at ønsket om å finne noe som passer for seg er fremtredende blant (syke) individer som faller fra opplæringen. Jeg fant det overraskende at ungdommene ikke ønsket seg tilbake til opplæringen ved en senere anledning, og siden flesteparten av frafalne med tiden velger seg tilbake til opplæringen (Vogt, 2017:108), anser jeg ikke dette funnet som overførbart, før det eventuelt kan sees i lys av noe som støtter dette.

Normalt vil bredde og variasjon i datamaterialet styrke troverdigheten, og med mitt smale utvalg kan studiens gyldighet sies å være svekket til å vurdere gyldighet for alle saksfelt. Utvalget har vært basert på min tilgang på informanter, og siden de fleste informantene har vært tilgjengelige for meg gjennom sin eksponering på sosiale medier, står jeg i fare for å få et skjevt bilde på fenomenet. Innsikt i flere historier om frafall ville kunne gitt studien mer pålitelighet til å si noe om generelle forhold, men med forbeholdet om at studien er begrenset til ungdom med utfordringer knyttet fysisk eller psykisk helse, *kan* et smalt utvalg også betraktes som en styrke for gyldigheten.

4.0 Analyse

4.1 Frafallets karakter når sykdom er årsak

4.1.1 «*IBS er min ABS*» - Når sykdom stopper opplæringen

Sitatet over omhandler hvordan sykdommen hemmer informanten i det daglige og hvordan den gjorde det umulig for henne å fortsette i skolen. Slik skildres diagnosen som en bremse. Utsagnet er fra Influenseren, men er representativt for andre også:

Tømrerlærlingen: Jeg måtte jo slutte (...). Prøvde lenge, men det ble vanskelig. Da jeg var lærling på en byggeplass, så var det ingen mulighet for meg å gå på do. Da ble jeg skikkelig dårlig. Det gikk ikke. Det var jo litt flaut når jeg må si til ukjente menn at jeg sliter med magen, og er avhengig av en dass. (...) selv om jeg jobber og står på, kanskje litt lenger enn jeg egentlig kan, så sier kroppen stopp.

Spesialklasseeleven: Jeg droppa ut av videregående på grunn av angsten jeg har slitt med i nesten fire år nå. Jeg kunne få anfall midt i timen, hylskrek om natten. Jeg kunne kle på meg om morgenen og skulle til å gå ut døra, og så slo plutselig angsten inn. Angsten kom fort. Det var en periode fra november til februar hvor jeg ikke var på skolen på grunn av angsten. Jeg hadde så mye angst på den tiden at jeg ikke greide å gå ut.

Dobbeldropperen: Så skulle hun [læreren] komme inn for å se på prøvene vi hadde skrevet der og da. Jeg fikk helt panikk og holdt på å besvime og var sånn skikkelig redd for at hun skulle lese opp svarene mine. Jeg kom ikke på skolen på lenge etter det. Klarte bare ikke.

Felles for dem alle er at sykdom har vært alt fra medvirkende til stor årsak til frafallet, og former av et bremseperspektiv beskrives i flere tilfeller. Jeg tolker at bruddet med skolen opplevdes som en påtvungen nødvendighet, da helsen ikke tillot ungdommene å fortsette. En utbredt årsak til frafall i videregående opplæring er nettopp sykdom (Elstad, 2008; Anvik og Eide, 2011; Markussen, 2012; Markussen og Seland, 2012; Bergsli, 2013). Frafall grunnet dårlig helse blir slik noe som overstyrer ungdommens reelle handlingsrom, fordi det har gjort det vanskelig for ungdommene å delta i opplæringen rent praktisk. Det være seg blant annet psykiske sperrer rundt det å være i og delta i klasserommet, panikkangstanfall, fysiske hemninger som vanskeliggjør praksisnært og fysisk arbeid, smerter og lignende. Hvordan mulighetene innskrenkes

på grunn av dårlig helse, omtales av Spesialklasseeleven som en fysisk begrensning, «*Et rom hvor veggene kommer mot deg og krymper plassen du har på å bevege deg*». Å avbryte løpet ble på tiden derfor vurdert som et rasjonelt valg ut fra ens rammer.

Sykdom påvirker ikke bare frafallshistorien, men også hvordan ungdommene analyserer sin egen rolle i frafallsprosessen. De aller fleste informantene har tilsynelatende medfølelse for denne tidligere versjonen av seg selv og noen av ungdommene ser tilbake på skoleløpet først og fremst med stolthet.

Spesialskoleeleven fikk tilbud om overflytting til en skole tilpasset psykisk syke. Hun takket ja, men synes ikke det ble enklere å gå på skolen av den grunn. Hun skildrer en daglig kamp med sitt eget hode og uttaler videre at «*Kroppen var alltid i beredskap, så jeg var så sliten da jeg kom hjem at jeg var helt skjelven. Fikk hodepine og pustet overfladisk hele dagen*» og «*Jeg skjønner ikke hvordan jeg greide det [være på skolen i 5 timer]*». Selv om det har gått noen år, anerkjenner hun fortsatt sin vanskelige situasjon. Dette gjør også Dobbeldropperen:

Dobbeldropperen: Skolen skulle ha vært flinkere til å rose innsats. Og ikke bare se de som får seksere. Følte det ja, at jeg gjorde det jeg kunne liksom. Det er mer enn jeg kunne ha forventet i dag for å si det sånn. Jeg ga jo alt når jeg først var der, men det var ikke hver dag det heller da akkurat.

På en ganske konkret måte ble opplæringen bremsset grunnet sykdomsrelatert fravær. Fravær gikk ut over både det faglige og relasjonelle, og det er sistnevnte som virker å spille størst rolle i refleksive tilbakeblikk. Influenseren sa: «*Jeg var jo borte hele tiden da, så det var jo ikke så lett å følge med, verken på skolen eller i friminuttene*». Jeg forstår at mye fravær la en demper på den daglige sosiale inkluderingen i skolen, og bidro til at ungdommene følte seg utenfor. Dette er ikke enestående, og mye fravær er ofte begynnelsen på en frafallsprosess (Anvik og Eide, 2011:30). Fraværet og utenforskap virker å manifestere seg også for andre: «*Jeg var ikke der, rett og slett. Kjente ingen andre, og det var ingen som brydde seg om hvordan jeg hadde det. Og når man er syk, så er det ikke så lett faktisk*» sa Spesialskoleeleven. Småbarnsfaren nevnte hvordan lite sosial inkludering på skolen fikk ringvirkninger for livet utenfor skolen:

Småbarnsfare: Det var eksen min som sendte melding om det. Hun var bedt [på fest], men det var ikke jeg. Jeg fikk bare vite etterpå at alle hadde vært der, og jeg hadde ikke hørt noe om det engang. Han (navn på kompis) var jo der også. Og jeg hadde faktisk vært på skolen den dagen, men et var ingen som sa noe. Skjønner egentlig godt at jeg ikke ble invitert dit. Jeg var sikkert som en fremmed for dem. Men det er uansett kjipt å bli stengt ute eller glemt av, eller hva søren jeg ble.

Her ser en at svake relasjoner til medelever også gir utslag for det sosiale livet utenfor skolen.

Sykefravær gjorde også utslag i relasjonen til lærere. Kantinearbeideren forteller at hun kjente på en skamfølelse overfor sin kontaktlærer: *«I starten av studieløpet følte jeg at hun ble skuffet, mens utover skoleåret bare forventet hun det»*. Følelsen av å bli mistenkeliggjort ble viktig for noen, og Spesiellklasseeleven minnes fortsatt hvordan det føltes å være under andres dømmende blikk:

Jeg husker jeg ble skikkelig uglesett en dag jeg kom for sent. Da hadde jeg vært mye syk før da. Læreren sluttet å snakke og alle bare så på meg. Det er faktisk ikke en følelse som slipper så lett. Og når jeg følte at læreren min så stygt på meg, følte jeg alle gjorde det. Og det føler jeg ofte fortsatt. Sikkert derfor.

Jeg tolker at det opplevdes tungt og pinlig å skulle forklare årsaken til fraværet til lærere og medelever. Dette kan skyldes årsaker som også Thrana (2017:101) peker på: Psykiske helseproblemer oppleves ofte som et tabu, og noe man heller vil skjule enn å være åpen om. Skolen kan ha lettere for å se den enkelte som en skulker og unnasluntrer (Anvik og Eide, 2011), og den psykiske påkjenningen forverres.

Problematikken gjorde seg gjeldende hos flere:

Jentegjenglederen: Jeg følte de [lærerne] ble mer overrasket over at jeg møtte opp enn at jeg ikke gjorde det. Det gjorde faktisk at det ble ekkelt å komme på skolen. Det gikk ganske langt da. Jeg følte ikke jeg skyldte noen å forklare heller. Burde jo kanskje det, men jeg var feig. Men sånn sett var det ingen som spurte meg heller.

Småbarnsfare: Noen ganger, måtte jeg bare gå ut, klarte ikke være der. Jeg fortalte ikke hvorfor til noen andre enn bestekompien min. Han backet meg da, men tror ikke han sa noe til de andre. (...) Ja, for hva skal man si liksom? At jeg er redd? Hva er det å si da? Da hadde det bare blitt verre.

Her ser vi hvordan ungdommene var redd for å være åpen om sykdommen til nøkkelpersoner i skolen. Sitatene vitner om at skolen ikke oppleves som en trygg plass for å dele personlig informasjon. At man følte feig eller tenkte at ting kunne bli verre vitner om en frykt for å bli avvist. Når læreren ikke opplevdes som en trygg voksenperson, er det trolig grobunn for at elever får en løsere tilknytning til skolen.

Tid virker å spille en rolle for noens refleksive vurdering av frafall. Dobbeldropperen har droppet ut to ganger, og opplevde at hun kastet bort tiden mens hun var på skolen. Ikke som at hverdagene var for korte og skoledagene for lange, men at hun med frykt så på hvordan årene gikk, uten at hun fikk til å bruke dem fornuftig:

Dobbeldropperen: Jeg fant ut at jeg ikke klarte å gå det, så det var liksom bortkastet tid å bruke på noe jeg uansett ikke ville gjøre. Så sluttet jeg. Så ble jeg stresset for det også. Og copy paste. Begynte på igjen fordi jeg trodde det skulle bli bedre, men det var jo helt høl i hodet.

