

Vilde Godaker Furre

## "Barneskolen var et jævla mareritt ass"

En narrativ studie av tidligere ungdomskriminelle  
sine skoleerfaringer og inngang til en kriminell  
løpebane

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Ingvil Bjordal

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden



Vilde Godaker Furre

# "Barneskolen var et jævla mareritt ass"

En narrativ studie av tidligere ungdomskriminelle  
sine skoleerfaringer og inngang til en kriminell  
løpebane

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Ingvil Bjordal  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne studien er et resultat av min masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk ved institutt for lærerutdanningen ved NTNU. Den overordnede tematikken for studien er forbegynnning av ungdomskriminalitet. Studien belyser hvordan tidligere kriminelle har erfart møtet med skolen og deres opplevelse av å ha vært ofre for urettferdige samfunnsstrukturer. Det teoretiske rammeverket ligger derfor innunder sosial strukturteori, men vektlegger samtidig hvordan individenes handlinger er påvirket av disse. Studien legger opp til at skolen har en kriminalitetsforebyggende rolle i møte med utsatt ungdom. Forskningsprosjektet har jeg kalt «Tidligere ungdomskriminelles skoleerfaringer og inngang til en kriminell løpebane».

Inkluderings- og likeverdighetsprinsippet i den norske skolen gir alle elever lik rett til tilpasset opplæring, og rett til videregående opplæring (Opplæringslova, 1998). Prinsippet kan imidlertid tolkes som et inkluderingsparadoks når noen elever likevel uttrykker at «skolen var ikke for meg», og dropper ut av skolen. Bakgrunnen for studien er bygger på at det rapporteres om økt vold og utagerende atferd i skolen (Utdanningsetaten, 2021), samt at nyere forskning viser til en økt andel gutter som anmeldes for gjentatt kriminalitet (SALTO, 2022). Alderen blant disse tilsier også at dette er barn og ungdom helt ned i barneskolealder.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, som hviler på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Ut ifra problemstillingen: «*Hvordan kan man forstå bakgrunnen til at barn og ungdom ender opp i en kriminell løpebane, i lys av deres sosiale bakgrunn og skoleerfaringer?*» har jeg intervjuet tre erfaringskonsulenter som ser tilbake på egen barne- og ungdomstid. Felles for erfaringskonsulentene er at de har historikk som kriminelle og at de havnet inn i en kriminell løpebane i ung alder. I dag har alle tre brutt med kriminaliteten og jobber i dagkriminalitetsforebyggende med ungdom. Jeg var interessert i å høre deres egne historier om oppvekst, skoleerfaringer og hvilken tilknytning de fikk til kriminalitet. Ut ifra dette var jeg opptatt av å kunne avdekke urettferdige samfunnsstrukturer som kan oppleves diskriminerende.

Jeg analyserer de tidligere kriminelles erfaringer fra deres eget ståsted. Analysen er gjort i en kombinasjon av narrativ analyse og interseksjonalitetsanalyse av deres livshistorier. I analysekapittelet presenterer jeg funnene som tre unike livshistorier. Med bakgrunn i forskningsspørsmålene vil jeg i diskusjonskapittelet drøftes disse historiene i lys av teori om interseksjonalitet, sosial klasse og motstandskultur med bakgrunn.

Hovedfunnet i studien konkluderer med at utfordrende oppvekstsvilkår med særlig fokus på betydningen av lavinntekt – fikk en kriminalitetsfremmende effekt. I tillegg ble de sosiale kategoriene: klassebakgrunn, kjønn og etnisitet avgjørende for deres negative opplevelser og møte med skolen. Alle ser tilbake på seg selv som et «problembarn» i skolen, der de var utsatt for mobbing og lite mestringsfølelse. Dette førte til at ingen av de tre fullførte skolen, og havnet på ulikt vis inn i destruktive miljøer der de følte på å gjenopprette urettferdigheten de hadde følt på. Studien konkluderer dermed også med at likeverdighetsprinsippet i skolen blir et paradoks for utsatt ungdom. Årsaken er kompleks, men det viser seg at skolens praksis ofte er tilpasset dem som kommer fra hjem med høyere sosioøkonomisk status. Ut fra et systemrettet perspektiv på fortellingene viser dette at skolen kan oppleves som en risikosone for enkelte elever med lav sosioøkonomisk status.

# Abstract

This study is the result of my master's thesis in profession-oriented pedagogy at the Section of Teacher Education at NTNU. The overall theme of the study is the onset of juvenile delinquency. The study sheds light on how former criminals have experienced their encounters with school and their perception of being victims of unfair societal structures. The theoretical framework is therefore rooted in social structural theory but also emphasizes how individuals' actions are influenced by these structures. The study suggests that schools have a role in preventing youth crime. I have named the research project *Former Juvenile Criminals' School Experiences and Entry into a Criminal Career*.

The principle of inclusion and equity in the Norwegian school system grants all students equal rights to adapted education and access to further education (Opplæringslova, 1998). However, the principle can be interpreted as an inclusion paradox when some students still express that "*school was not for me*" and drop out. The background for this study is based on reports of increased violence and disruptive behaviour in schools (Utdanningsetaten, 2021), as well as recent research indicating an increased proportion of boys being reported for repeated criminal activity (SALTO, 2022). The ages of these individuals also suggest that they are children and adolescents as young as primary school age.

The study has a qualitative research design, based on a social constructivist epistemology. Based on the research question, *How can we understand the backgrounds of children and adolescents ending up in a criminal career, in light of their social backgrounds and school experiences?* I interviewed three "experiential consultants" who reflect on their own childhood and adolescence. The commonality among these consultants is their history of criminal behaviour and early entry into a criminal career. Today, all three have left behind their criminal activities and work in crime prevention with youth. I was interested in hearing their personal stories about upbringing, school experiences, and their connections to criminality. Through this, I aimed to uncover unfair societal structures that can be perceived as discriminatory.

I analyze the experiences of the former criminals from their own perspectives. The analysis combines narrative analysis and intersectionality analysis of their life stories. In the analysis chapter, I present the findings as three unique life stories. In the discussion chapter, I will discuss these stories in light of theories on intersectionality, social class, and resistance culture.

The main finding of the study concludes that challenging upbringing conditions, with particular emphasis on the significance of low income, had a criminogenic effect. Additionally, the social categories of class background, gender, and ethnicity were decisive factors in their negative experiences and encounters with school. They all look back on themselves as *problem children* in school, where they were subjected to bullying and felt a lack of mastery. This led to none of the three completing school and ending up in different destructive environments where they sought to redress the injustice, they had experienced. Thus, the study also concludes that the principle of equity in schools becomes a paradox for vulnerable youth. The cause is complex, but it appears that school practices are often tailored to those from higher socioeconomic backgrounds. From a systemic perspective on the narratives, this demonstrates that schools can be perceived as a risk zone for certain students with low socioeconomic status.

# Forord

Det er med blandede følelser har jeg snart har skrevet mitt siste punktum for den 5-årige lærerutdanningen - Trondheimskapittelet er nå ved veis ende. Hvis jeg for fem år siden skulle få vite hva disse årene skulle by på, hadde jeg neppe trodd på det selv. Jeg har fått venner for livet, og tro det eller ei, så har kjærestegarantien også vist seg å stemme også for min del. Og ikke nok med det, jeg kom i mål med den siste styrkeprøven – masteroppgaven. Det er riktig nok noen jeg skal dele denne gleden med og ønsker derfor å uttrykke en stor takknemlighet til disse menneskene.

For det første må jeg uttrykke min største takknemlighet til alle de tre intervjupersonene som valgte å delta på prosjektet. Det står virkelig respekt at dere ønsket å dele deres personlige og viktige historier med meg. Er det noe dere har lært meg, er at man ikke skal ta det gode liv som en selvfølge. Jeg håper deres kunnskaper og erfaringer bidrar til at folk åpner øynene for jobben dere gjør, slik at enda flere barn og ungdom oppnår bedre livskvalitet. Dere gjør en utrolig viktig jobb!

I tillegg må jeg uttrykke en stor takk til min veileder, Ingvil Bjordal. Du har vært en inspirasjon for meg siden den første gangen du holdt forelesning for oss i profped, høsten 2020. Det at jeg i tillegg fikk ha deg som min veileder under masteroppgaven, har vært avgjørende for hele prosjektet. Jeg vil særlig takke for gode innspill, refleksjoner og ditt faglige engasjement - det smitter!

Mamma, pappa og Kaja (og Bølla) – mine største støttespillere som har heiet fra sidelinjen siden dere kjørte meg opp til Trondheim og fram inn i mål nå fem år senere. Takk for at dere har troen på meg og støtter meg uansett, «du skal jo trossalt ikke kjøpe et tankskip!» er ord jeg kommer til å leve med for resten av livet.

Delaks – mitt forbilde, beste venn og snart medlåntager. Takk for at du har stått med meg i denne perioden, den har du bestått med glans. Jeg setter pris på alle refleksjoner og fine samtaler vi har hatt i forbindelse med masteroppgaven. Dine livserfaringer har lært meg mye som jeg har tatt med meg i prosjektet. Takk for at du alltid heier på meg, danser med meg og ler med meg uansett hvor berg-og-dal-bane jeg har vært i det siste halve året.

Jeg vil også si takk til livets venn, Julie, som leverer bachelor på PHS i disse dager. Dine refleksjoner har også vært viktige for meg i denne oppgaven. Sammen har vi to pushet hverandre og «to spiseskjeer- ta deg sammen!» er vel det som oppsummerer den siste tiden.

Og til slutt – mine fine studievenner på lesesalen! Takk for faglige innspill, motiverende ord og spennende samtaler. Jeg kommer til å savne dere masse, og ønsker dere alle masse lykke til i ny jobb som lærer! De elevene som får ha dere, kommer til å få verdens beste lærere! Spørs om ikke mine fremtidige kids må få plass i en av klassene deres.

Med det takker jeg av med ord fra Karpes nye låt - med «tårer i øya».





# Innhold

<b>1 Innledning</b>	<b>12</b>
1.1 Kontekstualisering av tema	12
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.3 Ungdomskriminalitet	13
1.4 Tidligere forskning – En ustødig grunnmur	15
1.5 Oppgavens oppbygning	16
<b>2 Teori</b>	<b>17</b>
2.1 Interseksjonalitet	17
2.1.1 Mikroagresjon	18
2.1.2 Prosessuell interseksjonalitet	19
2.2 Sosial klasseteori	19
2.2.1 Kapital og sosial klasse	20
2.2.2 Makt og avmakt	21
2.2.3 Kritikken av Bourdieu	22
2.3 Motstandskultur	22
2.3.1 Motstandskultur og «laddish» atferd	22
2.3.2 Willis' arbeid i en moderne kontekst	23
2.3.3 Kritikken mot Willis	24
2.4 Oppsummering	24
<b>3 Metode</b>	<b>25</b>
3.1 Kvalitativ tilnærming	25
3.1.1 Sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk utgangspunkt	25
3.2 Metodevalg	26
3.2.1 Dybdeintervju	26
3.3 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner	26
3.4 Gjennomføring	28
3.5 Analyseprosessen	28
3.6 Analytisk tilnærming	29
3.7 Kvalitetskrav	30
3.8 Forskningsetikk	32
3.8.1 Forskerens rolle og forforståelse	33
<b>4 Presentasjon av analyse og empiri</b>	<b>35</b>
4.1 Jørn – Historien om krigeren fra småbyen	36
4.2 Jamal – historien om gutten som ville ha nye fotballske	39
4.3 Irfan – historien om gutten i «vaktmestergruppa»	42

4.4	Oppsummering .....	44
<b>5</b>	<b>Diskusjon av erfaringer i lys av teori .....</b>	<b>46</b>
5.1	Sosial klassebakgrunn.....	46
5.2	Betydningen av kjønn og etnisitet .....	49
5.2.1	Kjønn .....	49
5.2.2	Etnisitet .....	50
5.3	Betydningen av individuelle faktorer – sin egen ulykkes smed? .....	52
5.4	«En skole for alle»? .....	54
5.5	Oppsummering .....	56
<b>6</b>	<b>Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>63</b>



# 1 Innledning

**«Jeg vil dele Gucci ut til alle nabobarna. Helt uten at de trenger selge noe marihuana.»** (Karpe, Nicolas, & Benyoub, 2022)

I denne studien vil jeg ta for meg tre erfaringskonsulenter sine fortellinger og erfaringer med ungdomskriminalitet og hvordan de selv havnet inn i en kriminell løpebane i ung alder. Studien fokuserer på hvordan deres familiebakgrunn, nærmiljø og skoleerfaringer har satt preg på livene deres. I innledningen skal jeg presentere bakgrunnen for valget av forskningstema, og studiens problemstilling. Jeg vil deretter gjøre rede for tidligere forskning, og til slutt presentere studiens oppbygning.

## 1.1 Kontekstualisering av tema

Skolens samfunnsmandat innebærer blant annet å bidra til utviklingen av elevenes identitet og fremme deres tilhørighet til samfunnet. Mandatet bygger på likeverdighetsprinsippet i skolen - retten om at alle elever skal ha rett til videregående opplæring og tilpasset opplæring som skal gi alle elever mulighet til å lykkes etter egne forutsetninger (Opplæringslova, 1998). I et stadig mer sammensatt samfunn, understreker den overordnede delen av læreplanen at skolen skal støtte utviklingen av den enkelte elevs identitet, gjøre dem trygge på eget ståsted, og formidle felles verdier som er nødvendige for å kunne møte og delta i dette mangfoldet, samtidig som den skal åpne dører mot verden og fremtiden (Opplæringslova, 1998). De fleste elever i norske skoler trives heldigvis godt og er i stand til å skape gode liv for seg selv (Bakken, 2022). Imidlertid er det noen barn og ungdommer som lever kompliserte liv og har en ustødig grunnmur (SALTO, 2022, s.6). Mange av disse unge menneskene ender opp utenfor – både i forhold til skolen og samfunnet.