Det kan tenkes at tidsaspektet blir en stressfaktor fordi ungdommer i samme alder som ikke dropper ut, har en progresjon mot yrkesliv eller studier. For de som ikke mestrer opplæringen grunnet sykdom, blir tiden brukt på skolen nærmest meningsløs. Tidsperspektivet kan ses i sammenheng med at unge mennesker, særlig i yrkesfaglige studieretninger, tidlig må velge sin livsbane fordi retningen spesifiserer seg mot arbeidsmarkedet. Når sykdom gjør at en ikke anser det yrket opplæringen spesifiserer seg mot som gjennomførbart, kan en forstå hvordan de føler at de kaster bort verdifull tid som kunne litt brukt til å tjene penger eller gjøre noe de får til, med sine begrensninger.

4.1.2 «Det var ikke nok» - Tilrettelegging

Frafallet blir stående som et slags sluttresultat av skolegangen, og avslører ikke hvorvidt elevene har forsøkt å klamre seg til opplæringen. I tilfellene hvor sykdom er årsak til frafall i videregående, kommer vårt samfunns individualisering av sosiale ulikheter til syne (Beck og Beck-Gernsheim, 2010:44; Christiansen og Sørensen, 2006:78). Sykdom ender i det Beck og Beck-Gernsheim (2010) kaller personlig fiasko, som tilskrives den enkeltes ressurssvakheter og manglende evner eller kompetanse til å utnytte institusjonen, altså opplæringsstedet, en er i.

De ulike informantene har behøvd ulik type tilrettelegging – og de har i ulik grad mottatt det. Studien kan ikke si noe om *faktisk* tilrettelegging, men taler om hvilken grad ungdommen selv føler at tiltak ble iverksatt og deres opplevelse av å ha utnyttet institusjonens ressurser. I det følgende gjøres et skille mellom ungdommer som har slitt psykisk og de som har slitt fysisk. Dette er ikke et skille jeg nødvendigvis vurderer å ha overførbarhet til alle tilfeller, men det gjorde seg påfallende tydelig i denne studien. Utvalget er altfor lite til å si noe om slike skiller utenfor studien, og trolig ville andre informanter kunne gitt meg andre svar. Jeg vil ikke gjøre et skille mellom typen sykdom i konklusjonen. Inndeling i sykdom er gjort her fordi det vitner om hvilke situasjoner ungdommer opplever det enklere å være åpen om (jf. Thrana, 2017).

Ungdommene som var plaget av fysisk sykdom forteller om en åpen dialog mellom dem selv, familie og skolen eller praksisstedet hva gjaldt sykdomsbildet. De har i stor grad fått tilrettelagt sine skolehverdager, og opplever læreren som behjelpelig. Likevel, opplevdes ikke tilretteleggingen som god nok til å kunne fortsette, og frafallet defineres som uunngåelig. «*Helsa først*» (Dobbeldroperen) var hovedargumentet for å slutte, tross aktivt forsøk fra skolen og transparens i ungdommens sykdomsbilde. Informantene anerkjenner i disse tilfellene at skolen har gjort så tilrettelagt så godt som mulig, men finner likevel bruddet som nødvendig på grunn av helsesituasjonen.

Influenseren: Jeg tror ikke skolen kunne ha gjort noe annerledes, egentlig. Jeg var sykt dårlig og kunne ikke fortsette (...). Jeg hadde egen timeplan og tilrettelagte timer, og mye mer. (...) Det var ikke det det sto på, egentlig. Det bare gikk ikke. Jeg var syk.

Tømmerlæreren: Sa jo fra til han sjefen [på lærlingested] og det ble laget til et utedo for alle ansatte. Sånn flyttbar vet du, festivaldo. Men det ble ikke lett likevel. Det er jo ikke bare det som er problemet, vet du. Jeg funker jo egentlig ikke i en sånn jobb. Synes det er jævlig kjipt. Jeg vil så gjerne, men kroppen sier bare fuck off.

Dobbeldroperen: Jeg var på mye møter med rådgivere og sånn. Og mamma også var med husker jeg. Og vi fikk jo til mye ordninger som gjorde det bedre. Og jeg husker jeg fikk mye info om frisøryrket og hvordan jeg kunne tilrettelegge i jobben og sånn, arbeidsstilling og trening og sånn. (...) Det ble jo ekstra kjipt å slutte etter så mye hjelp, men jeg føler jeg gjorde det jeg kunne.

Å få anerkjennelse for sin sykdom i form av konkrete tiltak, virker å styrke følelsen av å ha gjort noe for å forbedre situasjonen. Tømmerlæreren fortsatte med å si at «*alle tiltakene og at de visste om det, ble min måte å ta kontroll over situasjonen på*». Jeg tolker at åpenhet har gjort at informantene har følt velvilje fra skolen. Likevel konkluderer de med at det ikke hadde noe valg, og måtte avbryte opplæringen grunnet helsen.

De som slet med psykisk sykdom omtalte også bruddet som uunngåelig grunnet helsen, men sitter igjen med en følelse av at noe kunne ha blitt gjort annerledes. Gjennom følgende kommentarer, og lignende utsagn, tolker jeg det dithen at ungdommene sitter igjen med en følelse av bitterhet over å ikke ha fått tilrettelagt skolehverdagen på en bedre måte. Blant annet beskriver Jentegjenglederen seg som en elev som er blitt gitt opp av de rundt:

Jentegjenglederen: Det var ingen som la to pinner i kryss på (skolen). De tenkte nå det var bedre at jeg sluttet bare da sikkert, og det sitter ikke bare i hodet mitt. De så jo at det kom til å skje før eller siden. Skikkelig dårlig.

Småbarnsfarens utsagn vitner om noe av det samme:

Småbarnsfaren: Jeg valgte å droppe ut selv. Og det er jeg klar over. Ferdig snakka om det. Men, jeg synes de på en måte gjorde at jeg ikke hadde noe valg liksom. De tar bare utgangspunkt i at alle lærer likt og har det bra hele tiden. Jeg kan ikke huske at noen sjekket inn og spurte om livet mitt.

Ungdommene som slet psykisk var i ulik grad åpen om situasjonen sin, likevel opplevde de ingen av dem at de hadde fått tilstrekkelig tilrettelegging. Selv om skolen i noen tilfeller visste om de lidelsene ungdommene slet med, fant de det likevel vanskelig å få gehør for sin situasjon. Uavhengig av hvilken tilrettelegging de forteller om, er *opplevelsen* av å ha fått skolegangen tilrettelagt, svært lav. Spesiellklasse eleven – som gikk i en tilrettelagt klasse for elever med lærevansker – fortalte om sine tiltak:

Spesiellklasse eleven: Jeg gikk i en spesiellklasse for elever med lærevansker. Vi tilhøre en annen klasse, men det var liksom oss. Hvis jeg ville kunne jeg bli hentet av hun ene [læreren] av dem. Og jeg hadde ekstralærer på skolen og leksehjelp etter det igjen. Og så fikk jeg bøkene på lydbok. Men det var ikke så mye mer enn det. Eller

jo, jeg fikk også mindre timer enn de andre, og slapp prøver. Og klassen min hadde egen timeplan da. Men det var liksom sånne lettvinde løsninger som gjorde at lærerne kunne jobbe mindre, og det hjalp ikke meg hvert fall.

Her ser en at tiltakene var mange, men ikke opplevd som tilstrekkelige og skreddersydd hennes behov. De bidro ikke til følt velvilje og opplevelse av å bli sett, men derimot til en økt skyldfølelse for å lage mye oppstyr: «*Det var liksom alltid så mye med meg, følte jeg, men så var det ikke så mye hjelp at det hjalp heller da*» (Spesialklasseeleven).

4.2 Relasjoner og reaksjoner

4.2.1 «Jeg er jo litt annerledes enn de andre» – Å være utenfor sosialt

Med unntak av Jentegjenglederen og Tømrerlæreren, er mangel på nære venner i skolen trukket frem som en faktor som kan ha gjort det enklere å bryte.

Influenseren: Jeg hadde jo veldig lite venner da. Alle mine venner gikk på en annen skole. Vi kunne jobbe sammen i timene da, men utenom det hang vi aldri sammen. Jeg syklet til skolen fordi alle andre gikk sammen eller ble kjørt. Bare for å ha en unnskyldning for å være alene. «Så sykt digg å komme seg fort frem, liksom» (ironisk tone).

Dobbeldroperen: Jeg har kanskje tre av de på snap nå liksom. Rett før jeg sluttet fikk jeg vite at jentene i klassen hadde en fellesgruppe på Snapchat. Alle var med utenom meg. Så, ja. Ikke akkurat en del av resten da kan du si.

Kantinearbeideren: Det ble så flaut når vi skulle jobbe med oppgaver og sånn. Hvis vi skulle gå sammen i grupper, ble jeg alltid sittende alene. Det var ikke vits å spørre noen heller, for folk var så etablert i sine klikker.

Ved frafallet hadde de lite forpliktelser til klassekamerater, og slik følte heller ikke bruddet som å bryte vennskapsbånd. Lite tilknytning til medelever fremmer trolig liten tilknytning til skolen. Dobbeldroperen begrunner det med at «*siden jeg uansett var syk, ville fraværet ha gjort at jeg misset ut [sosialt] uansett*».

Manglende tilknytning til medelever i skoletid er fortsatt noe Småbarnsfaren tenker på. Han uttalte: «*Når jeg møter dem på butikken da, jeg kan gå med hodet høyt hevet liksom. De vet ikke hvilke ting jeg har vært gjennom, og jeg driter i deres*». Her ser en

aktiv distansering til tidligere medelever, og som kan tolkes at vitner om et slags behov for å opptre i en forsvarsposisjon. Med ting han har vært gjennom sikter han med all sannsynlighet til sykdomsutfordringer og det å uventet bli far i ung alder – erfaringer medelevene mest sannsynlig ikke har.

Lite tilknytning til medelever kan ses i sammenheng med at ungdommene har hatt mye fravær grunnet sykdommen. Relasjoner opprettholdes gjennom kontakt, og ved å være borte, mister en denne daglige kommunikasjonen. Sykdom kan også ha gjort det vanskelig å holde kontakten over internett. (Psykisk) sykdom kan ha bidratt til at det ble vanskeligere for informantene å knytte nære, tillitsbaserte relasjonsbånd til sine medelever. På den andre siden kan det også være at manglende vennskap er roten til psykiske utfordringer. Dette blir likevel spekulasjoner.

Risikosamfunnet preges av at nettverk også utenfor familien har fått signifikant betydning for individers selvidentitetsprosjekt (jf. Beck og Beck-Gernsheim, 2010). For de som ikke har venner i skolen derimot, vil tilhørighet og fellesskapsfølelse med klassekamerater utebli. Å ha vært i et studieløp hvor man har følt seg utenfor sosialt, har tvunget ungdommene til å definere seg selv uten medelevers anerkjennelse. For mange har det tilsynelatende vært nærliggende å sette seg i et slags motforhold til medelevene, og både Kantinearbeideren, Influenseren og Småbarnsfaren distanserer seg ved å kalle medelevene «de andre».

Kantinearbeideren: Jeg er jo litt annerledes enn de andre. Jeg bryr meg ikke så mye om hva de andre mener egentlig. Jeg tror at mange er helt avhengig av andre. Jeg føler ikke helt at jeg sånn. Og det tror jeg bare er en styrke egentlig.

Influenseren: Jeg vet ikke helt. De andre er liksom så mainstream. Alle skal være så like. Kanskje jeg bare sier det fordi jeg aldri har kjent dem, men sett utenfra så er de bare en klump med like helt prikk like folk. Jeg hadde to jenter i klassen, (...). De hadde sånn om å gjøre å kle seg i det samme og la ut bilder av det og sånn.

Småbarnsfaren sa også: «*Jeg er ikke så skoleflink som de andre. De er liksom sånne smiskere med læreren. Det gadd ikke jeg ass*». Her ser man at de på ulike måter trekker frem hvordan de er forskjellige fra disse *andre*, og definerer seg selv ut i fra hvordan de ikke er. Måten de betegner de andre, er karakteristikk som de selv enten ikke kjenner seg igjen i, til nærmest streber etter å ikke være.

Bruddet med skolen ble på mange måter et brudd med jevnaldrende som hadde stått dem fysisk, men ikke psykisk nær i lang tid. Siden refleksiv identitet formes blant annet gjennom sosiale relasjoner, er hyppig kontakt trolig viktig for identitetsprosessen. Teorien kan sies at styrkes i det at informantene i mindre og mindre grad opplever tidligere medelever som normsendere ettersom tiden går. Mindre eksponering gjør at ungdommene sammenligner seg mindre sine tidligere klassekamerater. Ungdommene har fått «de andre» på avstand, og dessuten nye relasjoner inn i livet, og disse virker å bidra til å rekonstruere den frafalnes identitet. Blant tidligere medelever føler de seg nettopp som en frafallen, mens nye sosiale nettverk vektlegger andre ting. «*De kjenner meg, ikke bare det som har skjedd med meg*» sa Småbarnsfaren. Jentegjenglederen beskriver også: «*De på skolen bare så på meg med en merkelapp som alltid syk, mens de på jobben sier at de er imponert over alt jeg får til selv om jeg er syk*».

Den ontologiske sikkerheten informantene får gjennom sitt nye nettverk, påvirker trolig hvordan de føler at de mestrer livet. Ny input gjennom nye relasjoner, gjør at informantene ikke i like stor grad som før ser sitt liv fra tidligere medelevers horisont, men heller mottar og fokuserer på bekreftelse fra andre.

4.2.2 «Mamma er på laget mitt, hun er den som støtter meg i alt» - Familie

Tidligere har individualisme vist seg tydelig ved ungdommenes løsriving fra skolen og ved at enkelte hevder at de ikke bryr om de som er uenige i valget. Derimot virker informantene å bry seg veldig om de som faktisk støtter dem. Identitetsprosessen preges dermed av å selektivt velge ut tilbakemeldinger som er passende for hvordan en ønsker å fremstå. En ser at familiens rolle i identitetsprosesser i det moderne samfunn, slettes ikke er uten betydning.

Ungdommene har stort sett opplevd foreldre, og særlig mor, som støttespillere ved frafallet. Sitatet i overskriften er fra Spesialklasseeleven og bekrefter foreldre som viktige sosialiseringssagenter. Dette er en interessant formulering som på ulike måter kommer frem hos nesten alle informantene. Jeg forstår at det å være på lag viser til et team med et felles mål (Nordbø, 2014). Dette felles målet synes å være at ungdommen skal ha det bra. Å være på lag er en interessant formulering også på et

annet vis. Foreldre kan se ut til å ha dannet et billedlig beskyttende lag rundt ungdommen, og gjør at negative erfaringer dempes ved deres støtte og omsorg. Slik blir særlig mor en alliert i kampen mot utfordringene, og hennes støtte fungerer som skjerming mot negative reaksjoner. Tømrerlærningen utdyper videre:

Tømrerlærningen: Det viktigste for mamma og pappa er at jeg har det bra. Ja, og det var vel kanskje derfor de streset sånn sett i starten da. Men de er chill da, ellers, ikke så mye mas og sånn, men vi har en greie der vi vet hva den andre mener da. Jeg vet at de vil mitt beste.

Å ha noen på laget, gjør at valget om å bryte med skolen ikke føles så ensomt. Å få forståelse, skaper tilsynelatende legitimitet rundt valget, og tvangen til å leve et egenkonstruert liv føles enklere om man får aksept for valgene man tar. «*Jeg visste at jeg hadde henne (mamma) i ryggen*» sa Dobbeldropperen. Flere kommenterte noe av det samme:

Kantinemedarbeideren: Jeg bare: «Ikke si noe til pappa, liksom», men da lo hun og sa at det måtte hun selvfølgelig da. Men det gikk jo bra det da. Hun tok praten med han for meg. Jeg tror ikke han var så fornøyd, men vi snakket ikke så mye om det egentlig. Og at jeg sluttet på skolen var til det beste, og det så hun også, til slutt da.

Småbarnsfaren: De sa ikke så mye egentlig. De synes jo sikkert ikke det var optimalt da, men de tenkte ikke at det var ute med meg, eller sånn da. Og jeg tror de tenker at jeg må få bestemme over mitt egen liv selv.

Individuelle valgmuligheter gjør at man er forventet å ta livet i egne hender, men ungdommene finner det i mange tilfeller tungt å bære normbruddet på egne skuldre. Støtte fra foreldre gjør at et individualisert valg som bryter med majoritetens, likevel ikke blir helt individuelt selv om man er den eneste som faktisk tar valget og må erfare konsekvensene av det.

En gjennomgående beretning er at foreldrene i starten forsøkte å motivere ungdommen til å bli i skolen, men at de etter hvert «*tok til fornuft*» som Spesialklasseeleven kalte det, og innså at valget om å avbryte var det beste for sitt barn. Denne motstanden skildres derimot i ettertid, som en motstand som skyldtes kjærlighet, selv om historiene vitner om steile kamper på tiden det skjedde.

Jentegjenglederen: Jeg var litt redd for å si det til dem (foreldre) i starten, men etter hvert skjønte de heldigvis at det måtte bli sånn. De har veldig mye medfølelse og de synes det er synd at jeg har det slik.

Influenseren: De bare: «What the fuck. Da sliter du» (latter), men jeg hadde bestemt meg, så de måtte jo bare gi opp. Og mamma ble med på møtet med skolen og sånn, så.

Spesialskoljeeleven: Det ble skikkelig masse krangling. Ganske mye når jeg tenker meg om. En dag så begynte jeg bare å gråte, og da skjønte hun hvordan jeg egentlig synes det var. Da fikk hun vondt av meg. Og siden da har hun støttet meg, føler jeg.

Det er for øvrig viktig å påpeke at det med dette ikke sagt hvordan foreldre faktisk har håndtert situasjonen, men historiene avdekker informantenes *opplevelse* av deres rolle i tiden for frafallet.

Frafallet har blitt en viktig markør for å kunne definere seg som en som har et godt forhold til sine foreldre. I mangel på skolevenner får kanskje støttende foreldre en desto mer betydningsfull rolle som normsender. Refleksiviteten konstruerer slik en legitimerende faktor ved bruddet med skolen.

Informantene forteller at foreldrene enten har videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå, eller at de ikke vet om foreldrene har videregående eller ikke: Til eksempel sa Dobbeldropperen: «*Jo, de har gått på vgs. Det vet jeg helt sikkert fordi de møttes der*», Tømrerlæreren sa: «*Mamma er legesekretær og tok den linjen eller hva det het da. Og pappa har studiespesialiserende eller 'allmenn' da, som han sier*» og Kantinearbeideren sa: «*Ehm. Jeg er ikke helt sikker jeg. (latter) Vet ikke om noen av de har gått skole jeg*». Ungdommenes valgbiografi blir indirekte preget av foreldrenes påvirkning, og frafallet legitimeres på et vis ved å vise til dem. De fleste av foreldrene deltar tilsynelatende aktivt i arbeidslivet, til tross for lavt utdanningsnivå. Dette virker å ha en beroligende effekt, og Småbarnsfaren legitimerer slik bruddet med å vise til at man klarer seg godt uten: «*Pappa er daglig leder og har ikke videregående da, så man kan jo gå den veien liksom. Gjennom bedrifter og sånn. Det er jo mange muligheter fortsatt, på en måte*». Spesialskoljeeleven sa også:

Spesialskolereisen: Mamma har ikke fullført videregående, og pappa vet jeg ikke helt. Men de har gode jobber de altså. Så jeg vil jo tro det løser seg for meg også på sikt. Det er jo ikke sånn at man ikke trenger de som ikke har tatt videregående heller. Jeg er dugende til mye jeg.

4.2.3 «De tror ikke jeg klarer å stå opp tidsnok» – En kamp mot fordommer

Sitatet er fra Småbarnsfaren og fortsetter videre: «*De tror sikkert ikke at jeg er til å stole på, eller (pause) upålitelig liksom. Men det er jo folk som ikke kjenner meg og det jeg får til*». Jeg tolker at Småbarnsfaren frykter at frafallet skal gi fordommer om hans moral og evner. Både i tiden for bruddet, og i mange år etter, opplever informantene negative fordommer og reaksjoner på valget om å avbryte.