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å rette fokus på mekanismer som fører til ungdomskriminalitet, ut ifra tidligere ungdomskriminelles erfaringer og møte med skolen. Disse vil hovedsakelig omtales som erfaringskonsulenter. Vi kan stadig lese nyhetssaker der barn og ungdom er involvert i kriminelle handlinger som omhandler grov vold, gjengoppgjør, eller narkotikakriminalitet. I media blir de beskrevet som voldelige, kriminelle og problematiske for lokalsamfunnet. Enten de er offer eller gjerningsperson, er det betydelig for oss i skolen, med tanke på at de er i skolealder. Basert på samtaler jeg har hatt med tidligere kriminelle uttrykker de bekymring for at alderen blant ungdomskriminelle er lavere enn før – statistikk understreker også at det er en økning i kriminalitet hos gruppen 7-14 år (SSB, 2022). Barn og ungdom blir også i økende grad eksponert for vold, ettersom at det filmes og spres gjennom sosiale medier (Ertzeid & Dyb, 2021). Til tross for at nyere rapporter ikke indikerer en stor økning i ungdomskriminalitet (SALTO, 2022), er det likevel relevant å stille spørsmål til bakgrunnen for dette. Det kommer fram at barn og unge som begår straffbare handlinger kommer i lave levevilkår og også vil kunne medføre redusert livskvalitet senere i livet (Oslo Economics, 2022).

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med masteroppgaven er å bidra med kunnskap om hvordan vi i utdanningsammenheng kan møte barn og unge som risikerer å falle utenfor og havne inn i en kriminell løpebane. Jeg anser det derfor som viktig at vi som møter disse unge menneskene allerede i tidlig barneskolealder tilegner oss en dypere forståelse for hvorfor noen er mer utsatt til å falle utenfor og inn i en kriminell løpebane. Ut ifra dette har jeg utformet problemstillingen: «*Hvordan kan man forstå bakgrunnen til at barn og ungdom ender opp i en kriminell løpebane, i lys av deres sosiale bakgrunn og skoleerfaringer?*»

For å bedre kunne besvare problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke fellestrekk fra erfaringskonsulentenes livshistorier kan bidra til å øke forståelsen av de ulike mekanismene som påvirker ungdomskriminalitet?
2. Hva kan skoleerfaringene til erfaringskonsulentene i denne studien fortelle om skolens betydning for utsatt ungdom?

Disse forskningsspørsmålene vil bli drøftet med utgangspunkt i tre erfaringskonsulenter sine erfaringer med skole og kriminalitet. Formuleringen av problemstillingen er valgt med bakgrunn i at erfaringskonsulentene selv har en fortid som ungdomskriminell, og dermed har personlige erfaringer knyttet til temaene som problemstillingen og forskningsspørsmålene tar opp. Målet med å svare på disse spørsmålene er å benytte deres kunnskap og erfaringer til å få innsikt i hvordan skolen kan arbeide med utsatte ungdommer. Videre ønsker jeg å formidle hvordan dette er av betydning for lærerens ansvar og hvordan deres praksis kan ha varige konsekvenser for elevenes liv. Dette arbeidet har en sosialpedagogisk tilnærming, da det utforsker pedagogiske implikasjoner og maktforhold i samfunnet, samtidig som det åpner opp for å reflektere over strukturelle endringsprosesser.

## 1.3 Ungdomskriminalitet

Ungdomskriminalitet er en kompleks og sammensatt samfunnsutfordring.

Ungdomskriminalitet kan defineres som ulike lovbrudd begått av personer under 18 år. De vanligste typene av ungdomskriminalitet inkluderer butikkyveri, hæverk, vold og narkotikalovbrudd (SALTO, 2022). I tillegg innebærer det mindre alvorlig former for kriminalitet, eller det man kaller for *normbrudd* (Frøyland, 2021). Det kan for eksempel innebære å snike på bussen og skoleskulk. Min bekymring bygger hovedsakelig på at statistikken på *unge gjengangere* er økende. Det vil si ungdom som begår gjentatt kriminalitet (SALTO, 2022). SALTO definerer disse som «Ungdom som er under 18 år og som har fire eller flere anmeldelser i løpet av ett eller flere kalenderår» (s.9). Kjennetegnene på de unge gjengangerne er at det er oftest gutter, der et flertall har innvandringsbakgrunn (SALTO, 2022). Disse unge menneskene omtales som en trussel mot både samfunnet, men også mot seg selv (SALTO, 2022, s.8). Jeg, i likhet med flere uttrykker at bakgrunnen for disse lovbruddene er en indikasjon på at ungdommen ikke har det godt, og at de har behov for å bli sett og forstått (Westlund & Öberg, 2021).

Skolen er en institusjon der barn og ungdom tilbringer mye av sin tid, og er en viktig del av sosialiseringprosessen. Dette stiller krav til lærerens forpliktelser. I Overordnet del av læreplanen står det at skolen skal «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er hviler på

opplæringsloven §9A, som har som formål å beskytte elevers skolemiljø og sikre at ingen blir utsatt for vold, diskriminering, mobbing eller trakassering (Opplæringsloven, 2002). For å ivareta dette kravet uttrykker Arnesen (2020) at elevene må «få mulighet til å lære og utvikle seg og oppleve at de mestrer ut fra egne forutsetninger.» (s.26). Løvlie (2021) understreker videre at læreren dermed er forpliktet til å både være fagperson, og omsorgsperson (s.120). Dermed anser jeg det som sannsynlig at skolen har stort potensiale til å finne muligheter og praksiser som skal fungere forbyggende mot ungdomskriminalitet.

I skolediskursen merker jeg en økt bekymring for barn og ungdoms utvikling av utfordrende problematferd som utfordrer elevenes rett til et trygt skolemiljø. Utviklingen bidrar til at mange elever risikerer å få merkelappen *problembarn*. Det er flere årsaker til at ungdom utvikler atferd som oppleves problematisk, men som jeg innledet, så kan den tolkes som en indikasjon på at det er noe som ikke er godt. Nordahl et al. (2005) refererer til psykolog Fritz Heider (1958), grunnlegger av attribusjonsteorien, og beskriver feilattribusjon i vurdering av atferd. Implikasjonene dette medfører er at man gir elevene merkelapper som «atferdsvansker», «problembarn», «klovn», som gir et individfokus på atferden – dermed at årsaken bak atferden ligger i individet. Jeg argumenterer imidlertid for å ha et systemrettet perspektiv på «problematferd» - at årsakene til atferden kan ligge i strukturer rundt individet (Arnesen, 2001).

Parallelt med utviklingen av utfordrende atferd, ser vi at det også er mye som har skjedd innenfor utdanningspolitikken (Djupedal, 2022). Kvalitet i skolen har blitt ensbetydende med standardiserte, sammenlignbare og universelle løsninger. Det er færre timer i timeplanen som vies til praktisk-estetiske fag noe flere forskere stiller seg kritisk til (Lunde & Brodal, 2022; Løvlie, 2021). Konsekvensene dette er det de minste barna i skolen som får kjenne på. Djupedal viser at timetallet i norsk skole er økt mest i småtrinnet, der norsk og matematikk er de fagene som har fått størst prioritet. De minste barna har derfor fått lengre skoledager, mindre lek og tid til kreative fag (Djupedal, 2022). Resultatene elevene oppnår blir målt gjennom en rekke standardiserte prøver og tester, i tillegg at disse ofte sammenlignes med elever på andre skoler (Bjordal, 2016). Dermed blir elevprestasjoner ekvivalent med skolekvalitet. Lars Løvlie uttrykker bekymring for at skolens utvikling i økende grad fokuserer på effektivisering og konkurranse, med vekt på «læringstrykk» (s. 125). Han er bekymret for at dette skoleeksperimentet, fører til at titusenvis av barn lider i møte med det (Løvlie, 2021; Malkenes, 2018). Jeg stiller også spørsmål til at denne utviklingen har noe med at det i dag stilles flere ADHD-diagnoser enn før (Ørstavik, et al., 2016). Det er ulike synspunkter på hva som driver denne utviklingen, «men mange mener at definisjonen av normal atferd for barn har blitt smalere, samtidig som det stilles høyere institusjonelle og samfunnsmessige krav» (Vedvik & Flaten, 2021).

Som et resultat av politikernes etterspørsel av effektive tiltak som retter seg mot kvaliteten i skolen, er det også utviklet en rekke programmer og manualer som skal forebygge og løse atferdsproblemer i skolen, som for eksempel atferdsreguleringsprogrammet PALS (Pettersvold & Østrem, 2019; Haugen, 2019). Disse har blitt kritisert for å ha et ensrettet syn på utfordringer rundt kompleksiteten i barns atferd. Pettersvold og Østrem (2019) hevder blant annet at disse programmene ikke tar hensyn til den enkelte elevs behov og styrker. Mange av programmene har også begrenset faglig forankring og er basert på «quick-fix»-løsninger i form av straff og belønning, framfor en helhetlig forståelse av læring og utvikling. De kritiserer også at programmene og manualene kan være drevet av politiske interesser heller enn

vitenskapelig kunnskap, og mange sår tvil om programmene og manualene er økonomisk motivert, og «åpner ikke dører mot verden og fremtiden.» (Løvlie, 2019).

Bekymringen rundt disse programmene bygger hovedsakelig på at de fokuserer et individfokus på barns atferd og problemer. Det kan risikere at vi kan danne oss en forestilling om at «barnet er problemet» (Pettersen & Østrem, 2019, s.17). Dette setter lærerens relasjonelle arbeid og profesjonelle skjønn i fare (Uthus, 2021). I forbindelse med mitt prosjekt vil denne kritikken være relevant i forståelsen av hvorfor elever faller fra og risikerer å havne inn i kriminalitet. Ifølge Eriksen og Lyng (2018), er ikke atferdsregulering tilstrekkelig for at det psykososiale miljøet på skolen oppleves som trygt og godt (Opplæringslova, 1998, §9A). Løsningen bør heller være at vi må forstå elevenes atferd som et språk og prøve å forstå hva eleven prøver å kommunisere med denne. Noe som kan styrke det, er å ha et positivt elevsyn og prioritere å bli kjent med eleven. Det kan hjelpe lærere med å forstå og forebygge problematferd. En god lærer-elev-relasjon kan ha en forebyggende effekt på atferdsproblemer ved å redusere stress og angst, øke motivasjon og engasjement, og øke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse (Eriksen & Lyng, 2018, ss. 112-113).

Med bakgrunn i disse observasjonene og kritiske innfallsvinklene, vil jeg i det følgende gå inn på tidligere forskning, der ungdomskriminalitet og ungdomskriminelles skoleerfaringer blir tatt i med i betraktning.

## 1.4 Tidligere forskning – En ustødig grunnmur

Barnekonvensjonen sier at «barn som har begått kriminalitet har rett til å få reaksjoner som fremmer deres følelse av verdighet og deres mulighet til å komme tilbake til konstruktive roller i samfunnet.», (United Nations, 1989; Aase, et al., 2020, s. 72). Dette vil også gi skolen et ansvar for å ivareta elevene som inngår i denne kategorien. Det har blitt gjort en rekke studier om ungdomskriminalitet i Norge de siste tiårene. Noen av de viktigste temaene som har blitt utforsket i denne forskningen inkluderer årsaker til ungdomskriminalitet og forebygging av kriminalitet.

Rapporten «Kjennetegn ved barn og unge som begår kriminelle handlinger og virkninger av straff» tar for seg mye av tematikken jeg skal belyse i mitt prosjekt (Oslo Economics, 2022). Den konkluderer med at ungdomskriminelle kjennetegnes ved å ha utfordrende oppvekstsvilkår, der gutter i alderen 15-17 skiller seg ut, en økende trend når det kommer til seksuelle og andre kriminelle siktelsener. Gutter skiller seg også ut. «Det er kun én prosent av kvinner som siktes fem eller flere ganger i alderen 15-24 år.» (Oslo economics, s.4).

SALTO-rapport 2020 er en kvantitativ forskningsrapport gjort av Oslo Kommune og Oslo politidistrikt. Den fremlegger at dårlige familieforhold og mangel på positiv fritidsaktiviteter økte sannsynligheten for at ungdom ble involvert i kriminalitet. Av de som havner inn i ungdomskriminalitet er det særlig minoritetsgutter fra lavinntektsfamilier som er representert. Studien viste også at mange unge lovbrøyttere presterer dårlig i skolen (SALTO, 2020).

Som rapportene viser preges ungdomskriminelle av lav økonomi, konfliktfylte familieforhold, og presterer dårlig på skolen. «Oppvekstrapporten 2017» er utformet av Bufdir, og gir en oversikt over en rekke levekårsulemper som følge av dårlig økonomi. Dette er knyttet til økonomi, lokalmiljø, helse, deltagelse i skole og samspill kan påvirke

hverandre, (BUFDIR, 2017, s. 3). Det finnes likevel også nyere kvalitative rapporter som baserer seg på ungdomskriminelles egne erfaringer og opplevelser av skolen og tilknytningen deres til kriminalitet – her kommer deres stemmer tydeligere fram.

Forandringsfabrikken har skrevet flere rapporter som baserer seg på intervjuer med barn og ungdom som har begått kriminalitet, vært straffet, og eller har vært i kontakt med politiet, institusjoner flere ganger. Rapporten, «Sint utenpå, vondt inni», baserer seg 101 unge mennesker. Rapporten oppsummerer at «Barn som bryter loven, ber oss forstå at det alltid er en grunn til at de dumme tingene skjer. Å finne inn til grunnen bør være viktigste fokus for å forhindre at det skjer igjen. For å lykkes med det, må de møtes på en trygg måte.» (Forandringsfabrikken, 2022, s. 9).