I det man gjør livsvalg, står man i en usikker frihet. Selv med en plan, er det ingen som vet sikkert hva fremtiden vil bringe. Utfallet av valgene man har tatt i denne friheten, kan knyttes opp mot hvilke evner en har i det en skal vurdere sjanser videre (Beck og Beck-Gernsheim, 2010:1-2). Å avbryte videregående er et individuelt valg, og særlig særegent i en tid hvor denne utdanningsgraden er normalisert i befolkningen. Noen av de som avbrøt opplæringen opplever skepsis fra utenforstående, om hvorvidt de faktisk besitter nødvendig kompetanse etter frafallet. Denne skepsisen manifesterer seg i at den tilsynelatende skaper undring rundt den frafalnes livssjanser og evner til å klare seg:

Jentegjenglederen: Jeg merker jo at de får et annet blikk med en gang de finner det ut da. Jeg føler ikke det er akseptert i samfunnet. Det er ikke tidenes advertizer liksom, for man blir jo sett på som dum med én gang.

Influenseren: Besteforeldrene mine. De er veldig skuffet. Det virker ikke som de tenker at jeg har noen fremtid og det blir jeg veldig lei meg for, fordi vi hadde et godt forhold før, men samtidig så er de ganske gamle da, så.

Tømmerlæreren: Jeg husker hun [rådgiver] sa: «Om du slutter alt nå, så kan du ikke det du skulle ha kunnet når du er ferdig. Og du gir inntrykk av å være en som gir opp. Hvordan skal du da klare deg i et arbeidsliv? Det blir nok vanskelig for deg», eller noe. Og hvis det ikke blir vanskelig for meg da, så var hun påpasselig med å si at jeg ga inntrykk av at jeg ikke er til å stole på da. Så jeg tenkte en del på det da, om noen ville ansette meg og hva folk tenker og sånn.

En ser at flere opplever følelsen av å ikke bli oppfattet som et kompetent menneske. For Kantinearbeideren har det utviklet seg til at hun har begynt å bruke det hun kaller

«forsvarsmekanismer» på grunn av denne stadig følte mistanken om mangel på kunnskap. Hun fortalte at hun noen ganger bruker kommentarer som «*Jeg har jo ikke videregående jeg, så jeg skal ikke kunne dette*» i tilfeller hvor hun blir usikker og vil komme ubehagelige situasjoner i forkjøpet. Dette vitner om en fordom som er så internalisert at informanten aktivt må jobbe mot den.

Tanker om jobb er sentralt også på andre måter: «*Det er ingen som stusser på at voksne folk bytter jobb hele tiden*», uttalte Kantinearbeideren. Hun finner det irrasjonelt at mennesker skal fortsette i en jobb de ikke trives i, og poengterer at «*voksne folk skifter hele tiden arbeidsplass på grunn av at man ikke trives*». Kantinearbeideren er ikke den eneste som sammenligner det å avbryte skoleløpet, med det å bytte jobb. Dobbeldropperen sa noe lignende om yrkesaktive: «*for man blir ikke sett på som likeverdige. De får bestemme over livet sitt, men det får liksom ikke jeg*». Her er to interessante aspekter: For det første sammenlignes videregående elever og lærlinger med arbeidstakere, noe som avslører hvordan ungdommene ønsker å bli behandlet som selvstendige og myndige voksne med råderett over egne valg. For det andre kommer det klart fram at det ikke finnes noe reelt andrevalg som oppleves som et akseptabelt substitutt for videregående opplæring. Mens arbeidstakere kan bytte arbeidsplass og bransje for å finne noe de passer til og trives med, kan ikke ungdommer i alderssegmentet for videregående opplæring, gjøre det samme. Riktignok kan en skifte studieretning, men for syke elever er dette trolig et unaturlig alternativ.

4.3 Evaluering av frafallet – to sider av samme sak

4.3.1 «Jeg er Pocahontas jeg» - Bruddet ble å velge selv

Sitatet er fra Dobbeldropperen, og er et utdrag fra en lengre del av et poeng:

Dobbeldropperen: (...) jeg er Pocahontas, jeg (latter). (Synger på en sang fra disneyversjonen Pocahontas) «Jeg må se rundt neste sving, hva som venter meg rundt neste sving». Sto ikke hun opp for seg selv da? Valgte sin egen vei liksom. Det var jo ganske imponerende da. Av og til later jeg som at jeg er henne (latter). Ikke at det er noen andre som er enig da men. Jeg kan jo late som jeg da.

Informanten refererer til den amerikanske, animerte disneyversjonen av historien om Pocahontas. Uansett, denne skildringen av henne selv, er høyst interessant og avdekker trekk som virker å gjelde flere av informantene i det de skal gjengi historien om seg. Selv om ingen andre sammenligner seg med animasjonsfiguren som valgte utradisjonelt, er informantene selv protagonisten i eget liv. Både Tømmerlæreren og Influenseren uttalte begge ordrett «*det var mitt valg*» om frafallet. En ser at de ønsker å ta ansvar for egen livssituasjon (Reegård og Rogstad, 2017:10), selv om sykdommen gjorde at situasjonen føltes påtvungen. For Spesialklasseeleven ble bruddet et bevis på at hun har vært tro mot seg selv: «*Jeg hadde ikke noe annet valg enn å stå opp for meg selv*».

Mens veien til bruddet har vært preget av et sykdomsbilde som har resultert i lite identifisering med skolen, er det å lukke skoleporten steget mot en identitet hvor en står opp for seg selv. Frafall blir slik tegnet på å se sin egenverdi, og ungdommene vil heller fortelle seg selv at de er verdifulle, ikke en byrde – slik som de opplever at skolen insinuerer. «*Jeg synes egentlig det bare viser at jeg tok tak selv jeg. Endelig fri*» sa Jentegjenglederen. Lignende kommentarer er aktuelle:

Kantinearbeideren: Jeg husker det godt for det var på bursdagen min faktisk. Jeg tenkte bare at hvis ikke jeg skal være grei mot meg selv i dag, når da? Så da gikk jeg til kontoret deres og var forberedt på det verste.

Spesialklasseeleven: De var sikkert bare glad for å bli kvitt meg, og helt ærlig hadde jeg ikke noe mer der å gjøre. Hvis jeg skulle ha fortsatt ville det blitt som, som å tvinge en fisk å gå i trapper liksom. No match.

Individualisme forventer at vi tar våre liv i egne hender (Beck og Beck-Gernsheim, 2010:1-2), og informantene portretterer seg som en ungdom som nettopp tar ting i egne hender og gjør det de kan for å skape seg et nytt liv tilpasset sykdommen. «*Når de voksne ikke klarer å være voksne, og se meg, må jeg gjøre det selv*» konkluderte Småbarnsfaren. Valget om frafall kan ses på som det Beck og Beck-Gernsheim (2010) kaller selvfrigjøring – en aktiv prosess for å oppnå et ønsket og eget liv. For individualisering forutsettes et ansvar overfor seg selv og sin egen lykke (Beck og Beck-Gernsheim, 2010:38).

Kantinearbeideren er informant bak sitatet under og oppgavens tittel:

Kantinearbeideren: Jeg seiler min egen sjø. Og nå jobber jeg på båt (...). Jeg blir irritert over at folk bryr seg. Det er mitt liv.

Jeg syntes sitatet var dekkende – både for hennes situasjon, men også generelt, fordi det maler et bilde av en tro på seg selv som selvstendig og nettopp kapabel til å velge selv. Tømrerlærlingen sa også «*Jeg står for det [å droppe ut]*» ved to anledninger. Jeg tolker det slik at de anser valget som et voksent valg i sin biografi der livsførselen tilpasses sykdommen. Selv om skolen ville ha blitt vanskelig å fullføre grunnet sykdom, viser sitatene i kapittelet at frafallet betraktes som et aktivt valg fattet for å få det bedre med seg selv.

Selv om vi tvinges til å leve egenkonstruerte liv, tar mediedekte politiske debatter utgangspunkt i den norske frafallsdefinisjonen og gir inntrykk av at frafalne er fortapte (Vogt, 2017; 2018). Spesialklasseeleven har også bitt seg merke i ordskiftet, og sa: «*Jeg er så lei av at alle sier at det er ute med meg bare på grunn av det her*». Etter fullført grunnskole, har man fullført sin plikt som elev i opplæring. Videregående opplæring utover dette, er valgfritt. Dog oppfordrer myndighetene og grunnskolen sterkt til å ta videregående opplæring. Spesialskoleeleven rettferdiggjør bruddet med skolen ved å si «*Det var på en måte ikke frivillig å begynne, men det er faktisk frivillig å slutte*», og fortsetter:

Spesialklasseeleven: På skolen snakket de hele tiden om at vi skulle forberede oss på å bli voksne. Så det er litt rart at man ikke får mer cred for å faktisk prøve å være voksen. Jeg skjønner jo at det ikke er en fordel og bra å droppe ut altså, men noen må faktisk det for å komme seg videre i livet.

Jeg tolker slik en opplevelse av å ha tatt styringen selv.

4.3.2 «Det føles liksom ut som at jeg bare dreit på draget» – Bebreidelse

Spesialskoleeleven uttalte sitatet over og viser til hvordan frafallet vurderes i dag. Fortsettelsen på sitatet følger i senere kapitelet. Også Jentegjenglederen sa noe av det samme:

Jentegjenglederen: Jeg var glad da jeg sluttet, men nå vet jeg ikke helt. Det gikk fra å være en enorm lykkefølelse. Sånn, endelig fri, liksom. Men så er det ganske firkantet

når man ikke har fullført skolen. Man har ikke så mange muligheter, føler jeg. Økonomisk hadde det vært bedre [å fullføre opplæringen].

Spesialskoleeleven: Så det var godt å endelig ha bestemt seg. Det var jo bare et helvete før det. Det var først da jeg følte at skolen skjønnte at det var alvor. Det var så digg å bare ha bestemt seg liksom.

Tiden i forkant blir forklart som krevende, mens selve avgjørelsen om bruddet og bruddet i seg selv, betraktes som en enorm lettelse. Dette samsvarer med tidligere forskning, hvor brudd forklares som en løsning på en vanskelig skolesituasjon, og dermed en lettelse for den det gjelder (Thrana, 2017:94).