«Risiko- og livssammenheng for unge kriminelle i Oslo» er en større rapport (SALTO 2022) som baserer seg på 341 unge mennesker som begår gjentatt kriminalitet. Utvalget består aktive lovbrøtere i Oslo. Livshistoriene til 43 av dem er brukt til «særlig fordypning.» i studien (s. 11). Rapporten konkluderer blant annet med at «En stor andel av ungdommene mistrivdes på skolen, og opplevde i liten grad mestring og tilhørighet til skolesystemet eller positive organiserte fritidsaktiviteter.» (s.7). Det konkluderes med at en viktig beskyttelsesfaktor innebærer den voksenes rolle:

«Noen av ungdommene hadde et godt forhold til en eller flere dedikerte voksne ressurspersoner som «så» dem og fulgte dem opp over tid, og har vært avgjørende for å endre ungdommenes opplevelse av eget handlingsrom og for deres videre valg i livet. Også dette så ut til å kunne være en viktig beskyttelsesfaktor.» (SALTO, 2022, s.7)

KORUS-Rapporten 2022 «Når folk viser at de bryr seg - du våkner opp», baserer seg på tett oppfølging av unge som begår gjentatt kriminalitet (Ytreland et al. 2022). Rapporten er basert på kvalitative data fra dokumenter, intervjuer med sentrale aktører og unge som har fått oppfølging. Evalueringen viser at relasjon, fleksibilitet og kontinuitet er sentrale faktorer for å hjelpe målgruppen, og de ungdomskriminelle er stort sett positive til oppfølgingen.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I det foregående og innledende kapitlet har jeg presentert studiens problemstilling og aktualisert tematikken gjennom kontekstualisering og tidligere forskning. I Kapittel 2 vil jeg vektlegge det teoretiske grunnlaget som rammer inn studien. Kapittel 3 har som mål å begrunne studiens metodiske valg og mine refleksjoner rundt kvalitetskrav og etiske overveielser. I kapittel 4 vil jeg presenter de funnene analysen har resultert i, der jeg legger erfaringskonsulentenes livshistorier. I kapittel 5 drøfte studiens funn og knytte disse til det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Avslutningen, kapittel 6, skal komme med en kort oppsummering av studien og en konklusjon på studiens hovedfunn.

Et grep jeg har brukt bevisst gjennom oppgaven, er å vise til sitater fra populærkultur. Hip-hop-legenden Tommy Tee kunne under årets Spellemann uttrykke at «hiphop-kulturen er et resultat av samfunnet vi lever i. Den speiler samfunnet og speiler våre håp for framtiden og hvordan vi kan forbedre den. Hiphopkulturen skal være farlig, særlig for dem med makt». Grunnen til at jeg viser til sitater fra populærkultur er for at leseren skal bevisstgjøres om hvordan noen opplever å bli møtt av maktstrukturene i samfunnet. Denne bevisstgjøringen er også med på å utfordre de med makt.



## 2 Teori

**«Jeg blir overhørt, fremmed i mitt egen land, blir ikke engang hørt. Ikke misforstå, jeg elsker landet mitt. Men noen tror jeg går rundt med dynamitt».**  
(Hkeem, 2018)

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for tre ulike teoretiske perspektiver som skal bidra til å forstå tidligere kriminelles erfaringer med skolen og inngang til en kriminell løpebane. Studien tar utgangspunkt i at skolen kan fungere både som en inkluderingsarena og som en risikosone for barn og ungdom Arnesen (2020). Etter datainnsamlingen har jeg valgt å bruke teori knyttet til interseksjonalitet, sosial klasse og motstandskultur. Gjennom denne tilnærmingen ønsker jeg å oppnå en dypere forståelse av hvordan sosial bakgrunn og skoleerfaringer påvirker erfaringskonsulentenes inngang til en kriminell løpebane. Denne informasjonen skal kunne gi disse guttene en stemme der deres tidligere erfaringer skal drøftes i lys av det teoretiske rammeverket. Målet er å bidra til at skolen kan bruke denne informasjonen til å tilpasse sin praksis i møte med til elever som viser tegn motstand og opposisjon mot skolen. Ut ifra en systemorientert forståelse kan sosiale handlinger forstås som et resultat av materielle fenomen (Arnesen, 2001). En slik forståelse vil kunne bidra til å avdekke maktstrukturer og hvordan disse påvirker spillet mellom aktør og struktur.

### 2.1 Interseksjonalitet

Begrepet interseksjonalitet, ble introdusert av jurist og aktivist, Kimberlé Crenshaw på 1980-tallet. Crenshaw hevdet at både feministiske og antirasistiske bevegelser hadde en tendens til å fokusere på enkeltdiskriminering, og at de ikke i tilstrekkelig grad tok hensyn til hvordan ulike former for undertrykkelse kunne samvirke og forsterke hverandre. Hun brukte blant annet eksempler fra rettssaker for å vise hvordan svarte kvinner ofte ble ignorert både av feministiske og antirasistiske bevegelser og viste til at deres erfaringer ikke passet inn i de eksisterende rammene for diskriminering (Crenshaw, 1989). Heretter har begrepet fått en mer sentral rolle i forskning og samfunnsdebatter om likestilling, mangfold og inkludering (Gressgård, 2013, s.64).

Interseksjonalitet handler om å anerkjenne og vise til de komplekse måtene mennesker erfarer diskriminering og marginalisering på. Senere har metaforen *veikryss* blitt brukt for å forstå begrepet (Crenshaw, 1990). Metaforen viser hvordan sosiale kategorier kan representeres som veier. Når de ulike sosiale kategoriene krysser hverandre, kan det skape forskjellige sosiale opplevelser og erfaringer for individer, avhengig av hvilket kryss de befinner seg i (Gressgård, 2013). I norsk kontekst er Åse Røthing, Randi Gressgård og Julia Orupabo blant de forskerne som har anvendt interseksjonalitetsperspektivet. I likhet med Crenshaw (1990) viser også Røthing (2014) til «veikryset» i forståelsen av interseksjonalitet. Et eksempel hun viser til som «veikryss» der to interseksjoner krysser hverandre, er å være kvinne med etnisk minoritetsbakgrunn. I følge Røthing (2014) vil det å være kvinne og etnisk minoritet kunne føre til en annen diskriminering, enn det hadde gjort for en etnisk norsk kvinne. Dette begrunnes ut ifra at de ulike kategoriene har ulik sosial status, som vil føre til at en kvinne med minoritetsbakgrunn kan kunne få andre livsbetingelser på grunn av kjønn og etnisitet. Randi Gressgård (2014) omtaler dette som «dobbel undertrykkelse.»

Som teoretisk grunnlag i denne studien vil det interseksjonelle perspektivet benyttes forståelsen av intervjupersonenes opplevelser og erfaringer med skole og kriminalitet. Jeg begrunner at et interseksjonelt perspektiv kan være en effektiv måte å avdekke mange av de komplekse erfaringene av marginalisering og undertrykkelse som har påvirket erfaringskonsulentenes livsbetingelser. Som et resultat av tidligere forskning og resultatene i denne studien, vil jeg særlig legge vekt på de sosiale kategoriene kjønn, sosial klassebakgrunn og etnisitet, og hvordan opplevelsen av å være innlemmet i disse kategoriene har påvirket erfaringskonsulentenes erfaringer i egen oppvekst og skolegang. Jeg anser det også som relevant å bruke et interseksjonelt perspektiv med bakgrunn i at det vil kunne gi et mer omfattende og inkluderende bilde av erfaringskonsulentenes fortellinger relatert til de kriminalitetsfremmede mekanismene. Hensikten med en interseksjonell tilnærming til å forstå gutters problemer, vil kunne bidra til å fremme likeverdighetsprinsippet og retten en rettferdig og inkluderende skole for alle (Opplæringslova, 1998; Vogt, 2020).

### 2.1.1 Mikroagresjon

Til tross for at Norge har strenge regelverk som blant annet omfattes av rase- og kjønnsdiskrimineringslovverk, finnes det fremdeles lavintensive underordningsmekanismer (Gressgård, 2014). Mikroagresjon handler om hverdagslige handlinger og ytringer som ikke nødvendigvis er ment for å underordne, men dreier seg likevel om bemerkninger av forskjellsmarkører. Det kan være å gi blikk, mistenkeliggjøre, overhøre eller undervurdere, men det kan også være verbale bemerkninger som gjør at mottakeren føler seg krenket. Jeg ble først introdusert for begrepet under lærerutdanningen. En av foreleserne ved instituttet kunne gi et bilde på mikroagresjon som myggstikk, «Man tåler ett og to myggstikk, men når du har hele kroppen full så blir det uutholdelig.». Det er her mikroagresjoner blir problematiske, for de er ofte vanskelig å få øye på med en gang. Et godt eksempel som bemerker en forskjellsmarkører er spørsmålet «hvor er du fra?» eller «hvor er du egentlig fra?» (Chinga-Ramirez, 2015). Jeg har selv en samboer som er født og oppvokst i Norge av innvandrerforeldre. Hans erfaringer med spørsmålet er ambivalent. I motsetning til meg som tilhører den normative gruppen, etnisk norsk vet hva jeg skal svare. Han derimot - vet aldri hvordan han skal tolke spørsmålet. Tvilen oppstår da han ikke vet om vedkommende som stiller spørsmålet mener by i Norge eller foreldrenes fødested. Dette er for han en for mikroagresjon, og spørsmålet har etter hvert en form for det Gressgård (2014) omtaler som underordningsmekanisme. Uansett hva intensjonen er; blir han minnet på at ser «annerledes» ut.

I skolesammenheng kan det også forekomme ulike former for mikroagresjoner og diskrimineringsformer som viser seg som systematisk rasisme. I norsk skolekontekst har Joron Pihl sin forskning på minoritets elever blitt særlig fremtredende. Forskningen hennes er rettet seg mot problemstillinger knyttet til hvorfor minoritets elever er overrepresentert i spesialundervisning. Pihl mener årsaken kan skyldes flere faktorer, der en av hovedfaktorene er at minoritets elever kan ha språkutfordringer som fører til misforståelser og feilvurderinger av deres faglige prestasjoner (Pihl, 2010). Videre kan det være synes å være en kulturell uoverensstemmelse mellom elevens/foreldrenes kultur og den norske skolens kultur. Risikoen vil kunne føre til at eleven oppfattes som annerledes og problematisk på grunn av etnisiteten deres. I doktorgradsavhandlingen til Chinga-Ramirez (2015), belyses en av implikasjonene denne diskrimineringsformen medfører. Et av funnene i avhandlingen viser til en elev med minoritetsbakgrunn sin

oppfatning av at «Å være rolig er å være norsk, å være tullete er å være en utlending» (s. 300). Konsekvensen av dette blir problematisk i skolesammenheng når det blir en overensstemmelse over at det å ha minoritetsbakgrunn gir dårligere forutsetninger for å lykkes i skolen.

«En konsekvens av å være en utlending blir at elever med minoritetsbakgrunn ikke tror at de kan bli flinke elever på skolen, fordi de er utlendinger. Gjennom å definere utlendinger som motpolen til det å være norsk; der norsk betyr å være rolig, pliktoppfyllende og skoleflink, kan deres selvdefinisjon som utlending på skolen bli motpolen til det å være norsk.» (Chinga-Ramirez, 2015, s.302).

Som en følge av dette anser jeg det som nyttig å øke bevisstheten rundt mikroaggresjoner og systematisk rasisme. Ved å g belyse og snakke om dem, vil forhåpentligvis kunne føre til at vi også reduserer forekomsten av det – også i skolen. I fortellingene som erfaringskonsulentene forteller, vil man kunne oppleve at selv om skolens praksis er gjort ut fra en god hensikt, har den hatt en vond effekt.

### 2.1.2 Prosessuell interseksjonalitet

Mye av kritikken rundt interseksjonalitet dreier seg om at den er for feministisk og ofte forbeholdes kvinner i «multiple minoritetssituasjoner» (Vogt, 2020). I denne studien vil jeg argumentere for at gutters problemer bør sees i lys av et interseksjonelt perspektiv, da vi ser tendenser til at gutter er en underpriviligert gruppe i skolen. Vi ser blant annet tendenser til at gutter blir tapere i skolesammenheng og i utdanningssystemet, de er også overrepresentert innenfor kriminalstatistikken (Bakken, 2008; SALTO, 2022). Kritikere av interseksjonalitetsperspektivet peker på at det er for statisk og at det blant annet ikke tar hensyn til biografiske og historiske prosesser (Vogt 2020; Mills 1959). Vogt sin kritikk av interseksjonalitetsperspektivet handler om at gutters problemer og utfordringer i skole- og utdanningssystemet må sees i en større sammenheng enn en statisk todeling som for eksempel «gutt» og «sosial klasse», eller «gutt» og «innvandrere». Vogt (2020) ønsker seg at gutters utfordringer skal forstås fra et prosessuelt interseksjonelt perspektiv der de historiske og biologiske prosessene viser seg å vel så stor påvirkning på deres posisjon i skolen. Disse prosessene tar samfunnets utvikling i betraktning, som for eksempel skoleutvikling og kriminalitet som denne studien undersøker. Et eksempel på dette viser til utviklingen i utdanningsløpet (Djupedal, 2022). Jeg vil i denne studien forsøke å bruke et prosessuelt interseksjonelt blikk på intervjupersonenes livshistorier. Det å kombinere perspektivene som Vogt argumenterer for, anser jeg som nødvendig for å få en dypere forståelse for hvorfor gutter som gruppe har større sannsynlighet å droppe ut av skolen og havne inn i en kriminell løpebane i ung alder – altså se det i et større perspektiv enn kun kjønn. Det vil gi en mer presis forståelse av guttenes problemer i skolen og deres tilknytning til kriminalitet (Vogt, 2020). Som supplerende teori i mitt interseksjonelle perspektiv vil jeg nå gå nærmere inn på sosial klasseteori og motstandskultur. Et teoretisk blikk gjennom Pierre Bourdieu sin kapitalteori og Paul Willis' teori om motstandskultur vil gi meg innsikt i hvordan historiske og biologiske faktorer kan påvirke forståelsen av hvorfor det å være gutt utgjør en risiko for å havne inn i kriminalitet.

## 2.2 Sosial klasseteori

Pierre Bourdieu har stått sentralt innenfor sosiologien og teori om sosial ulikhet og reproduksjon av sosiale forskjeller. Bourdieu sitt syn bygger på at menneskers handlinger blir styrt av deres livserfaringer, kunnskaper og ferdigheter (Gjertsen, 2010).

Hver person har sin egne personlige og sosiale historie, og denne danner mye av grunnlaget for vår væremåte og videre utvikling (Bourdieu & Passeron, 1977). Bourdieu var særlig opptatt av hvordan ulikheter mellom forskjellige sosiale grupper opprettholdes og forsterkes, og hvordan dette er relatert til sosiale strukturer som familiebakgrunn, oppdragelse, språk og utdanningssystemet (Gjertsen, 2010). Med dette mener han at tilhørighet til ulike klasser i samfunnet vil gi forskjellige nivåer av makt og privilegier i samfunnet – og i utdanningssystemet. Klasseposisjonen betinges av vår kapital – den økonomiske, sosiale og kulturelle kapitalen (Bourdieu, 1995).

### 2.2.1 Kapital og sosial klasse

For å forstå hvordan mennesker sosialiseres og innlemmes i samfunnet, har Bourdieu introdusert begrepet kapital, som han deler inn i økonomisk og symbolsk kapital. Den økonomiske kapitalen er knyttet til individets materielle ressurser og deres kjennskap til økonomiske regler. God økonomisk kapital gir bedre muligheter på boligmarkedet og mulighet til å bosette seg der man vil. Utviklingen av økonomisk kapital skjer i samspill med individets sosiale posisjon, sosialisering og utdanning (Bourdieu 1995). Videre viser den symbolske kapitalen til individets sosiale og kulturelle kapital. Den sosiale kapitalen består av nettverk gjennom familie og venner, som kan gi tilgang til viktige forbindelser og posisjoner i samfunnet. Kulturell kapital refererer til tilgangen på blant annet kunnskap, ferdigheter, utdanning eller språkferdigheter. Hvilken kultur som dominerer i samfunnet har definisjonsmakt (Bourdieu & Prieur, 2005; Gjertsen, 2010). Det er mye som tilsier for at middelklassens verdier er den kulturen som dominerer i samfunnet, og i skolen. Det vil si den praksisen som er «naturlig» og etablert, for eksempel at det ansees som en etablert praksis at man bør ta en utdanning for dersom man skal lykkes i samfunnet. Ofte er disse praksisene legitimert ut ifra politiske føringer (Løvlie, 2021). Gjertsen (2010) viser til at «arbeider- og innvandrerkultur har en helt annen anerkjennelse enn borgerskapets verdier.» (s. 146). Resultatet av dette kan blant annet føre til at barn og ungdom fra lavere sosiale klasser undergraver sin egne kulturelle bakgrunn til fordel for middelklassens verdier.

Bourdieu har også viet et fokus på arbeiderklassens syn på mannlig kjønn. «Arbeiderklassens tilslutning til manndomsverdier (...) er en av deres mest autonome former for å bekrefte seg selv.» (Bourdieu, 1995, s.201). I lys av at skolen i dag har fått et mer akademisk preg og fokus på teoritunge fag framfor praktisk-estetiske fag vil dette kunne påvirke gutter fra arbeiderklassen sin posisjon i skolen. Hjerneforsker Per Brodal, peker også på at denne utviklingen vil true barnas kognitive utvikling, uavhengig av sosial bakgrunn (2023). Til tross for dette har arbeiderklassen tradisjonelt hatt en sterk tilknytning til håndverk, manndomsverdier og maskulinitet. Bourdieu legger vekt på betydningen av «fysisk styrke som en grunnleggende dimensjon av manndomsverdier» i arbeiderklassen (Borgen & Skogen, 2013, s.15). Dette indikerer at i arbeiderklassen har fysisk styrke blitt ansett som en viktig faktor for å oppnå og opprettholde manndomsstatus. Arbeiderklassegutter tar også større avstand fra feminine verdier og «væremåte» enn middelklassen, og har et større behov for å bevise sin manndom for å opprettholde sin status og verdighet i samfunnet (Borgen & Skogen, 2021, ss. 179-188). Sett gjennom Bourdieu sin klasse- og kapitalteori kan disse manndomsverdiene fungere som en form for symbolsk kapital som vil gi dem en følelse av verdi og status i samfunnet, selv om de ofte har mer redusert økonomisk kapital.

### 2.2.2 Makt og avmakt

En av forklaringene som forklarer utviklingen til ungdomskriminaliteten og den økte problematferden innenfor forskning, er økningen av sosial ulikhet, (Frøyland, 2021, s.278). Som Oppvekstrapporten (BUFDIR, 2017) kunne vise til, er lav sosioøkonomisk status en risikofaktor for å bli marginalisert. Det gir grunn til å tro at dette kan bidra til at ungdom fra lavere sosiale lag lettere kan havne inn i en kriminell løpebane. Det at den sosiale ulikheten øker vil fungere negativt for dem av oss som ikke opplever å få de samme godene som andre (Frøyland, 2021). Innenfor Bourdieu sitt perspektiv er begrepene makt og avmakt sentrale innunder forståelsen av hvorfor klasseskiller opprettholdes og reproduseres i det moderne samfunnet. Maktstrukturene er ofte skjulte og «foregår uten at vi selv er bevisst på at den foregår» (Gjertsen, 2010, s.180).

I skolesammenheng har det vist deg at noen elever vil kunne bli avmektige i møtet med skolen. Årsaken til at noen elever havner i en avmektig posisjon, inkluderer blant annet at skolens kulturelle verdier og normer er tilpasset middelklassen (Bourdieu & Passeron, 1977). For eksempel er læreplanene som er utformet og former skolens praksis er preget av middelklassens tradisjoner og institusjonskultur. Dem av oss med middelklassebakgrunn har høyere sosioøkonomisk bakgrunn enn arbeiderklassen. Dermed har de også bedre kjennskap til utdanningssystemet, foreldre som engasjerer seg i mer skolearbeidet, har større faglig kunnskap, bedre formuleringsevne, høyere prioritering av utdanning (Chinga-Ramirez, 2015; Bourdieu, 1995). På den måten kan vi se at læreplanen får en skjult makt, der middelklassens verdier prioriteres. Dermed kan man si at middelklassen har definisjonsmakt i skolen. I tråd med Bourdieu & Passeron (1977) kan det være en av grunnene til at skolen opprettholder og reproduserer sosiale forskjeller.

Bourdieu var også opptatt av at skolens prioritet av «maskuline» og «feminine» kulturelle verdier i skolen, (Bourdieu & Passeron, 1977). Bourdieu vektlegger at skolen tradisjonelt har «feminine» verdier som ro og disiplin, mens «maskuline» verdier som konkurranse og risikotaking har vært mindre verdsatt. I NOVA-rapporten «Er det skolens skyld?», forklarer forskerne at det blant annet kan skyldes «at læreryrket langt på vei er blitt et kvinneyrke og utviklingen de siste femti årene har ført til at barn i økende grad kommer i kontakt med kvinnelige ansatte i oppvekstinstitusjonene.» (Bakken, Borg, & Backe-Hansen, 2008, s. 39).

En av de uheldige sidene ved at elever havner i en avmektig posisjon er at de verken er i stand til å komme seg ut av den på egen hånd, eller har noen muligheter til å forbedre situasjonen (Gjertsen, 2010, s.181). Konsekvensene kan bli at de lærer seg *lært hjelpeløshet* og faller bakpå tidlig i skoleløpet. Per Brodal som jeg viste til ovenfor, viser til et eksempel på konsekvensen av å havne bakpå i barneskolen.

«Elever som begynner på ungdomsskolen uten de nødvendige forkunnskapene, opplever gjentatte nederlag og manglende mestring til tross for mange forsøk. Dette fører til en følelse av nederlag og svekket selvfølelse. Som en respons utvikler elevene ulike strategier, som utagering, passivitet og tilbaketrekning, i et forsøk på å overleve og takle situasjonen.» (Brodal, 2023)

I det moderne samfunnet kan vi også se at de økte forskjellene påvirkes av vår økonomiske kapital. Det kan for eksempel vise til familier som har råd til å finansiere barnas fritidsaktiviteter, gaver, klær og muligheter til å reise på sommerferie. Tilgang på økonomisk kapital gir dermed tilgang på flere privilegier i samfunnet. I dagens samfunn ser vi en tendens til at andelen av fattige i Norge er økende (Barstad, 2020). Et eksempel der dette er tydelig, er i Oslo. I hovedstaden er det store økonomiske skillelinjer som

dreier seg fra Øst til Vest. Brattbakk og Wessel (2018) forklarer at barn av lavinntektsfamilier som bor i nabolag der de fleste har mye vil oppleve fattigdommen sterkere, enn i nabolag der mange har lite. Resultatet av å ikke ha tilgang til de samme gode som andre kan føre til at det blir spenninger og kriminalitet og opprør/motstand kan være naturlige strategier for å oppnå det andre har (Frøyland, 2021). Blant ungdom i dag er det en økende trend når det kommer til ran og vinningskriminalitet, noe som kan skyldes at ungdom som kommer fra hjem med lite økonomiske ressurser ser det som rasjonelt å stjele for å oppnå høyere status (SALTO, 2022; Frøyland, 2021).

### 2.2.3 Kritikken av Bourdieu

Mye av kritikken Bourdieu sin forståelse av klassestrukturen og kapitalformer er at den er for deterministisk. Dette betyr at det legges for mye vekt på hvordan sosiale strukturer og kapitalformer påvirker individet. Dermed kan reproduksjonsteorien føre til et perspektiv på individene som passive mottakere av sosiale strukturer, og får dermed lite eller ingen påvirkning til å forandre sin egen situasjon. De færreste som tilhører arbeiderklassen blir kriminelle, og et ensidig perspektiv på klasse og kapital kan føre til å forenkle todelingen av for eksempel Oslo Øst og Oslo Vest - som underprivilegert og privilegert. Kritikken peker på at Bourdieu sitt perspektiv på sosial reproduksjon kan føre til en overforenkling av kompleksiteten til de sosiale prosessene, og dermed føre til at man ikke tar hensyn til hvordan ulikhet skapes utenom ens økonomiske og symbolske kapital. Eriksen et.al (2021) eksemplifiserer at forståelsesrammen til Bourdieu blant annet ikke tar for seg det emosjonelle arbeidet i familien (s. 66). På en annen side er det også lett å ta for seg det som er negativt i strukturene. Det kan imidlertid «bidra til å tilsøre positive samfunnsendringer.» (Bjordal, Markedsretting av utdanning og strukturell rasisme, 2023, s. 12). Det er viktig å merke seg at Bourdieu selv argumenterte mot en for deterministisk lesning av sin teori og understreket viktigheten av individuell «agency» og handling (Bourdieu & Passeron, 1977).

I det neste viser jeg til en innflytelsesrik etnografisk studie som skal få ta del i det teoretiske grunnlaget for denne studien. Paul Willis forsket på arbeiderklassegutter i Storbritannia. Der skal vi blant introduseres for at arbeiderklasseguttene selv ble medvirkende aktører i møtet med strukturene.

## 2.3 Motstandskultur

Paul Willis er en britisk sosiolog og professor og i likhet med Bourdieu er han opptatt av sosial reproduksjon. Han er kjent for den etnografiske studien "*Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*" som han publiserte i 1977. I denne delen vil jeg redegjøre for Willis' arbeid. Jeg anser at studien av arbeiderklassegutter har relevans for dagens ungdomskriminelle og vil drøfte dette senere, i lys av historiene til intervjupersonene i denne studien.

### 2.3.1 Motstandskultur og «laddish» atferd

I studien befinner vi oss i en britisk industriby, «Hammertown», på 1970-tallet. Paul Willis følger en gruppe på tolv arbeiderklassegutter, som omtales som «The lads». Han ønsket å studere oppvekstmiljøet og skolegangen deres. Studien går i dybden på hvordan dette medførte en «laddish» atferd og påvirket deres arbeidskarriere og identitet.

Willis fremhevet hvordan arbeiderklassegutter utviklet en "*counter-school culture*" eller en «motkultur» og motsatte seg skolens verdier og normer (Sandberg & Pedersen, 2006). Denne kulturen verdsatte gruppesolidaritet, maskulinitet og viste motstand mot autoriteter særlig i skolen. Forståelsen av denne motkulturen er ifølge Willis nøkkelen til å forstå det som skjer. Den «laddishe» atferden tar form «av en endeløs serie med subtile former for trass, sabotasje, eller motstand mot skolen, handlinger de ikke kan tas for, (skrape med stoler, stadig ha behov for å gå på do).» (Sandberg & Pedersen, 2006, s.56). Slik skapte de en selvstendig holdning som aktivt motsatte seg verdiene som skolen fremmet (Borgen & Skogen, 2021, s.178). Lærerne ble også et slags offer for «the lads» sin opposisjonelle motstandskultur, og ble på mange måter forbundet med de institusjonelle verdiene til skolesystemet. Det var likevel noen lærere som klarte å overleve med «the lads». Ved å tilpasse sin undervisningsstil og tilnærming, klarte disse lærerne å håndtere og begrense den motkulturen som "the lads" viste. De mestret dette uten å provosere fram alvorlige episoder eller uten å føre til kollaps i undervisningen (Willis, 1977, s.84).

Bakgrunnen for motstandskulturen var å vinne over skolen. Det er verdt å nevne at motkulturen blant «the lads» ikke ledet dem ut av den underordnede posisjonen, men den fungerte likevel som en slags beskyttelse av selvværdet. «The lads» var også klare over sin rolle, og var bevisste på at de ikke tilhørte de skoleflinke elevene, som fikk kallenavnet, «*ear'oles*». På denne måten tok de avstand fra skolen verdier og skjønnte at de ikke «hører hjemme i skolesystemet». Willis argumenterer for at arbeiderklasseguttene delvis gjennomskuet skolesystemet og den dominerende skolekulturen. I intervjuene med «the lads» gir de uttrykk for at de opplevde å ha begrensede muligheter for å oppnå middelklasseyrker, selv om de følger reglene på skolen (Willis, 1977). Guttene fremhevet verdien av arbeiderkulturen - det maskuline fysiske arbeidet og fellesskapet som følger med det. De var generelt motstandere av intellektuelt arbeid og så på det som noe feminint. I flere intervjuer med «the lads», mener de selv at de hadde et mye mer innholdsrikt og spennende liv enn «ear'oles»:

«What will they have to look back on? Sitting in a classroom, sweating their bullocks of, you know, while we've been... I mean look at the things we can look back on, fighting on the Pakis, fighting on the Jas. Some things we've done on teachers, it'll be a laff when we look back on it.» (Willis, 1977, s. 14).

I tillegg anså guttene sine egne liv og arbeid som mer attraktivt og meningsfullt. Slik jeg forstår det, så ikke «the lads» noe mening med å mestre skolen, og deres verdier stemmer på mange måter ikke overens med den dominerende middelklassekulturen som Bourdieu vistr til. Dette førte til at de også ble utelukket fra andre yrker enn arbeiderklasseyrker. Willis' hovedpoeng er å vise at guttene i stor grad velger å ekskludere seg selv, og at dette er et bevisst valg (Willis 1977, s.172). Dermed ble handlingene deres et resultat av samfunnsstrukturene der de selv ble aktive i prosessen i å ekskludere seg selv. Willis argumenterer for at motstandskulturen oppstår for å blant annet ivareta eget selvværd og identitet (Willis, 1977).