Ettersom tiden går, er det imidlertid ikke bare lykkefølelser som gjør seg gjeldende. Lykkefølelsen Jentegjenglederen hadde ved bruddet, virker å synke kraftig med tiden. Hun bebreider seg selv, og uttaler at hun angrer på valget. Hun fortsatte med: «*Jeg kunne, og burde kanskje ha gjort noe annerledes. Vet ikke hva*». Dette er trekk som skimtes også hos Småbarnsfaren, Spesialskoleeleven og Spesialklasseeleven:

Småbarnsfaren: Jeg føler jeg har gjort noe som man ikke bør gjøre da. Det er litt kjipt. Føler meg litt underlegen på en måte. Vet ikke om jeg angrer akkurat. Eller. Jo, jeg gjør kanskje det.

Spesialskoleeleven: Jeg så jo ingen annen utvei, og det irriterer meg at jeg ikke kan slå meg til ro med det. Det føles liksom ut som at jeg bare dreit på draget og gikk på en kjempesnell. Jeg har ikke turt å si det til så mange, så de tror sikkert jeg går på skolen de.

Spesialklasseeleven: Noen ganger tenker jeg «faen ass, at jeg ikke bare kjørte på». Det finnes jo andre som klarer det, så hva er i veien med meg? (...) På dårlige dager angrer jeg, og på gode dager... Egentlig da også (latter).

Andre virker i større grad avfunnet med situasjonen, fordi de mener å ha gjort det man kunne for å fortsette. Dette kan trolig ses i sammenheng med følt grad av tilrettelegging og samarbeid med skolen. Da det ikke gikk, så de ikke på det som sin egen feil, men som *sykdommens*, og heller tilsynelatende mot å avskrive seg ansvaret:

Influenseren: Det er ganske enkelt egentlig. Det var ikke så mye annet jeg kunne ha gjort. Jeg følte liksom jeg gjorde det jeg kunne. Jeg gjorde skolearbeidet jeg skulle jeg, men kroppen klarte ikke mer, og da måtte jeg bare ta affære.

Tømrerlærlingen: Jeg følte jeg måtte slutte, og det står jeg for fortsatt. Jeg ville jo bli tømrer jeg, så sånn sett hadde jeg ingen grunn til å ville slutte. Det blir helt teit å skulle bruke tiden på å gå å angre da, når jeg ikke følte jeg hadde noe valg.

4.4 Tanker om fremtiden i lys av frafallshistorien

4.4.1 «Jo lenger tid det går, jo høyere blir terskelen for å begynne på igjen»

Generelt fullfører de fleste frafalne opplæringen ved en senere anledning (Vogt, 2017:109). Da informantene er relativt unge, er det fortsatt mye som kan skje hva gjelder opplæring, men ved spørsmål om å vende tilbake til opplæringen var svarene preget av et sterkt ønske om å foreløpig *ikke* gjøre det.

Influenseren: Nei, jeg skal ikke tilbake til den delen av livet mitt. Jeg skylder meg selv å se fremover, ikke bakover. (...) Jeg blir seriøst helt stressa av å tenke på at jeg burde det, så jeg har det bedre med meg selv hvis jeg lar være.

Spesialklasseeleven: (Latter). Ja jeg sa jo jeg skulle det, men no way ass. That shit is done. Neida, men absolutt, det hadde sikkert vært lurt det sikkert. Men det kommer ikke til å skje med det første. Det tror jeg ikke.

Sitatet i overskriften over er fra Jentegjenglederen. Flere av informantene viser til at det å skulle vende tilbake til videregående opplæring, blir mindre og mindre uaktuelt ettersom tiden går. Informantene presenterer en identitet som i økende grad skiller seg fra skolen. Det gjøres særlig ved et betydelig skille mellom hvordan ungdommene *minnes å ha opplevd seg som elev da* og hvordan de *vurderer seg i elevrollen i ettertid*: Når de skal fortelle om hvordan de *opplevde seg selv som elev*, forteller de fleste riktignok om mistrivsel og årsaker til å avbryte, men også positive opplevelser. Influenseren sa: «*På ungdomsskolen elsket jeg norsk. Jeg fikk jo sekser i norsk faktisk. Da var det sånn at jeg kunne sitte for meg selv hjemme og bare skrive og øve på å bli bedre*». Spesialklasseeleven sa også:

Spesialklasseeleven: Jeg tror egentlig at jeg var en grei elev. Det var jo litt forskjellig opplegg og sånn rundt meg, men sånn personlighetsmessig føler jeg ikke at jeg er uspiselig. Jeg hadde to lærere som fulgte meg opp litt ekstra. De var snille. Jeg var ikke så kul akkurat, men tror de likte meg godt da. Vi tullet mye sammen og sånn.

Slik ser en at ungdommene til tross for bruddet, også kan peke på gode opplevelser i elevrollen.

Derimot, når ungdommene skal *se tilbake på sin elevrolle og vurdere den*, er det med et noe mer negativt slør. Da vektlegges utelukkende hvordan de ikke passet inn, negative erfaringer med lærere og i det hele tatt en elevrolle med negative konnotasjoner. Jeg tar utgangspunkt i nettopp Influenseren og Spseisklasseeleven for å vises skillet tydelig. «*Nei Herregud, de [lærerne] kunne jo ikke fordra meg. Jeg var jo mye sint og frustrert, og de visste sikkert ikke hva de skulle gjøre. Jeg hadde nok ikke tålt en sånn elev jeg heller*» (Influenseren) og «*Skolen passer ikke helt for sånne som meg, og sånn er det bare. Jeg er bare ikke noen god elev*» (Spesialklasseeleven).

Skillene kan med det første virke små, men er interessante om ungdommene tenderer til å tenke verre om sin elevrolle jo lengre tid som går. Den negative vurderingen av sin elevrolle får trolig grobunn uten ny input som elev. Selv om elevene med tiden tilsynelatende evner å reflektere rundt hvordan andre har opplevd en som elev, er ikke denne innsikten udelt positiv. Det kan virke som at det selektive negative inntrykket en har av seg selv som elev, forsterker tanken om at ens identitet ikke passer inn i skolen, og at skolen ikke passer til informantens identitet. Slik omstruktureres ens selvoppfatning, ikke nødvendigvis basert på nye erfaringer, men ved å skape et bilde på seg selv som man føler man kan leve opp til. Siden innstilling og det å kunne identifisere seg med skolen, er avgjørende for grad av engasjement (Lillejord, 2015:10), vil det å ha økende grad av negative tanker rundt den, trolig ikke være til hjelp for gjenoppta opplæringen.

Følt grad av egen kompetanse virker å være utslagsgivende for uønsket om å gå videregående opplæring. For ungdommene med tilknytning til arbeidslivet, oppleves skolegangen nærmest unødvendig. Kompetansen og læringsutbyttet en kan oppnå ved videregående opplæring gjennomgår slik en devaluering, og begrunner hvorfor det å

fullføre videregående opplæring oppleves mindre rasjonelt jo mer arbeidserfaring man får:

Tømrerlærling: Ikke for å skryte og sånn, men jeg føler jeg kan det jeg trenger. Jeg kan jobben min, kan nok ass. Og jeg lærer jo hele tiden det jeg trenger her. Hvis man skal gå på skole for å få jobb, hvorfor skal jeg slutte i jobben for å gå på skole?

Småbarnsfaren: Jeg kunne på en måte ha gjort det [fullført videregående opplæring nå], men hva er vitsen liksom? Jeg gidder jo ikke å møte opp på noe jeg synes er kjedelig, når jeg gjør noe jeg synes er gøy. (...) Dessuten kan jeg mer enn de lærerne. De har jo ikke jobba på skikkelig verksted på mange år sikkert. Jeg er sikker på at jeg kan mer, eller ikke mer da så klart, men du skjønner. Kan jo ikke sitte der å lære basics, og så vil jeg bare ut og gjøre de greiene jeg vet må til.

Potensiell aldersmessig avstand til ukjente og yngre medelever i en ny klasse er også av betydning for at tilbakevending er uønsket. Dobbeldropperen opplevde å begynne i ny klasse sammen med de som var året yngre, og skildrer det på følgende måte: *«Det var jo litt rart da, for vi har alltid visst hvem vi hverandre har vært, og plutselig skulle jeg inn på territoriet deres»*. Noen av jentene påpekte at det ville ha vært rart eller flaut å begynne på skolen igjen nå. Influenseren hevder blant annet at *«det ville ha blitt rart å måtte forklare situasjonen min til ukjente folk»*. Andre sier som følger:

Jentegjenglederen: Da måtte jeg i så fall ha gjort det sammen med noen jeg kjenner. Jeg er en ganske personlighetssterk person, men å skulle være alene sammen med bare småtasser som kjenner hverandre mens ingen kjenner meg, hadde blitt litt kleint. 'Hei, nå skal vi lære det samme liksom', 'Åja, er ikke du dritgammel og bør kunne det her?', 'Eh, jo'. Nei, ellers takk.

Spesialskoleeleven: Det er jo kanskje med på det da, at jeg ikke vil være så gammel med en gjeng andre. Men så tenker du sikkert at jeg kanskje kan ta voksenopplæring med andre misfits da, men jeg vil ikke det heller.

Jeg tolker dette som en som et ønske om å ikke være annerledes. Kantinearbeideren nevnte: *«Nå kan vi møtes som likestilte og yrkesaktive. Da har jeg en funksjon, og ingen tenker på hvordan jeg var i matte på skolen»*. En skimter med dette og de forrige sitatene et ønske om å passe inn. Hvor man er aldersmessig i livsløpet, viser dermed å ha stor innvirkning på planlegging av livet og ens identitetsdannelse.

Mens Jentegjenglederen beskrev hvordan hun var del av en gjeng, er ukjente medelever i seg selv ikke noe nytt for de andre jentene og Småbarnsfaren i studien.

Jeg tolker det slik at det å skulle søke seg tilbake til en potensiell lignende tilværelse trolig oppleves som et unødvendig onde. Informantene har riktignok ikke uttalt dette eksplisitt, og baserer seg på mine overordnede tolkninger av deres generelle historie.

4.4.2 «Jeg må finne noe som jeg passer til»

Spesialskoleeleven er kilden til sitatet over. Utsagnet gir et bilde av en stadig søken etter å finne noe som en kan passe til å drive med. Det fremkommer tydelig at ungdommene stadig er på søken etter hva de passer til, både i tiden for frafallet, men også nå.

Hvordan man passer til noe, synes å vise seg på tre ulike måter. Først og fremst er *det man passer til*, tilsynelatende synonymt med *det man interesserer seg for*. Etter grunnskolen gjorde det seg gjeldende i valg av hvilken studieretning man søkte seg til. Valget *til* videregående skildres som et valg basert på hvem man ville bli som voksen, og dette ble nært knyttet til interessefelt og yrkesvalg.