### 2.3.2 Willis' arbeid i en moderne kontekst

«Det at mennesker tilpasser sin oppførsel til de situasjoner og institusjoner de handler innenfor i hverdagen har relevans for forståelse av gutter, menn og maskuliniteter i et ulikhetsperspektiv.» (Vogt, 2020, s.126). Til tross for at Willis studie snart er 50 år gammel, anser jeg den fortsatt som aktuell for dagens ungdomskriminelle på flere måter. Som denne oppgaven innledet med har det skjedd en endring i skolestrukturen, der flere år med reformer i skolesammenheng har ført til en mer standardisert skole, der

teoretiske fag får større plass i skoledagen til elevene (Djupedal, 2022). Globaliseringen har ført til økt konkurranse i arbeidsmarkedet, og arbeiderklasseungdom kan nok fortsatt oppleve det som vanskelig å få tilgang til høyt betalende jobber og tilgang til utdanning. For gutter som ligner «the lads» vil derfor skolen kunne oppleves som enda mindre meningsfull, og kan dermed være en av forklaringene på den opposisjonelle atferden mange barn uttrykker (Brodal, 2023).

### 2.3.3 Kritikken mot Willis

Willis' studier viser hvordan arbeiderklasseungdommer kan ende opp i arbeiderklassejobber på grunn av sosial reproduksjon. I likhet med Bourdieu har det også blitt rettet kritikk mot Willis studier av arbeiderklassegutter. Mye av kritikken påpeker at Willis' studie er basert på et lite og homogent utvalg, da han kun forsket på 12 hvite arbeiderklassegutter i en britisk industriby. Med dette kan det føre til at generaliserbarheten av funnene begrenses og derfor ikke kan reflektere opplevelsen til arbeiderklasseungdommer i andre kontekster. En studie som utfordrer Willis, er feltstudien til Jay MacLeods, *Aint No Makin It* (1995/2018). Til forskjell fra Willis, velger MacLeods å studere to ungdomsgjenger, begge grupperingene går i samme klasse, bor i samme nabolag og har samme klassebakgrunn (henholdsvis arbeiderklassebakgrunn). Det som skiller gruppene fra hverandre er etnisitet; «The Hallway Hangers» som var hvite gutter lik dem i studien til Willis, og «The Brothers», en gjeng afroamerikanske gutter. Likevel er de to gruppene forskjellige med tanke på hvordan de oppfatter framtiden. «The Hallway Hangers», minner om «The Lads», og har langt mer pessimistiske tanker om utdanning og arbeid enn «The Brothers». Vassenden (2018) kan forklare ulikheten ut ifra at de afroamerikanske guttene kan forklare sin lave klasseposisjon ut ifra foreldrenes historie som knyttes til rasisme og underordnede historiske posisjon. Derimot kunne de hvite guttene kun skylde på foreldrenes dumhet og latskap. Studien gir dermed et med kompleks og utvidet bilde av arbeiderklasseungdommer, som senere viser seg å bli betydelig for denne studien.

## 2.4 Oppsummering

I dette teorikapitlet har jeg presentert ulike teorier og perspektiver på interseksjonalitet, sosial klasse og motstandskultur. Teoriene gir et bredt grunnlag for analyse og diskusjon av sosial ulikhet og klassebakgrunn i forhold til tidligere kriminelles livshistorier. Teorien vil dermed gi meg innsikt i å diskutere samspillet mellom strukturene og aktørene (Arnesen, 2001). Ved å ta utgangspunkt i disse teoriene, og være åpne for dens kritikk vil det kunne gi en mer nyansert og grundigere forståelse av hvordan sosial ulikhet og klassebakgrunn påvirker individers liv og muligheter i samfunnet. I diskusjonskapitlet som fremkommer i kapittel fem vil jeg diskutere empirien i lys av det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn i dette kapitlet. Før det vil jeg nå presentere studiens forskningsdesign og metodologiske valg knyttet til studien. Disse valgene har lagt grunnlaget for det empiriske materialet, analysearbeidet, og åpner dermed opp for hvordan jeg skal å besvare og diskutere problemstillingen.



## 3 Metode

**«Jeg er med på forskning da, jeg hjelper en forsker med å forske. Jeg snakker til han om hvordan ting er. Og han sier til meg jeg er jævlig viktig for forskningen hans.»** (Shakar, 2017, s.80).

I dette kapittelet skal jeg presentere og diskutere de valgene og prosedyrene som er gjort i forbindelse med forskningsprosessen. Det knyttes til studiens forskningsdesign, datainnsamling, gjennomføring og analyseprosess. Kapittelets formål er å gi leseren tilstrekkelig med informasjon om fremgangsmåten jeg har brukt for å nærme meg studiens problemstilling. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for den metodologiske forskningstradisjonen og metodevalgene som er gjort i forbindelse med studien. Deretter vil jeg presentere rekrutteringsprosess og hvordan gjennomføringen foregikk. Jeg vil også redegjøre for hvordan analysen av datamaterialet ble utført. Avslutningsvis vil jeg belyse kvalitetskriterier og etiske betraktninger som er lagt til grunn.

### 3.1 Kvalitativ tilnærming

«Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv.» (Postholm, 2010, s. 17). Det innebærer at man studerer mennesker som enkeltpersoner, og som grupper. Ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) blir nærheten mellom forsker og deltaker viktig for å gi forskeren kunnskap om noe som ellers kunne vært vanskelig å få tak i. I denne studien har forskningsmetoden tatt for seg tre kvalitative intervju, der jeg har gått i dybden av intervjupersonene sine erfaringer og opplevelser tilknyttet temaet ungdomskriminalitet og skoleerfaringer.

#### 3.1.1 Sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Med bakgrunn i studiens formål, har jeg tatt utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Sosialkonstruktivisme, slik Berger og Luckmann (1966) beskriver det, understreker hvordan virkeligheten ikke er en fast og objektiv sannhet, men heller et produkt av menneskelig samhandling og fortolkning. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv hviler på en kvalitativ tilnærming, på grunn av at den setter søkelys på menneskers personlige erfaringer. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv «må man betrakte virkeligheten som samfunnskapt i den forstand at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer.» (Tjora, 2021, s.31). Det vil si at ulike mennesker kan ha ulike oppfatninger av samme fenomen. Med bakgrunn i studiens formål som er å forstå tidligere ungdomskriminelles erfaringer med sosial bakgrunn og møte med skolen, vil et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn invitere til at kunnskapen konstrueres mellom møtet mellom meg og dem. Derfor vil jeg også trekke fram at kunnskapen ikke vil kunne generaliseres til å gjelde alle tidligere ungdomskriminelles, men det vil imidlertid gi meg innsikt i erfaringskonsulentenes egne opplevelser. I forbindelse med at oppgaven ligger innenfor sosialpedagogikk, har jeg også vært opptatt av hvordan sosialt utsatte grupper kan utsettes for diskriminering og maktstrukturer i samfunnet. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil kunne bidra til å avdekke hvordan «hierarkier er utviklet på grunnlag av ulik fordeling av ressurser og makt.» (Arnesen, 2020, s.163). For denne studien har det betydning at jeg har forstått hvordan ulik tilgang på makt og ressurser har virket inn på erfaringskonsulentenes personlige erfaringer.

## 3.2 Metodevalg

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18)

### 3.2.1 Dybdeintervju

Det finnes flere ulike måter å foreta seg kvalitative forskningsintervjuer på. Innenfor kvalitativ forskning er det dybdeintervjuer som er mest utbredt (Tjora, 2021). I denne studien har jeg gjennomført tre dybdeintervjuer, eller mer spesifikt – semistrukturerte livsverdenintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrunnelsen for dette valget, er at det gir et mer nyansert datamateriale, enn det hadde gjort for eksempel gjennom et spørreskjema. Det som kjennetegner metoden, semistrukturert intervju, er at man utformer en intervjuguide der spørsmålene kategoriseres innunder kategorier. Jeg kategoriserte intervjuguiden inn i fire temaer, (se vedlegg 3). Semistrukturerte dybdeintervjuer vil i større grad åpne for en mer åpen samtale der intervjupersonen skal få snakke fritt rundt ulike temaer, uten stor innblanding fra meg som forsker.

I intervjuene var det viktig å vektlegge at det var erfaringskonsulentenes stemme som skulle komme fram. Det er nettopp livsverdenen til erfaringskonsulentene jeg ønsket å få økt forståelse for. Målet var imidlertid ikke bare å gi meg innblikk i intervjupersonenes fortellinger, men også at de kunne hjelpe meg med å forstå «noe utover den intervjuede personen.» (Dalland, 2018, s. 64). Jeg ser for meg at deres historier vil kunne bidra til å øke forståelsen for hvilke maktstrukturer i samfunnet og utdanningssystemet som kan ha gjort de utsatte for å havne inn i kriminalitet. Lars Løvlie (2021) etterspør en mer barneorientert praksis i skolen og stiller seg kritisk til at barnefaglig kunnskap viker for politiske mål om effektivisering og teoretisering. Dette peker på maktstrukturer som også har blitt påpekt av Djupedal (2022). Ved at jeg har brukt dybdeintervju som metode, åpner opp for at erfaringskonsulentene kan tilbake på egen oppvekst som kan gi verdifull informasjon om hvordan barnet preges av ulike maktstrukturer. Det vil videre gi innsikt i hvilke maktstrukturer og i hvilken grad disse fungerte som risiko- eller beskyttelsesfaktorer i skolen og samfunnet (Arnesen, 2020). Jeg vil i det neste gå nærmere inn på utvalget, og forklare hvordan rekrutteringsprosessen gikk for seg.

## 3.3 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

I denne studien har jeg som nevnt ovenfor gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med tre erfaringskonsulenter. Intervjupersonene arbeider i dag forebyggende med barn og unge som begår ulike typer for vold og kriminalitet, eller på andre måter har havnet inn i en kriminell løpebane i ung alder. Erfaringskonsulentene har personlig historikk med volds, rus og tung kriminalitet. De jobber i dag gjennom tre ulike forebyggende instanser i tre byer i Østlandsområdet.

I rekrutteringsprosessen foretok jeg meg det som kalles for et strategisk valg (Tjora, 2021). Utvalget mitt er derfor strategisk sammensatt til studiens formål. Når man skal velge ut intervjupersoner i kvalitative intervjustudier er hovedregelen at intervjupersonen har grunn til å uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s.145). I studiens utvalg var hovedkriteriet derfor at intervjupersonene skulle ha en historikk som ungdomskriminell, og at de i dag jobber forebyggende på bakgrunn av disse erfaringene. Den tidligere forskningen viser at det er menn som er den mest utsatte gruppen når det kommer til ungdomskriminalitet (SALTO, 2022). Denne informasjonen gjorde også at jeg var opptatt av å intervju menn. Et annet viktig kriterium for denne studien var at intervjupersonene skulle ha brutt med det kriminelle

mønsteret og som i dag lever lovlige voksenliv. Dette er en etisk betraktning som er gjort med bakgrunn i at intervjupersonene skal ha avstand til sin tid som kriminell. I tillegg er dette valget gjort for å gi erfaringskonsulentene muligheten til å reflektere over sin egen fortid, noe som kunne vært mer utfordrende å gjøre for aktive kriminelle og ungdomskriminelle.

Rekrutteringsprosessen har vært en av de viktigste delene for denne studien. Jeg så dermed verdien i å lese meg opp på feltet på forhånd. Dalland (2018) definerer feltet som det miljøet som skal undersøkes. Ved å lese om erfaringskonsulenter og de forebyggende instansene som benytter seg av disse, fikk jeg innsikt i hvem de var og hva de jobbet med. Det viste seg å være noe utfordrende å komme i direkte kontakt med disse, så jeg begynte med det Tjora (2021) omtaler som snøballmetoden. «Metoden er utbredt i studier av sosiale nettverk, i studier med ukjent univers og i studier hvor det ellers er vanskelig å rekruttere tilstrekkelige utvalg før studien starter, for eksempel i populasjoner av avvikere, skjulte eller forbudte.» (Tjora, 2021, s.150). I oppstarten sendte jeg e-post til flere forebyggende instanser. I e-posten presenterte jeg meg selv og mitt masterprosjekt. I tillegg begrunnet jeg formålet med studien og hvilken målgruppe jeg ønsket å intervju. En forebyggende instans var behjelpelig med å finne fram til en relevant erfaringskonsulent som ønsket å stille til intervju. Responsen fra de andre instansene var derimot fraværende. Deretter kom jeg i kontakt med en erfaringskonsulent gjennom en politibetjent som er en bekjent av meg personlig. Han kunne sette meg i kontakt med en erfaringskonsulent han kjente godt og som han mente kunne være aktuell for mitt prosjekt. Jeg tok kontakt med han, som viste stort engasjement for tematikken og viste høy interesse for å delta i mitt prosjekt. Den siste erfaringskonsulenten tok jeg personlig kontakt med på Facebook. Etter å ha lest en artikkel om denne personen anså jeg han som passende for mitt prosjekt. Han ønsket å stille til intervju, og viste også stort engasjement for denne studien og ønsket å komme med sine personlige erfaringer og opplevelser av tematikken denne studien belyser.

Etter å ha kommet i dialog med intervjupersonene, gjorde jeg de kjent med hva det ville innebære å delta i studien, og hvilken tematikk intervjuet ville belyse. Jeg utformet et informasjonsskriv<sup>1</sup> i forbindelse med prosjektet, der de ble kjent med deres rettigheter og personvern. Det var også viktig slik at de fikk undertegne et informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Samtykket kunne trekkes når som helst i prosessen, noe jeg gjorde intervjupersonene kjent med. De oppga også e-postadresse og telefonnummer for kommunikasjon før og etter intervjuet. Det var nødvendig for at avtaler om tid og sted for intervju lot seg gjennomføre. De fikk også tilbud om å få gjennomlese transkribert intervju slik at de kunne se at ingen av opplysningene eller detaljer gjorde dem gjenkjennelig (Tjora, 2021, s.190). En sitatsjekk ble imidlertid ikke gjennomført i denne studien, da ingen hadde behov for dette. Likevel har jeg prioritert grundighet i transkriberingen av intervjuene, og av oppgavens sensitive form, har anonymisering har fått ekstra stor prioritet.

Etter å ha rekruttert og gjort avtale med tre erfaringskonsulenter vil jeg nå presentere hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen.

---

<sup>1</sup> Vedlegg 2

### 3.4 Gjennomføring

Jeg utformet en intervjuguide til et semistrukturert livsverdenintervju. Etter denne ble godkjent av SIKT<sup>2</sup> fikk intervjupersonene tilsendt denne på forhånd. Det var for at de skulle få et inntrykk av den tematikken samtalen skulle berøre. Jeg var også opptatt av at de kunne komme med innvendinger dersom noe var uklart eller om det var noe de ikke ønsket å snakke om.

Jeg holdt kontakt med erfaringskonsulentene underveis i prosessen, og oppdaterte dem på prosessen med godkjenningen av prosjektet og at jeg ventet på svar fra SIKT. Da søknaden ble godkjent tok jeg kontakt med intervjupersonene for å avtale tidspunkt og møtested for gjennomføring av intervju. Jeg uttrykte at jeg var fleksibel på møtested og la opp til at intervjupersonene fikk bestemme hvor de ønsket å gjennomføre intervjuene. Jeg reiste ned til Østlandet og fikk gjennomført intervjuene i nærheten av der de bor og jobber, slik at de ikke skulle ha noen reiseutgifter eller bruke mye tid på reise. To av intervjuene tok plass på arbeidsplassene deres der vi fikk sitte i fred på et eget rom. Dermed ble vi ikke utsatt for ytre forstyrrelser. Det tredje intervjuet fant sted på et grupperom ved nærbiblioteket til den ene erfaringskonsulenten.

Tjora (2021) legger vekt på at intervjusituasjonen skal virke komfortabel og avslappet for intervjupersonene (s.132). Det gjør det lettere dersom man skal oppnå en trygg og tillitsfull stemning slik at det blir enklere å snakke om personlige temaer. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av at intervjuet skulle ligne en hverdagssamtale, der jeg tok meg god tid i forkant av intervjuet til å snakke med dem, og bli kjent med intervjupersonene. «Ti vennlige minutter» er en metodikk jeg har lært gjennom en samtaletjeneste jeg er frivillig i, og fungerer som en oppvarming til det man skal snakke om. Det gjorde at jeg fikk summet meg og vi fikk blitt kjent over en kopp kaffe. Jeg var riktignok opptatt av å formidle at dette var min første gang som intervjuer, og at jeg ønsket at intervjuet skulle ligne en vanlig samtale. Da jeg begynte intervjuene brukte jeg diktafon som jeg fikk låne av NTNU i alle tre intervjuene. Dette var noe alle intervjupersonene spørte med at de var veldig godt kjent med fra tidligere avhørssituasjoner hos politiet. Dette førte til at intervjusituasjonen ble mer avslappet. Jeg hadde satt av 60 minutter til intervjuene, men intervjupersonene viste et stort engasjement og åpenhet som medførte at intervjuene fikk en varighet på henholdsvis 2 timer, 1 time, og 90 minutter. Jeg opplevde at de ble mer komfortable og mer åpne utover samtalen, som gjorde at det var lettere for meg å fri meg fra intervjuguiden. Det var kun ett spørsmål den ene intervjupersonen ikke ønsket å svare på, noe jeg uttrykte respekt for uten ytterligere spørsmål. Alle fikk hver sin bok som takk for at de tok seg tid til intervjuet.

Jeg valgte å ikke laste opp lydfilene over på pc eller lignende av samtalenes sensitive karakter. Dermed brukte jeg diktafonen som lydavspiller da jeg transkriberte intervjuene. Etter transkriberingen slettet jeg lydfilene på diktafonen slik at ingen andre skal få tilgang til den. Det var som nevnt ovenfor, ingen av intervjupersonene som ønsket å lese gjennom det transkriberte intervjuet i etterkant.

### 3.5 Analyseprosessen

Analysen av datamaterialet bygger på temaene og kategoriseringen som fremkom i intervjuguiden. Disse er utformet med bakgrunn i tidligere forskning og teori som støtter

---

<sup>2</sup> Tidligere NSD

under tematikken studien belyser. Samtidig vil det empiriske intervjumaterialet kunne legge grunnlag for nye analysestråder og temaer (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, s. 99). Derfor vil jeg begrunne valget av en abduktiv tilnærming til analysen (Fangen, 2004). Gjennom en abduktiv tilnærming starter man med empirien (Tjora, 2021, s. 285). Det betyr at jeg har vært åpen for å endre teoretiske perspektiver i lys av det som fremkommer i datamaterialet. Jeg har ut ifra dette derfor kontinuerlig vekslet mellom empiri og teori, som er sentralt i kvalitativ forskning (Alvesson & Sköldberg, 2009). Teorien har dermed vært et viktig verktøy inn i analysearbeidet. Analysearbeidet støtter seg derfor på det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket som er presentert i denne masteroppgaven. Resultatet av analyseprosessen kommer frem i neste kapittel.

### 3.6 Analytisk tilnærming

Som et resultat av datainnsamlingen har jeg også besluttet at jeg skal foreta meg en narrativ tilnærming til analysen. Når en person deler en livshistorie, «er det en gjenfortelling av levd liv, men også en måte å gjenoppleve historiene på nytt.» (Chinga-Ramirez, 2015, s.61). Gjennom en narrativ tilnærming ønsker jeg å få grep om intervjupersonenes perspektiver og opplevelser. Grunnen til at jeg ønsker å benytte meg av en narrativ tilnærming til datamaterialet er fordi narrativer vil kunne gi informasjon om et tema, innenfra. En kan også stille seg spørsmål om hvorfor en narrativ tilnærming egner seg i vitenskapelige studier. Ulrika Wigg (2012), viser til at livshistorier ikke bare gir oss kunnskap om individenes personlige opplevelser, tanker og minner, men det vil også kunne gi oss informasjon om samfunnsstrukturene som omgår dem, som i dette tilfellet blant annet vil innebære strukturer i skolen (Wigg, 2012, s.199). En annen grunn til det er nyttig å benytte seg av en narrativ tilnærming er at narrativene ofte kan forme hvordan vi ser verden på, hvordan vi handler, og kan i tillegg legitimere ulike måter samfunnet er organisert på (Johannesen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 107). Det er også verdt å trekke fram at en narrativ tilnærming søker etter å finne et språk som gir mening til menneskers sosiale liv (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 36). Da jeg tok kontakt med de tre erfaringskonsulentene la jeg vekt på Spradley (1979) sin forståelse av narrativ tilnærming:

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser. Jeg vil være i dine sko og føle tingene slik du føler dem - forklare tingene slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå?» (Spradley, 1979, s.34, min oversettelse).

Narrativene som presenteres i analysekapittelet skaper et utgangspunkt for å tilegne meg kunnskap og innsikt i de komplekse forholdene bak de kriminelle handlingene som intervjupersonene har begått. Min tredje begrunnelse for å benytte meg av en narrativ tilnærming i denne studien innebærer at jeg ønsker å løfte historiene deres, slik at de får en stemme, som ikke kommer fra politikere, lærere, politi eller medier, men fra dem selv.

I forlengelsen av narrativ tilnærming, har jeg brukt narrativ analyse, som analysestrategi. Denne retter seg hovedsakelig på å analysere strukturer, innhold og betydning av disse fortellingene. Jeg har valgt å følge Cresswell (2013) sine seks trinn i en narrativ analysestrategi (s.190-191, min oversettelse)

Trinn	Narrativ analyse
1 - Dataorganisering	Opprett og organiser filer for data, transkribering
2 - Lesing, notering	Les gjennom transkriberingen, skriv notater i margen, lag koder
3 - Beskrive dataene med koder og temaer	Beskriv historien eller det objektive settet av erfaringer og plasser det i en kronologi
4 - Klassifisere dataene med koder og temaer	Identifiser historiene, finn åpenbaringer, identifiser kontekstuelle materialer?
5 - Tolke dataene	Tolk den større betydningen av historiene
6 - Representere og visualisere dataene	Presentere fortellingene med fokus på prosesser, teorier og unike og generelle aspekter av livshistoriene

Gjennom den narrative analysestrategien er målet å identifisere historiene som er til stede i datamaterialet. Etter å ha fulgt de seks trinnene har jeg identifisert og utformet tre livshistorier. Da jeg har anvendt en narrativ analysestrategi, fokuserte jeg på følgende hovedspørsmål i møte med datamaterialet: "Hvilke historier finnes i dette datamaterialet, og hvordan belyser de forskningsspørsmålet eller temaet jeg undersøker?" (Cresswell, 2013). Ved å stille dette spørsmålet, ønsket jeg å avdekke de underliggende fortellingene som kunne gi en dypere innsikt i forskningsspørsmålene og hjelpe meg med å forstå de komplekse sammenhengene mellom temaene i som viser seg i materialet. Den narrative analysestrategien vil også bidra til å skaffe informasjon om ulike samfunnsforhold og sosiale relasjoner (Thagaard, 2018, s.126).

For å kunne identifisere disse historiene har jeg også lagt vekt på det interseksjonelle, der jeg har analysert hvordan de ulike sosiale kategoriene kommer til syne og har virket sammen. Dermed vil ikke interseksjonalitet kun være en del av det teoretiske rammeverket i denne studien, men også en metode jeg har benyttet meg av i analysearbeidet. I samsvar med Orupabo (2014) er hovedformålet med å bruke interseksjonalitet som en metodisk tilnærming å identifisere de sosiale kategoriene som har formet erfaringskonsulentenes livshistorier og hvordan de ulike sosiale kategoriene har blitt betydningsfulle for dem.

### 3.7 Kvalitetskrav

I kvalitative studier er det viktig å ta veloverveide valg og arbeide systematisk for å sikre troverdige resultater (Tjora, 2021). Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er dermed viktige indikatorer å ta hensyn til, for å sikre studiens kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Jeg vil nå argumentere for hvordan jeg har vurdert disse kvalitetsindikatorene underveis i denne studien.

Studiens pålitelig handler om hvordan det er sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s.259). Pålitelighet handler også om hvorvidt forskningen er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187), og hvorvidt resultatet er til å stole på. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å være så transparent som mulig. I intervjustudier som denne, kan pålitelighet for eksempel handle om å sørge for at transkripsjonene er nøyaktige og kontrollerbare. Det kan imidlertid fremstå som en svakhet at ingen av intervjupersonene har ønsket å lese gjennom

transkripsjonene. På en annen side vil pålitelighet også innebære at intervjupersonene er godt informert om deres rettigheter og hva det vil si å delta i prosjektet, noe intervjupersonene i denne studien er godt kjent med. Jeg vil argumentere for at denne studien vektlegger åpenhet og grundige beskrivelser av hele forskningsprosessen. I tillegg anser jeg at det foreligger en grundig redegjørelse for de teoretiske perspektivene som anvendes i lys av empirien. Påliteligheten sikrer ikke bare studiens kvalitet og etterprøvbarehet, men også en etisk og respektfull behandling av intervjupersonenes bidrag, noe som vil utdypes senere.

Gyldighet i en studie dreier seg om sammenhengen mellom spørsmålene som stilles og svarene som finnes (Tjora, 2021, s.260). Studiens troverdighet vurderes i forhold til hvor godt metodevalget passer og om funnene fanger opp de fenomenene jeg ønsker å undersøke (Repstad, 2007). For å vurdere kvaliteten på en narrativ studie har Riessman (1993, s.64) løftet fram fem kriterier som bør gjennomgås - (1) *Overbevisende* – bruk mye sitater som får fram kvaliteten på intervjuene, (2) *overensstemmelse* – stemmer materialet overens med intervjupersonenes egne tolkninger, (3) *innsikt* – leseren får innsikt i livshistoriene og økt forståelse om sitt eget liv, (4) *sammenheng* – dette innebærer at historien er organisert på en måte som er forståelig og meningsfull for leseren, og (5) *pragmatisk nytteverdi* – hvorvidt studien kan ligge til grunn for andres arbeid. Det er viktig å presisere at dette ikke er en sjekklister, men noe som jeg har hatt i bakhodet underveis i analyseprosessen.

Hovedfokuset mitt gjennom denne studien har vært å skape et bilde av hvilke mekanismer som er med på å føre barn og ungdom inn i kriminalitet. Gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer var målet å få denne informasjonen, noe jeg har lyktes med. På den måten kan jeg argumentere for at datamaterialet mitt er gyldig i forbindelse med at det omfatter de områdene jeg var opptatt av å undersøke. På en annen side kan det foreligge en svekket gyldighet med tanke på at det var kun meg som gjennomførte intervjuene. Det kunne vært lettere å fremskaffe mer presis informasjon, dersom jeg hadde hatt en medforsker. Det kunne også vært en styrke å ha hatt med en medforsker i intervjuet, da det kunne åpnet for andre oppfølgings spørsmål. På den andre siden kunne det også opplevd som et stressmoment for intervjupersonene dersom vi var fler.

Generaliserbarhet eller overførbarhet handler om en studies relevans for andre kontekster og utvalg (Tjora, 2021, s.288). Kvale og Brinkmann (2015) fokuserer på tre former for generaliserbarhet. Det blir ikke relevant å gå i dybden på alle tre formene, men i denne studien vil det kunne argumenteres for en naturalistisk generalisering. Det vil si generalisering som baserer seg på personlige erfaringer, «Den hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventinger heller enn formelle forutsigelser.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Samtidig er det viktig å erkjenne at naturalistisk generalisering også kan virke begrensende. Med dette mener jeg at den bygger på antagelser og er personavhengig som ikke alltid kan være gyldige i andre kontekster eller situasjoner. I tillegg har jeg et lite utvalg på tre personer, som gjør at funnene i studien kun er relevante for de tre intervjupersonene og ikke kan generaliseres til andre personer eller situasjoner. Derfor er det viktig å være kritisk til funnene og tolkningene, og å undersøke hvorvidt de kan overføres til andre situasjoner på en gyldig måte.

### 3.8 Forskningsetikk

Underveis i studien har jeg kontinuerlig forholdt meg til og vurdert forskningsetiske normer og retningslinjer (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Av studiens tematikk var det mye som kunne tyde på at intervjuene kunne berøre sensitive og sårbare temaer. Intervjupersonene vil også kunne defineres som sårbare intervjupersoner, med bakgrunn i deres historikk. Dermed har jeg hatt et særlig ansvar for å gjøre etiske overveielser underveis igjennom hele prosessen og overholde ivaretagelsen av deltakernes personvern. Intervjuene kunne også kommet til å berøre sensitiv informasjon som jeg måtte ta stilling til underveis. For å bevare intervjupersonenes rettigheter har jeg fulgt noen skjerpede krav som stilles til forskning som tar for seg sårbare intervjupersoner (Solbakk, 2014). Jeg vil nå vie plass til hvilken betydning av forskningsetikk har fått i forskningsarbeidet mitt.