Tømrerlærlingen: Alle sa liksom at jeg burde velge det. Jeg ble jo litt stolt da, for det var jo det jeg ville selv også. (...) Det var liksom den veien jeg hadde sett for meg, så det var jo en reality check å innse at jeg ikke får det til.

Influenseren: Jeg har alltid interessert meg for media og sånn. Og det er jo det jeg jobber med nå. Det har jo på en måte løst seg, i hvert fall nå, men da jeg sluttet ble jeg skikkelig lei meg og tenkte at jeg aldri kom til å få holde på med sånt igjen.

Jeg tolker ut i fra dette at valget til videregående både er basert på, men også danner et grunnlag for, informantenes selvoppfattelse. Det er ikke så rart at yrkesretting har mye å si for identiteten. Allerede fra barnsben av, blir vi spurt hva vi *vil bli* når vi blir voksen. Til og med informasjonstjenesten til videregående opplæring kalles *vilbli.no*. Det å velge studieretning blir et veldig tydelig valg på hvilken bane man sikter seg inn mot. Å avbryte og siden måtte stake ut veien på nytt, innebærer at de må finne opp seg selv på nytt. «*Det er jo det jeg interesserer meg for og har lyst til å jobbe med*» sa Småbarnsfaren, som riktignok arbeider innenfor det samme fagfeltet han siktet seg mot, bare at han nå er ufaglært. Spesialklasseeleven sa også: «*Jeg hadde ingen plan B egentlig. Det var skikkelig stress*».

For det andre, virker *noe man passer til*, å være knyttet til noe en *trives sosialt med*. Sosial trivsel blir slik en indikasjon på at en *gjør noe en passer til*. Mange av informantene som er i jobb identifiserer seg ikke med selve jobben, men synes likevel at de passer inn. For eksempel sier Kantinearbeideren «*Jeg har aldri sett for meg at jeg er en sånn som står i kantine, jeg føler liksom jeg er flinkere enn noen av de andre, og kollegaene mine er kjempesnille. Så det er gøy*». Dette begrunnes utelukkende med hvorvidt hun trives sosialt og at hun mestrer situasjonen. Interesse for salg, kundebehandling eller matlaging blir ikke nevnt. Dette samsvarer med andres opplevelser også. Jentegjenglederen poengterte følgende:

Jentegjenglederen: Stortrives liksom. Det er overkommelig arbeid, men det viktigste er de andre som jobber her. De er skikkelig hyggelige, og det er ikke så tøft miljø som jeg er vant med fra skolen. Jeg hadde aldri drømt om denne jobben i forkant, for det er ikke akkurat så veldig glamorøst, men jeg liker det.

Tømrerlærlingen jobber for tiden innen varetransport. Han liker jobben, men grunnet tunge løft, opplever han ikke at jobben passer ham: «*Det funker dårlig å være en ansatt som må sykemeldes nesten annenhver uke*». Siden ungdommene opplever fordommer om å være late og unnasluntrere, og derfor utnytter fraværsmuligheter på en urimelig måte, gaper *det å passe til noe*, også over det tredje punktet: *det å finne en aktivitet som de har helse til å mestre*. Influenseren påpeker hvordan fleksibilitet, er viktig for henne.

Tømrerlærlingen: Jeg liker det egentlig ganske godt, og det er digg å tjene egne penger. Men hvis jeg må bære tunge ting, vaskemaskiner og. Husker en gang jeg måtte bære en stol, så viste det seg at det var en lenestol, jeg holdt på å dø. Og sånn da. Så da er jeg ødelagt resten av uka. Og det funker jo ikke i lengden.

Influenseren: SoMe passer meg skikkelig godt. Da kan jeg legge opp dagen selv, og være alene når jeg trenger det. Det er sykt mye jobb, men jeg bestemmer selv når det skal gjøres. På morgenen forbereder jeg meg godt, for jeg vet at jeg blir dårligere ut på dagen.

Ifølge Jon Ivar Elstad (2010:276) stemmer unnasluntringsfordommen neppe for folk flest, og informantene uttaler ønske om å kunne jobbe på en måte som helsen tillater. Helsevikt ledsages ofte av vanskeligheter med å inkluderes. Sykelighet blir slik roten til uønsket sosial eksklusjon. Dette er en konsekvens som skyldes hvordan

omgivelsene er utformet: Arbeidsplasser og utdanning har det 'normale' som utgangspunkt. Nedsatt funksjonsevne eller dårlig helse, kan derfor vanskeliggjøre faglig utvikling og sosial inklusjon. Helsesvikt kan føre til at en blir ekskludert fra skolen og arbeidslivet, uten at en ønsker det selv, og byrden føles større å bære når andres oppfatninger er at de sluntrer unna. Slik, ser en at *å finne noe en passer til*, ikke bare gjelder interesser og sosial tilhørighet alene, men faktiske muligheter for tilrettelegging i samfunnsinstitusjoners utforming som funksjonsfriske tar for gitt at skal være som de er.

5.0 Avslutning

5.1 Konklusjon

Formålet med masterprosjektet har vært å bidra til økt forståelse rundt *hvordan ungdom med helsemessige utfordringer refleksivt konstruerer sine fortellinger om sitt brudd med videregående opplæring*. Jeg har undersøkt hvordan ungdommene ser tilbake på sitt frafall fra skolen, og hvordan de gir mening til fortidens valg ved å etablere en sammenhengende biografi gjennom hele prosessen fra elev til i dag.

Når valgfrihet gjør at man står ansvarlig for sine valg, kan valgbiografien bli en nederlagsprofil. Frafall rettfærdiggjøres gjennom informantenes refleksive prosesser. Det kan virke som at nederlaget dempes hvis valget fremstår kalkulert. Fortellingene bidrar til en form for myndiggjøring, ved at ungdommene tar eierskap til sin egen historie og lager biografier som bryter med frafallet som entydig negativt.

I denne undersøkelsen er sykdom den sterkeste og mest avgjørende, men likevel ikke enestående faktoren. Sykdom virker å være integrert i informantenes biografi. Det er likevel viktig at de ikke bare betraktes som *syke ungdommer*. Frafall er et sammensatt problem og ikke-sykdomsrelaterte erfaringer som lite identifisering med skolen, få eller ingen venner og opplevde fordommer, enten ses i lys av et sykdomsbilde, eller stå for seg selv. I realiteten påvirker trolig alt hverandre. Ungdomstid og frafall må altså betraktes som en prosess der ulike faktorer spiller inn. Det nettopp det å ikke innfri forventninger man stiller 'vanlige' funksjonsfriske ungdommer, som påvirker identitetsprosessen negativt.

Det kan det virke som at vår tids individualisering fremmer ønske om at man kun skal individualiseres innenfor gitte rammer. Det er tilsynelatende akseptabelt å bli hvem man vil, så lenge det er innenfor institusjonens rammer. Å være en del av institusjonen betraktes slik som et middel til å bli et individuelt individ, mens det å falle utenfor institusjonen vanskeliggjør prosjektet *å bli noen*.

Frafall kan dog sies å ikke være individualistisk fordi mennesker med lavere sosioøkonomisk status har størst sannsynlighet for å foreta selv-eliminering før de har blitt eksaminert (Bourdieu og Passeron, 2000:153). Årsaker til å forlate opplæringsarenaen er, for arbeiderklasseungdom, spesielt motivert av behovet for å oppnå voksen-status som autonom (Bourdieu og Passeron, 2000:96). Dermed kan ikke frafall betraktes som et fristilt individualiseringsprosjekt alene, men må også forstås ut i fra ungdommenes sosioøkonomiske bakgrunn.

Ungdommene har opplevd ensomhet i elevrollen, og de må i ettertid stå alene om å rettfærdiggjøre bruddet med skolen, mens diskurser omtaler dem som et samfunnsproblem. Det kan se ut til at det ikke nødvendigvis er ordskiftets fokus på arbeidsmarkedsvilkår og livsjanser som treffer hardest når de reflektivt danner sine historier, men heller det faktum at de på godt og vondt tvinges til å seile sin egen sjø.

5.2 Tre narrativer

De syke frafalne har vekslet mellom det jeg har delt inn i tre narrativer. De ulike narrativene representerer i) *en som står opp for seg selv*, ii) *en som er distansert fra alle andre* og til sist iii) *en som står for sine valg*.

Det første narrative er biografien om *en som står opp for seg selv*. Ungdommene anerkjenner vanskelighetene de hadde på skolen, ved at sykdommen innskrenket deres handlingsrom. Sykdom tvang elevene til å ikke identifisere seg med skolen fordi de ikke opplevde at det var plass til dem der. Situasjonen satt dem i en identitetskonflikt mellom hvem de var forventet å være og hvem de identifiserte seg som. Brudd med skolen anses derfor som et tegn på at de har *stått opp for seg selv*. De hadde ikke noe valg, men tok et valg likevel. Frafallet ble en måte å se sin egenverdi der få andre gjorde det. Dette har resultert i at ungdommene betrakter seg selv som selvstendige individer som tar saken i egne hender og gjør det beste ut av sin situasjon. Frafallet blir en autonomiprosess hvor selvaksept blir tydelig.

Individualisme i form av at man kan bestemme over eget liv, overskygger frykten for potensielle uheldige konsekvenser.

Det andre narrative ungdommene plasserer seg i, er biografien om at de *er annerledes fra «alle andre»*. Først og fremst er denne oppfatningen tydelig i form av at informantene har vært syke, deretter at informantene har brutt med skolen. Både sykdom og frafall har resultert i en følelse av annerledeshet, og fordommer styrker denne følelsen. Et opplevd «jeg mot dem»-forhold gjør at distanse fra tidligere klassekamerater blir naturlig, og direkte utstøting i skolen hindres ved å trekke seg bort fra situasjonen. Dette kan beskrives som et nærsynt valg (jf. von Simson, 2014:3).