Allerede i rekrutteringsfasen var jeg opptatt av å understreke formålet med masteroppgaven og informerte de allerede her hva det innebar å delta i prosjektet. Informert samtykke er en av de viktigste etiske prinsippene i forskning, og innebærer at deltakerne er fullt informert om formålet med studien, hva deltakelsen innebærer, potensielle fordeler og risikoer, samt deres rett til å trekke seg når som helst uten negative konsekvenser (NESH, 2021; Kleven & Hjørdemaal, 2018, s.29). Da jeg hadde kommet i kontakt med intervjupersonene, hadde jeg utformet et informasjonsskriv der dette ble tydeliggjort for dem og åpnet opp for spørsmål dersom noe var uklart. Informasjonsskrivet fikk de i god tid før intervjuene og skrev under før selve intervjuet startet. I møtet med erfaringskonsulentene var jeg tydelig på at de når som helst kunne trekke seg. Som jeg også har uttrykt har jeg vært interessert i deres personlige erfaringer og opplevelser gjorde også at jeg måtte gjøre noen bevisste valg på hvordan jeg formulerte spørsmålene. Ifølge Thagaard (2009) kan måten man stiller et spørsmål på, være et etisk problem, og jeg har derfor tatt stilling til hvor inngripende spørsmålene mine skulle være. Jeg uttrykte tydelig ovenfor intervjupersonene at målet ikke var å grave i deres tidligere ugjerninger, men heller at jeg ville rette meg mot hvordan ulike forhold i livene deres fikk påvirke deres inngang til en kriminell løpebane. Alle erfaringskonsulentene uttrykte at de var vant til å snakke om tematikken og at de skulle si fra dersom det var noe de ikke ønsket å svare eller snakke om.

I tillegg til informert samtykke og frivillig deltakelse, var jeg også opptatt av å informere hva som ville skje med bidraget deres, og at det ikke skulle bli brukt til noe annet enn denne studien. Jeg uttrykte også at det var kun min veileder og jeg som ville ha tilgang til materialet. Av studiens sensitive karakter, var det derfor viktig å beskytte intervjupersonenes identitet og personlige opplysninger for å minimere risikoen for at de skulle bli gjenkjennbare. Jeg som forsker har derfor sørget for at datamaterialet som er samlet inn er anonymisert og lagret på en sikker måte. Det var kun én av erfaringskonsulentene som ønsket å være anonym, men av studiens sensitivitet har jeg valgt å anonymisere alle tre noe de også skrev under på i samtykket.

Når man intervjuer tidligere kriminelle, kan det hende at forskeren kommer i kontakt med sensitiv informasjon og mulig re-traumatiske opplevelser. Til tross for at intervjuene og intervjuguiden ikke la opp til å berøre enkelthendelser eller alvorlige situasjoner fra deres tid som kriminelle, var det likevel ikke gitt at vonde og vanskelige minner kan oppstå. Den ene intervjupersonen var opptatt av å ikke snakke om enkelthendelser som har skjedd tidligere i livet, da dette kunne oppleves som re-traumatiserende. Det var derfor viktig for meg å tilnærme meg intervjusituasjonen med empati og respekt og jeg



unggikk å stille spørsmål som kunne også kunne oppleves som stigmatiserende eller krenkende. Som forsker må man også være forberedt på å håndtere sterke følelser og emosjonelle reaksjoner fra deltakerne, og bør ha tilgang til ressurser for å støtte deltakerne om nødvendig. Jeg personlig er som nevnt frivillig for en krisetjeneste og har blitt kurset i å ta tunge samtaler som berører personlige temaer. Derfor er jeg også godt erfaren med å møte sterke følelser og tøffe samtaleemner. Dette la jeg fram til intervjupersonene før intervjustart og fortalte dem at jeg har hørt mye og tåler å høre alt.

Jeg ville også prioritere å vektlegge min rolle som forsker og mitt mål om å gi dem en rettferdig og ærlig stemme ut i feltet jeg skulle forske på. Intervjupersonene sin forforståelse var også viktig å respektere. Jeg så det som rimelig å anta de ville ha erfaringer med mennesker fra utdanningssystemet, på godt og vondt. Det kunne ha påvirket intervjuet og kvaliteten på resultatene. Dalland (2018) legger verdi i å snakke om intervjuet i etterkant. Jeg anså det som verdifullt for begge parter å snakke om intervjuet og hvordan vi opplevde det. I etterkant av intervjuene snakket vi sammen om hvordan det opplevdes, og gjorde en ettersamtale slik at vi kunne gå hvert til vårt med en positiv opplevelse. Alle tre intervjupersonene opplevde intervjusituasjonen som trygg og tilbød seg å være tilgjengelig dersom noe var uklart for meg. Ingen har heller valgt å trekke seg underveis eller i etterkant av intervjuene.

### 3.8.1 Forskerens rolle og forforståelse

Et annet aspekt som er viktig for forskningsetiske overveielser er forskerens rolle og forforståelse. Det er viktig å vektlegge min kunnskap om intervjutemaet for å blant annet kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og styrke kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Min forforståelse og posisjon, har påvirket hvordan jeg valgte å samle inn og analysere data, i tillegg til hvordan jeg har tolket og presentert resultatene. Å anerkjenne min forforståelse og posisjon i studien kan også hjelpe meg med å være åpen for alternative perspektiver og tolkninger.

Bakgrunnen min for denne studien finnes i kontekstualiseringen som er presentert i kapittel 1. Likevel har jeg personlige grunner for å undersøke denne tematikken ytterligere. Jeg er selv vokst opp med en far som er politi, og har dermed fått mye forståelse for hvordan politiet jobber forebyggende med problematikk knyttet til ungdomskrim. Denne erfaringen har lært meg at det ikke er noe som er svart-hvitt, og fått tydelig innføring i at det alltid finnes flere sider av en sak. Likevel opplever jeg at medias fremstilling av ungdomskriminelle og ungdomskrim, fører til å gjøre det vanskelig for leserne å skille person fra handling. Dermed har jeg ofte stilt meg spørrende til nyheter og fremstillinger av ungdomskriminelle. Likevel kan jeg ikke si meg upåvirket av nyhetsoppslag av rystende hendelser der barn helt ned i 12-årsalderen er involvert. Jeg blir på én måte provosert, men samtidig blir jeg bekymret for disse unge barna som får en tøff start på ungdomslivet. I tillegg har jeg stor interesse for serier som tar for seg gjengkriminalitet, hip-hop-musikk og bøker som berører disse temaene, som har et motsatt perspektiv enn media og utenforstående. Dette er viktige bidrag som fører til å nyansere blikket man kan ha som utenforstående. Personlig er jeg også tilhenger av at dette er noe som kan bli nyttig å bruke inn i undervisningen i skolen, både fordi det er noe mange elever kan kjenne seg igjen i, men også fordi det kan bidra til å skape en viktig debatt og refleksjon.

Gjennom min tid som lærerstudent har jeg også fått et annet perspektiv på det elevmangfoldet som finnes i skolen. Jeg har et hjerte for de elevene som ikke finner seg

til rette, og opplever dessverre at mange av de som får merkelappene, «spirrevipp», «klovn», «urokråke», og «den umulige» blir misforstått. Personlig kjenner jeg på mye dårlig samvittighet som følge av praksisen i skolen. Og - jeg vil tørre å påstå at marginaliseringen av disse unge guttene som studien retter seg mot, skjer helt ned i småtrinnet. Ofte tar jeg meg selv i at jeg forstår hvorfor enkelte elever gjør motstand. Mye av det som prioriteres og skal gjøres i skolen oppleves som meningsløst for mange, noe jeg også har erfart fra egen skolegang. UNGDATA (2022) understreker også dette; de fleste elever trives i skolen, men de kjeder seg. På en annen side står man som lærer i skvis mellom elevenes ønsker og behov, og skoleledelsen og utdanningssystemets ønsker. Vi ser som nevnt også at det rapporteres om økt vold og trusler i skolen. Jeg anser det dermed som relevant at vi går bak tallene, og spør oss selv, «hvorfor er det slik?». Ønsket mitt med denne studien er å gi dem av oss som «aldri klarte skolen», en verdig stemme inn i diskusjonen. Den ene intervjupersonen du får lese om snart, uttrykker det godt; *Jeg klarte ikke skolen, mange, og majoriteten av disse kriminelle klarer ikke skolen. Det finnes ikke alternative tilbud, og med en gang du ikke går på skolen, er du et kjempeproblem for samfunnet med en gang.* I det kommende kapittelet vil jeg presentere analysen og resultatene som har kommet fram som resultater av forskningsmetoden.

## 4 Presentasjon av analyse og empiri

**«Ikke lek kriminell, du sjokkerer ingen som har makt over børsnoteringer. (...) Det kommer til å ordne seg for fintfolk»** (Karpe, et al., 2016)

Formålet med studien er å forstå bakgrunnen til hvorfor barn og ungdom kan havne inn i en kriminell løpebane - der jeg ønsker å forstå dette i lys av tidligere kriminelles fortellinger om sosial bakgrunn og skoleerfaringer. Jeg har fram til nå gjort rede for hvordan jeg har gått fram for å samle inn empiri og hvordan jeg har analysert denne. I dette kapittelet vil jeg presentere resultatet av analyseprosessen.

Utgangspunktet for analysen ligger først og fremst i kategoriseringen i intervjuguiden. En abduktiv tilnærming til datamaterialet har ført til at jeg har både hatt en empirisk og teoretisk tilnærming til analysen. Det empiriske materialet bidro til å legge grunnlaget for det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 2.

Etter intervjuene og transkriberingen hadde jeg omfattende datamateriale på ca. 80 sider med transkripsjon. Jeg har analysert datamaterialet der jeg har kombinert interseksjonell og narrative analysestrategi. Det jeg har vært særlig opptatt av er å se etter sosiale kategorier som har vist seg å bli betydningsfulle for erfaringskonsulentene. Som et resultat av en interseksjonell tilnærming i analysen, viser det seg at sosial klassebakgrunn, kjønn og etnisitet har vært sosiale kategorier som har blitt betydningsfulle for livshistoriene deres. På den annen side har den narrative analysestrategien bidratt til at får presentere empirien i form av tre livshistorier. Denne strategien gjør at jeg får fortalt deres historier om ungdomskriminalitet og deres skoleerfaringer fra deres perspektiv. En kombinasjon av narrativ og interseksjonell har bidratt til at jeg har avdekket urettferdige samfunnsstrukturer som potensielt kan ha vært med på å lede de tidligere kriminelle inn i en kriminell løpebane. Dette er noe jeg kommer til nærmere inn på i studiens diskusjonskapittel.

Som et resultat av analyseprosessen skal jeg nå presentere tre livshistorier. Etter hver historie, har jeg knyttet funnene sammen med teori. Alle navn er fiktive, inkludert kallenavn og stedsnavn for å bevare deres identitet. Sitater fra intervjuene er markert med *kursiv*.

## 4.1 Jørn – Historien om krigeren fra småbyen

Jørn er en norsk mann som i dag er dag 45 år gammel. Han bor i dag med sin kone og to sønner. Han havnet inn i en kriminell løpebane etter 5.klasse. Etter en lang tid som kriminell har han vært utenfor det kriminelle miljøet i 7 år. For Jørn ble familien hovedmotivasjonen til å komme seg ut av den kriminelle løpebanen, familien. I tillegg innså han at den kriminelle livsstilen medfører svært dårlig livskvalitet og fikk en destruktiv påvirkning på familien. I dag jobber han som erfaringskonsulent i samme by der han selv vokste opp.

Moren og faren til Jørn er norske. Foreldrene skilte seg da Jørn var liten. Jørn bodde store deler av oppveksten hos moren. De hadde et turbulent forhold, og han svindlet moren sin i 5.klasse ved å forfalske underskriften til moren. Far fikk seg ny kjæreste, *som ikke var spesielt snill. Jeg ble aldri slått eller noe sånt – jeg hadde foreldre som elska meg.* Moren hadde dårlig økonomi, og *jeg fikk ikke delta på mye som de andre fikk.* Ingen av foreldrene involverte seg noe i skolearbeidet til Jørn, og *det var lite disiplin.* Da han fylte 18 år ble han kastet ut hjemmefra, og ble uteligger. *Da ble jeg bare enda mer kriminell - da ble alt verre. Da ble det jo til at jeg solgte stoff i hytt og gevær.*

Nærmiljøet der Jørn vokste opp er og var et noe belastet område i byen. Området er et boligblokkområde, og beskrives som et område der den sosioøkonomiske statusen er lav. Han har likevel gode minner fra området og *det hadde sin sjarm å vokse opp der.* Mange av gutta som Jørn hang med som ungdom har han fortsatt kontakt med i dag. Han og kompisene *var konfliktskye og rolige gutter som ikke brukte noe vold. Vi hang på kiosken og spiste godterier og røykte hasj som egentlig var ganske søtt.* Etter hvert som de ble eldre skjønnte de at de kunne tjene penger på å selge hasj. Jørn tok selv initiativ til å rekruttere folk med kontakter, og det var Jørn som skapte den kriminelle klikkdannelsen det til slutt ble. De ble kalt Granerud-gjengen og fikk mye negativ oppmerksomhet i byen. For Jørn handlet kriminalitet om *grådighet, kunne ha masse penger og å kunne dominere andre.* Det var også kun gutter som var involvert i det: *når jeg vokste opp så var det ikke noen jenter involvert i det. Det var tabu å involvere jenter i det, og vi var litt mer på det å være en gentleman og sånn.* Han sier han fikk *kriminell utdanning* gjennom å se på voldelige filmer, og ble inspirert av hardbankede lederskikkelser i mafiafilmer.