Refleksiv identitet bygges opp av sosiale nettverk, og identitetsprosessen påvirkes kontinuerlig ved å kommunisere med andre. Ved å gjøre et skille mellom de som står fysisk og psykisk nær, kan en enklere forstå hvordan de menneskene ungdommene distanserer seg fra, også er de som murrer i bakhodet i identitetsprosessen. Noen av ungdommene sier at de opplevde at tidligere medelever og lærere hadde fordommer mot frafallsvalget, og fysisk nærhet kan ha vært en årsak til at disse oppfatningene har fått spillerom. Alder kan også sies å utgjøre en form for nærhet, da en gjerne sammenligner seg med mennesker som er like gamle. Distanse i tid og rom gjør det tilsynelatende enklere å fokusere på valget som et selvstendig steg i riktig retning, heller enn at en ikke klarte det *de andre* klarer.

Det tredje bildet informantene maler av seg selv, er biografien om at de *står for valgene sine*. Jeg tolker dette hovedsakelig ut i fra et behov for å forsvare seg mot fordommer og reaksjoner. En fordom de må jobbe mot, kan linkes til følgende sitat: «Å velge utdanning innebærer å ta kontroll over eget liv og egen framtid» (Beck, 1992: 93). Siden å fullføre ses på som normalen, kan det virke som at ungdommene opplever at utenforstående betrakter bruddet som å ufornuftig slippe kontrollen over sine egne liv. Istedenfor å føle anerkjennelse for å forsøke å fungere innenfor rammene av sykdommen, opplever informantene at frafallet blir en merkelapp som skygger over andre deler av ens evner og personlighet eller årsaken til at det skjedde. Som den eneste med innsikt i sin egen historie, blir informantene derfor nødt til å jobbe aktivt for å stå for sine egne valg. Typisk for individualiseringen av sosial ulikhet er at man gjøres ansvarlig for samfunnsmessige forhold man ikke har innflytelse på (Christiansen og Sørensen, 2006:79). De som har falt fra en skole som *utad* er tilpasset den enkeltes interesser og behov, og som retter seg mot individet

spesifikt, må da ta fiaskoen på egne skuldre. Individene trekker derfor ut sine erfaringer på en slik måte som gjør at de kan *stå for valget*.

Støttende relasjoner blir viktig for at ungdommene kan legitimere frafallet og stå for valgene sine, og mor viser seg å få en stor rolle. Kanskje er det ikke det familiære båndet i seg selv som spiller inn, men at ungdommene griper fast i det holdepunktet som gir dem ontologisk sikkerhet og spiller på *lag*. Nye nettverk, hvor ungdommene går inn med et annet utgangspunkt enn krav om å få til det samme som de rundt seg, oppleves som en befrielse og styrker at valget de tok var riktig. *Hvem* de samhandler med vil altså være viktig for deres identitet, og vi ser hvordan refleksivitet gjør at oppfatninger endres i lys av nye erfaringer.

5.3 Samfunnsmessige implikasjoner og videre forskning

Oppgaven har bidratt til forskningsfeltet ved å undersøke hvordan frafall oppleves av den enkelte, og hvilke faktorer som trer frem ved deres tilbakeblikk på dette. Bevissthet rundt hvilke områder disse menneskene opplever at institusjonen kommer til kort, synliggjør erfaringsbaserte årsaker til marginalisering i skolen, utover det rent skolefaglige. Studien har undersøkt ettervirkninger av frafall på det emosjonelle plan og kan slik bistå i forskning på identitetsprosesser.

Med Fagfornyelsens fokus på folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2020, 12), har frafall grunnet helseutfordringer høy profesjonsrelevans for læreryrket.

Innledningsvis viste jeg til at majoritetsungdom klarer seg jevnt over bedre enn minoritetsungdom (Hernes, 2010:11-12). For videre forskning ville det vært interessant å sett tematikken med fokus på forskjeller mellom minoritetsungdom og majoritetsungdom når det kommer til helseutfordringer og frafall i skolen. Ellers, ville andre aspekter muligens ha gjort seg synlig ved et klarere skille mellom fysiske og psykiske utfordringer. Gjennom prosjektet har jeg selv også blitt nysgjerrig på om det finnes noen fellestrekk mellom de ungdommene som vender tilbake til skolen, og de som ikke gjør det. Det kunne også vært interessant med en fordypning i ungdomsskoleelevers refleksjoner rundt det å søke seg til videregående opplæring, siden både søkertallene til videregående opplæring og frafallstallene er høye.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2006). *Individualisering – en sosiologisk modell*. Sosiologisk tidsskrift, 14(4), 326-350.
- Aakvaag, G. C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt.
- Alvesson, M. og Sandberg, J. (2011). Generating Research Questions Through Problematization. *Academy of Management Review*, 36(2), 247-271.
- Anvik, C. H. og Eide, A. K. (2011). De trodde jeg var en skulker, men jeg var egentlig syk. *Bodø: NF-notat, 1001*, 2011.
- Anvik, C. H. og Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg. Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*, (13). Bodø: Nordland Research Institute.
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. London: Sage.
- Bauman, Z. (1993:17) 'Wir sind wie Landstreicher – die Moral im Zeitalter der Beliebigekeit', *Süddeutsche Zeitung*, 16-17 November 1993. I Beck, U. og Beck-Gernsheim, E. *Individualization* (2010, s. 3). London: Sage.
- Bauman, Z. (1996). Postmodernitet, identitet og moral. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (s. 122-128). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (2002). *Overgangen fra det første til det andre moderne – fem utfordringer i Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, nr.34 (2002). I A. Sørensen. og M. P. Christansen (Red.). *Ulrich Beck: Risikosamfundet og det andet modern*. Århus: Aarhus University Press.
- Beck, U. og Beck-Gernsheim, E. (2010). *Individualization*. London:SAG Publications Ltd.
- Bergsli, H. (2013). Helse og frafall i videregående opplæring Underlagsrapport til Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (Vol. 18). London: Sage.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Bourdieu, P. og Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

- Bourdieu, P., Wacquant, L. J., og Kvalsvik, B. N. (1993). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Breslau, J. (2010). Health in childhood and adolescence and high school dropout. *California Dropout Research Project Report, 17*.
- Bungum, B., Forseth, U. og Kvande, E. (2015). Internasjonalisering og den norske modellen. I Bungum, B., Forseth, U. og Kvande, E. (Red.), *Den norske modellen* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bæck, U. D. K. (2004). Preferanser og grunnlag for valg. Sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne. *Sosiologisk Årbok 2004, 2*, 86-116.
- Børve, H. E. og Kvande, E. (2015). Internasjonalisering av arbeidslivet – norske spilleregler under press. I Bungum, B., Forseth, U. og Kvande, E. (Red.), *Den norske modellen* (s. 105-122). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Childers, S. M. (2014). Promiscuous Analysis in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry, 20*(6), 819–826.
- Christiansen, A., og Sorensen, M. P. (2006). *Ulrich Beck: Risikosamfundet og det andet moderne*. Århus: Aarhus University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. og Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det?: tilpasset opplæring i videregående skole*. Cappelen Damm akademisk.
- De Ridder, K.A., Pape, K., Johnsen R., Westin, S., Holmen, T.L. og J.H. Bjørngaard (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and nonmedical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). *Journal of Epidemiology and Community Health, 66*(11), 995-1000.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016, 27. april). B. Hensyn til personer (5-18). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>.
- Drageset, S. og Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning, 5*(4), 332-335.
- Dønnestad, J. (2013). Hvorfor slutter elever ved norske toppidrettsgymnas. *En retrospektiv tversnittsstudie av tidligere idrettselever*.

- Ellingsen, D., Meling, A. og Nilsen, A. C. (2009). Ung og marginalisert. *Et Agderperspektiv på utsatt ungdom. FoU rapport, (2)*.
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter: problemstillinger og forskningsfunn*. Helsedirektoratet.
- Elstad, J. I. (2010). Helse. I I. Frønes og L. Kjølsvold (Red.), *Det norske samfunn* (6. utg., s. 261-307). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauske, H. (2011). Ungdom – Et historisk perspektiv. [Dissens til Ungdom, makt og medvirkning]. *I NOU 2011:20: Ungdom makt og medvirkning. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. oktober 2010: avgitt til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 13. desember 2011*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Forvaltningsloven. (2018). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>.
- Frøseth, M. W. og Markussen, E. (2014). Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I Markussen, E.(Red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 69-90). Oslo: Cappelen Damm.
- Fundberg, J. (2006). Torghandlaren i Stockholm. *Tidsskrift for kulturforskning*, 5(3), 5-20.
- Garton, S. og Copland, F. (2010). 'I like this interview: I get cakes and cats!': the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, 10(5), 533-551.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (2002). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammack, P. L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247.
- Hammersley, M. (2017). Interview data: a qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research*, 17(2), 173–186.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo.

- Illeris, K. (2002). Unges læring, identitet og selvorientering. *Nordisk Pedagogik*, 22 (2) 65–87.
- Johannesen, A., Kristoffersen, L. og Tufte, P. A. (2004). *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Krange, O. (2004). Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet. *NOVA rapport*, 8(4).
- Krejsler, J., Kryger, N. og Milner, J. (2008). *Pædagogisk antropologi: Et fag i tilblivelse.* Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Krogdahl, T. (2018, 4. Januar). Dropp gjerne skolen. *NRK*. Hentet 27. april 2020 fra <https://www.nrk.no/ytring/dropp-gjerne-skolen-1.13849395>.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., Manger, T., Kirkebøen, L. J. og Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Markussen, E. (2010). Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker. I Markussen, E. (Red), *Frafall i utdanning blant 16-20-åringene i Norden* (2010, s. 123-150). København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2012, 21. mai). Psykisk syke gir opp skolen. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/psykisk-syke-gir-opp-skolen-1.445351>.
- Markussen, E. (2014). *Videregående opplæring for (nesten) alle.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Markussen, E. (2017). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I K. Reegård og J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (1. utg, 22-61). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. og Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg-bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU rapport 6/2012). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Mitchell, J. C. (2006). 'Case and Situation Analysis'. I Evens, T. M. S. og Handelman, D. (Red.). *The Manchester School: Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology* (23–42). New York: Berghahn Books.

- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordanger, K. (2017, 11. august). Raser over dropout-stempel. *Dagsavisen*. Hentet 2. mai 2020 fra <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/raser-over-dropout-stempel-1.1007413>.
- Nordbø. (2014). Lag. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/lag>.
- Norvoll, R. og Fossetøl, K. (2010). *Funksjonshemmede og arbeid. En kunnskapsstatus*.(AFI- notat 13/2010). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=9>.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reegård, K. og Rogstad, J. (2017). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (1.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Science*. London: Sage Publications Ltd.
- Roer-Strier, D. og Sands, R. G. (2015). Moving beyond the 'official story': when 'others' meet in a qualitative interview. *Qualitative Research*, 15(2), 251-268.
- Roulston, K. (2014). Interactional problems in research interviews. *Qualitative Research*, 14(3), 277-293.
- Sandberg, J. og Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions: gapspotting or problematization? *Organization*, 18(1), 23-44.
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, 17(2), 144–158.
- Sommerseth, R. og Hanssen, H. (2012). Å forske via internett. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 2(8), 59-74.
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2019). Hentet 14. februar 2020 fra <https://www.ssb.no/vgu>.
- Svarstad, J. (2015, 14 august). Norske politikere har brukt 3,3 milliarder på å hindre frafall i skolen. Det hjelper ikke. *Aftenposten*. Hentet 27. april 2020 fra

- <https://www.aftenposten.no/norge/i/Ozq1/norske-politikere-har-brukt-33-milliarder-paa-aa-hindre-fracfall-i-skolen-det-hjelper-ikke>.
- Svarstad, J. og Mellingsæter, H. (2015, 21. august). Jeg er snart 28 år, men føler ikke at jeg er noe. *Aftenposten*. Hentet 29 april 2020 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/ovOj/jeg-er-snart-28-aar-men-foeler-ikke-at-jeg-er-noe>.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård og J. Rogstad (Red.) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*, 89-111.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnesson, Ø. og Svartdal, F. (2013, 6. juni). Ungdom. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/ungdom>.
- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 93 (2), 97-109.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#95136>.
- Utdanningsforbundet. (2009). *Frafall fra fagopplæring - slik yrkesfaglærere ser det* (Rapport 1/2009). Oslo: Utdanningsforbundet.
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experiences: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.
- Vogt, K., C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2, 177-193.

- Von Simson, K. (2014). *Frafall i videregående skole og lokale arbeidsmarkedsforhold. Søkelys på arbeidslivet*, 31(01-02), 42-58.
- Von Tetchner, S. (2020). Identitet. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/identitet>.
- Wiborg, A og Rønning, W. (2005). *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland skoleåret 2004-2005* (Arbeidsnotatnr 1013/05). Bodø: Nordland Research Institute.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Frafall i videregående

Referansennummer

587440

Registrert

20.12.2019 av Anette Istad - anettei@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Arve Hjelseth, arve.hjelseth@ntnu.no, tlf: 97603162

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anette Istad Åsaune, anettei@stud.ntnu.no, tlf: 93253742

Prosjektperiode

10.01.2020 - 08.08.2020

Status

30.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.12.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Merk. Det er nå mulig å dele meldeskjema med veileder. For studenter er dette obligatorisk og gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" oppe til venstre i meldeskjema.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 08.08.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 2

Informasjonsskriv til deltakere i forskningsprosjektet ”Frafall i videregående skole”

Dette er et informasjonsskriv med spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse frafall i videregående skole. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Mitt navn er Anette Istad Åsaune og jeg er en 27 år gammel lektorstudent ved NTNU i Trondheim. Jeg går mitt femte år og skal skrive master i sosiologi våren 2020 under Institutt for sosiologi og statsvitenskap. I den forbindelse har jeg lyst til å skrive om frafall i videregående skole og har derfor ønske om å intervju deg.

Nesten 25% av alle som begynner videregående opplæring, fullfører ikke studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5 år. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å utføre en kvalitativ studie ved bruk av intervjuer. Jeg ønsker å intervju mennesker som av ulike grunner har avbrutt videregående opplæring. NTNU er behandlingsansvarlig for prosjektet. Hensikten med intervjuene er å undersøke hvordan valget om frafall oppleves for den enkelte, ved å fokusere på informantenes egne erfaringer rundt det å avbryte studiene. Ved bruk av opplysningene du gir meg, vil forskningsprosjektet forsøke å belyse hvilke tiltak, om noen, de som selv har avbrutt opplæringen mener kunne ha blitt iverksatt for å fortsette i studieløpet. Jeg vil be om *opplysninger om din skolegang, dine tanker og begrunnelser om å avbryte løpet i forkant av bruddet og dine tanker om valget i ettertid*. Ellers er jeg åpen for andre perspektiver og synspunkter knyttet til temaet, og styres av min egen nysgjerrighet og ønske om å bidra til å gjøre skolehverdagen bedre for fremtidige elever.

For deg som deltar i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som vil vare i ca. 30-60 minutter. Med tillatelse tar jeg lydopptak fra intervjuet. Lydopptaket slettes når forskningsprosjektet avsluttes, 01.08.2020. For å sikre din anonymitet vil jeg transkribere intervjuet umiddelbart etter gjennomføring og anonymisere innholdet. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes. Navnet ditt vil anonymiseres gjennom et

fiktivt navn. Det vil ikke komme frem hvilket læringssted du har vært tilknyttet. Om du per i dag er under opplæring i videregående skole eller i lærlingebedrift vil deltakelse i intervjuet ikke kunne påvirke ditt forhold til skolen eller arbeidsplassen. Kontaktopplysningene dine vil jeg lagre på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil kun dele opplysninger du selv velger å dele og som jeg deretter anser som relevant for mitt forskningsspørsmål. Informasjonen du gir meg vil kun lyttes på og behandles av undertegnede. Som informant får du også muligheten, og oppfordres til, å fremme egne synspunkter uavhengig av spørsmålene som blir stilt.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Som informant kan du trekke deg både før, under og etter intervjuet er gjort. Dersom du føler deg misforstått, ikke fikk fortalt alt du ville eller har spørsmål knyttet til oppgaven vil jeg gjerne at du tar kontakt med meg. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern skal ivaretas. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene fortalt om i dette skrevet. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Undertegnede, Anette Istad Åsaune (anettei@stud.ntnu.no)
- NTNU ved Arve Hjelseth (arve.hjelseth@ntnu.no)

- Vårt personvernombud Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Til slutt vil jeg takke deg for at du velger å stille til intervju. Jeg setter stor pris på det.

Med vennlig hilsen

Anette Istad Åsaune

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Frafall i videregående skole”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju med lydopptak og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.08.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato/sted)

VEDLEGG 3

Intervjuguide

A. Oppstart

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Alder
 - Utdanning
 - Jobb
2. Hvor lenge er det siden du avbrøt videregående opplæring?
 - Har du i ettertid påbegynt eller fullført videregående opplæring?
 - Videre utdanning?

B. Familiebakgrunn

3. Fortell litt om dine foreldre
 - Utdanning
 - Jobb
 - Ditt forhold til dem

C. Formaliteter rundt skolegang

4. Begynte du videregående opplæring rett etter ungdomsskolen?
 - Kan du fortelle litt om informasjonen dere fikk på ungdomsskolen om de ulike linjene du kunne velge – ser du på denne som tilstrekkelig i ettertid?
 - Hva avgjorde valget den gang?
 - Hva tenker du om det i dag?
5. Hvor lenge gikk du der?
6. Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?
 - Skoleprestasjoner og mestring
 - Trivsel
 - Oppmøte
 - Forhold til lærerne

D. Beslutningsprosessen

7. Fortell litt om hvorfor du valgte å avbryte videregående opplæring
 - Årsak
 - Hvordan gikk bruddet for seg?
 - På hvilken måte vil du beskrive bruddet? Opplevdes det som et brått brudd eller sklei det mer ut?
 - Hva var planen videre?
8. Hvordan *følt*es det å avbryte skoleløpet?
 - Var det et vanskeligt valg? Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Følelser rundt valget

9. Reflekterte du over eventuelle reaksjoner som potensielt kunne komme?
(Skole, familie, venner)
10. Før du avbrøt utdanningen, reflekterte du over eventuelle konsekvenser et potensielt brudd kunne gi?
 - Kortsiktig/ langsiktig
11. Oppsøkte du selv muligheter for hvordan du kunne klare å fullføre?
 - Involverte du noen i din beslutningsprosess? (Skoleledelse, lærer(e), venner, familie)
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Hva var rådene? Og betød de noe?
12. Fortell litt om hvilke fremtidsplaner du hadde?
 - Jobbønsker?
 - Hvilken betydning hadde dette for bruddet?
 - (Mulig å nå drømmen uten fullført videregående opplæring?)
13. Kjente eller visste du om noen som hadde avbrutt opplæringen før deg?
 - Tror du dette hadde påvirkning på ditt valg?
14. Fortell litt om omgangskretsen din i perioden, - endret den seg ved at du brøt? Hvordan?
 - Hadde eventuell tilknytning til nye omgangskretser noe å si for bruddet?
15. Hva mener du skilte deg som avbrøt opplæringen fra de som fortsatte?
16. Hvordan gjenspeilet bruddet med skolen, din selvoppfatning på tidspunktet?
 - Og hva har erfaringer med å avbryte opplæringen å si for ditt selvbilde, din identitet, i dag?

E. Eventuelle tiltak

17. Hvilke tiltak ble iverksatt for at du skulle fortsette i skolen?
 - Hvordan opplevde du tiltakene? (Positivt/ negativt)
18. Hva skulle ha blitt gjort annerledes for at du skulle ha fortsatt i videregående opplæring?
 - Foreldre
 - Skolen (faglig, sosialt)
 - Venner
 - Politisk/ media
 - Andre
19. Hvorfor er det så mange som avbryter skoleløpet før fullført opplæring, tror du?
 - Og hvorfor vender de fleste tilbake til skolebenken, tror du?

20. Hvilke råd ville du ha gitt en elev som vurderer å avbryte opplæringen?

F. Etter bruddet

21. På hvilken måte endret livet seg etter bruddet med skolen?

22. Hva synes du om dette valget i dag?

- Angrer du?
- På hvilken måte føler du at det har påvirket deg?
- Hadde du valgt det igjen?

23. Er det noe som har vært positivt ved å avbryte opplæringen?

- Og negativt?

24. Hvilke reaksjoner opplevde du for å ha avbrutt skolegangen? (Skole, familie, venner)

25. Hvilke konsekvenser vil du si at bruddet har hatt?

G. Avslutning

26. Trenger man videregående opplæring for å leve et godt liv, mener du?

27. Er det ellers noe du vil legge til?

28. Kjenner du andre som på noen måte har avbrutt opplæringen, som du vil/kan videreformidle kontaktinformasjonen til?