Skoleerfaringene til Jørn er dårlige. I og med at han fikk lite oppfølging hjemmefra, *ble jeg veldig radikal.* Jørn likte seg dårlig på skolen, og utviklet en interesse for anarkisme tidlig i 7.klasse. Han hadde derfor etter hvert en *ekstrem systemforakt.* Jørn husker heller ikke å ha hatt en forebyggende samtale med en voksen på skolen. Jørn var ganske opprørsk av seg og røykte foran lærerne på ungdomsskolen, og *ga faen.* *Jeg klarte ikke skolen, mange, og majoriteten av disse kriminelle klarer ikke skolen. Det finnes ikke alternative tilbud, og med en gang du ikke går på skolen, er du et kjempeproblem for samfunnet med en gang.* Jørn droppet ut av skolen i 8.klasse – *hadde fått nok av systemet.*

I starten av ungdomsskolen begynte Jørn å ruse seg. Det var *hasj, amfetamin og hele pakka*. Jørn forstod ikke at han nå var i ferd med å gå inn i et større forretningsforhold. *For å skaffe jobb er ikke så lett, og det er mange ungdommer som ikke klarer å jobbe heller. Jeg klarte det ikke, jeg synes det var jævlig. Jeg hadde bare ikke blitt lært opp ordentlig.* Etter å ha begynt med salg av narkotika eskalerte det raskt. *Det ble fort til mer, så ble det enda mer, så ble det kiloer. Da kom det, da begynte vi med omsetningsnettverk. Da ble det jo en klikkdannelse rundt det.* Han havnet etter hvert i gjeld og fikk juling. Etter dette begynte Jørn selv med vold. Han begynte på kampsport og drev med styrketrening for å kunne bli stor og sterk. Jørn var flink til å snakke for seg og begynte å rekruttere inn folk. *Da jeg var 18 år så var vi sikkert 50 stykker, det ble mye mer vold og til slutt så gjorde du det så mye at det var som å pusse tenner. Til slutt forsvant samvittigheten da.* Da havnet de inn i større konflikter og forretningsforhold. Etter hvert fikk de samarbeide med gjengmiljøene i Oslo blant annet Young-Guns og B-gjengen. Rus, kriminalitet og vold ble hverdagen over flere år. *Nå ble jeg en person som dessverre brukte mye vold.*

For Jørn ble det å komme i fengsel viktig. Han var ikke noe redd for å komme i fengsel, *det dreit vi i.* For Jørn ble fengsel et sted er han kunne skaffe nettverk og kontaktnettverk. *Jeg traff jo mye eldre folk der som så potensiale i meg og matet meg med flere kontakter og sånn.* Etter hvert som han satt i fengsel fikk de jevnlig besøk av *fine organisasjoner. De står og prater om fellesskap og sånne type ting. Fine ting vel og merke, og at «når du kommer ut kan du være med oss å skru sykler og gå i turgrupper».* Han opplevde at de ble sett på som små og stakkarslige som skulle hjelpes inn i en bedre hverdag, men det var uten hell, for *her har du folk som har ledet store organisasjoner og sånt som i utgangspunktet er ganske intelligente.*

Under hans siste soning for 7 år siden var Jørn lei av livet som kriminell, og ønsket å være til stede for familien. Jørn valgte derfor å trekke seg ut av det kriminelle nettverket han var en del av. Det å komme ut av et sånt nettverk viste seg å bli tøft. *Den offentlige hukommelsen er lang. Så vi blir jo uglesett. Du vil fortsatt ikke få jobb, så kommer alle regningene, inkassoene, så det fortsetter etter det. Så når vi sitter i en rettsak, «her har du tre år også får du syv år i offentlig hukommelse hvor folk vil mislike deg».* Det er egentlig virkeligheten. I dag jobber Jørn med et sosialt entreprenørskap og som erfaringskonsulent der han frivillig driver med forebyggende arbeid med ungdomskriminelle. *Min hovedmotivasjon er jo å gi folk økt livskvalitet. Kun på grunn av det. Det er ikke noe annet og kun på grunn av kjærlighet.*

I historien ser vi at det er mange mekanismer og forhold i oppvekstmiljøet hans som kan ha bidratt til at han havnet inn i en kriminell løpebane fra tidlig alder. Historien til Jørn viser en oppvekst der det har vært tilgang på lite ressurser. Likevel opplevde han mye kjærlighet fra foreldrene sine. For historien virker det som at morens tilgang på kapital (Bourdieu, 1995), nærmiljøet og vennene var avgjørende faktorer for at han havnet inn i en kriminell løpebane fra tidlig alder.

Fortellingen om Jørn handler om å vokse opp i et hjem en lav sosioøkonomisk klasse, og i et belastet boligområde. Den sosiale klassen kan ha vært med på å begrense oppveksten og muligheter slik Bourdieu har uttrykt. Han fikk liten oppfølging hjemmefra og på skolen, noe som bidro til at han utviklet en sterk systemforakt og ble radikalisert. Dette resulterte i at Jørn droppet ut av skolen og blir involvert i kriminalitet. Dette kan minne om det Willis (1977) har vært opptatt av. Dermed kan atferden til Jørn være et resultat av strukturer i skolen som han gjennomskuet, i likhet med «the lads».

Kjønn spiller også en rolle i Jørns historie. Kriminaliteten han er involvert i, domineres av gutter og menn. Jørn og hans venner opprettholder tradisjonelle kjønnsnormer ved å anse det som tabu å involvere jenter i deres kriminelle aktiviteter og ved å skulle opptre som gentleman. Mannlige forbilder med stereotypiske mannsideal blir også viktige i oppveksten til Jørn. Det kan bety at for å oppnå samme ideal, måtte han selv ty til å begynne med vold, selv om han i starten synes dette var ubehagelig. Dette funnet kan underbygge arbeiderklassens manndomsverdier som knyttes til fysisk styrke, (Borgen & Skogen, 2013, s.15).

Betydningen av etnisitet er ikke en fremtredende faktor i Jørns fortelling, ettersom både han og hans foreldre er norske. Imidlertid kan Jørns historie betraktes som en kommentar til mangfoldet i det norske samfunnet og hvordan sosiale og økonomiske forskjeller påvirker oppveksten og livsmulighetene for individer fra ulike bakgrunner. Gjennom fortellingen om Jørn får vi innblikk i hvordan faktorer som sosial klasse og kjønn påvirker Jørns erfaringer og valg i livet. Gjennom et interseksjonelt blikk kan man se at de ulike sosiale kategoriene krysser hverandre og dermed forsterket følelsen av å være utsatt for flere marginaliserende faktorer samtidig (Orupabo, 2014). I neste historie møter vi Jamal. Historien er svært ulik fra Jørn sin, der etnisitet blir særlig fremtredende.

## 4.2 Jamal – historien om gutten som ville ha nye fotballsko

Jamal ble født i Somalia og er den yngste i utvalget - 25 år gammel. Han har i dag et godt liv og bor i egen leilighet i samme by der han jobber. Han har stått utenfor kriminaliteten i 5 år. Hovedmotivasjonen for å trekke seg ut av kriminaliteten var da han hørte moren sin gråte under sin siste rettsak. Han jobber i dag forebyggende med en guttegruppe, der målet er å få de bort fra «gata».

Jamal kom med familien sin fra Somalia som 6-åring. Jamal er én av åtte søsken, og midterst i søskenflokk. I Oslo bodde familien i kommunale leiligheter og måtte flytte ofte - *så bodde vi i ganske smale leiligheter og det var veldig trangt. Vi flyttet mye, kanskje syv ganger i løpet av seks år.* Området Jamal vokste opp i beskrives er et område mellom øst og vest i byen og består av en sammensatt befolkningsgruppe og speiler samfunnets mangfold. Far var voldelig mot mor, og derfor hadde de ikke noen kontakt med faren sin. Mor var derfor aleneforsørger for åtte barn, i en liten leilighet. Moren slet med å følge opp barna utenfor hjemmet, og hadde lite innsyn i barnas fritid og skolegang. I tillegg har det somaliske miljøet sterke fordommer mot barnevernet og *det er høy sladrekultur i det somaliske miljøet.* For menn særlig – skal det ikke snakkes om følelser eller andre fysiske/psykiske utfordringer, *da er du ikke mann.* Jamal sier at *det heldigvis dør ut med den generasjonen til foreldrene.*

Familiens økonomi var svært begrenset. Jamal og brødrene hans elsket å spille fotball. Moren hadde ikke råd til å betale for at alle skulle gå på fritidsaktivitet. Den yngste broren spilte på et fotballag, som eldstebroren betalte for, *da fikk jeg lov til å spille gratis fordi jeg var god nok.* For Jamal ble fotball noe av det viktigste han fikk drive med, *hver dag etter skolen så tok jeg ballen og gikk ut og spilte.* Mange av de han spilte med var eldre gutter. En dag gikk de sammen til butikken og guttene kjøpte seg en sjokolade. Jamal hadde ikke penger, så de oppfordret han til å stjele den. *«Bare stjel den det går bra!»,* hadde de sagt. Dette ble den første gangen Jamal møtte politiet. *Jeg husker jeg synes det var veldig skummelt. Jeg satt bak i bilen og gråt. Jeg visste ikke hvor de skulle kjøre meg først, for jeg bodde ikke så langt unna butikken der jeg stjal.* Jamal var åtte år og ble fulgt inn i leiligheten sammen med to uniformerte politibetjenter – *da fikk jeg litt juling.* Jamal har ofte følt seg utenfor i miljøet der han vokst opp. *Jeg ville jo ha det alle andre hadde. Penger og sånt da, de hadde jo god mat ikke sant. Jeg hadde bare den lille brødsken min pakket inn i sånn papir. De hadde råd til å dra på Maccern, og det var jo sånne småting som ble veldig store.* For Jamal ble forskjellene veldig tydelige, noe som gjorde at han følte seg utenfor. *Folk pleide å snakke om ukepenger, jeg visste ikke hva det var engang.*

I voksen alder fikk Jamal påvist ADHD, noe som gjorde at han skjønnte hvorfor mye av skolegangen ble så utfordrende. Jamal har dårlige skoleerfaringer. Han begynte rett i 1.klasse med de norske elevene uten å kunne noe norsk. Han skulket mye allerede i barneskolen, noe moren støttet han i – *det var aldri en stor greie for mamma eller skolen.* Det var flere faktorer som førte til at Jamal følte på redsel og usikkerhet i skolehverdagen. *Jeg måtte sitte veldig mye stille og jeg skjønnte ikke så mye av det de sa. Jeg husker det verste jeg visste var å lese høyt i klassen. Jeg hadde jo litt skrive og lesefeil, så det var masse faktorer som gjorde meg redd i skolen da. Også var det mobbing.* Det medførte at Jamal utviklet en *attitude* mot lærerne, og var *klassens klovn.* Jamal opplevde lite mestring på skolen, med unntak av kroppsøving. De dagene det var gym *så var jeg tidlig på skolen.* Skoleerfaringene ble verre i videregående. Han ble rådet til å *velge de letteste fagene.*

Han hadde etter hvert så mye fravær at han fikk advarsel om å miste skoleplassen sin. Jamal droppet ut av videregående etter VG1. *Jeg har egentlig aldri følt meg særlig flink på skolen. De som ikke er så flinke og smarte på skolen får kanskje litt sånn «njæ, du er et problembarn, hvem vil følge et problembarn».* Han uttrykker også at det er de elevene som er flinke og smarte, som favoriseres i skolesammenheng.

Første gang Jamal opplevde mestring var da han solgte hasj på Grønland i Oslo. Han hadde hatt det samme paret med fotballsko i fire år og ønsket seg nye - *Så husker jeg at jeg ventet i flere måneder for at mamma skulle få penger til å kjøpe meg sko.* Da oppsøkte han de eldre guttene han kjente som solgte hasj, for å låne litt- *så jeg gikk rett til Grønland og tjente tre tusen: Nok til fotballsko. Også gjemte jeg dem fra mamma da, så hun ikke skulle vite om det.* Dette var Jamal sin inngang til kriminalitet. Han havnet inn i et større kriminelt nettverk som holder til i den ene bydelen. Han ble mer og mer radikal og havnet etter hvert i gjeld. *Det miljøet har andre type regler, du er redd for å bli kidnappet, du er redd for å bli drept, hevn på familien din, redd for å bli ranet. Den eneste måten du får litt makt eller respekt i miljøet er at folk frykter deg og da vil folk respektere deg.* I forbindelse med reglene i miljøene, ville Jamal heller aldri si fra til politiet eller be andre om hjelp i frykt om å få et tysterstempel. *Jeg ble knivstukket åtte ganger, men anmeldte aldri.*

Rasisme og diskriminering var også noe som preget Jamal sin oppvekst. Både fra klassekamerater da de lo av han når han snakket dårlig norsk, men også fra politiet sin side. *Jeg følte ikke at hjelpeapparatet eller politiet var noe greie med meg. Det begynte jo med at de skulle ransake meg uten grunn og at jeg passet en beskrivelse. Og da gjorde jeg ingenting på det tidspunktet, men jeg hang med feil gutter da. Så ble jeg bare stoppet hele tiden, og da følte jeg meg som en kriminell for første gang. Hvis jeg skal føle meg som en kriminell, og de skal oppfatte meg som en kriminell, da blir jeg hvert fall kriminell. Og det var som at jeg skulle ta igjen på en måte, det var det dummeste, men jeg følte jeg fikk litt makt tilbake.*

Før Jamal begynte å selge hasj for å tjene penger, hadde han søkt mange jobber uten at han hadde fått noe respons fra arbeidsgiverne. Jamal mistenker at det var på grunn av at han hadde et utenlandsk etternavn. *Jeg fikk litt samme følelsen da som jeg hadde på barneskolen og ungdomskolen, det å ikke bli sett. Jeg hadde jo ikke søkt jobb før eller hadde jo heller ikke den kunnskapen for å gå på intervju heller. Jeg ville jo egentlig bare tjene mine egne penger. Men jeg kunne jo ingenting.* Likevel fikk Jamal ulike sommerjobber gjennom den instansen han jobber for i dag, men mestret aldri disse - *Da jobbet jeg tre uker, men klarte ikke stå i det. Og så var det ny sommerjobb, men klarte heller ikke stå i den, og enda en jobb som jeg heller ikke klarte. Jeg fikk aldri mestringsfølelse på jobb, og jeg tenkte bokstavelig talt at jeg aldri kunne klare å jobbe.*

Senere fikk han også venner under fengselsopphold. *Jeg har alltid holdt meg til somaliske venner, for jeg har alltid følt meg utenfor i det norske miljøet.* Han forteller at han hadde ca. 70 venner i miljøet og prioriterte disse over familien da det var de som kunne hjelpe meg med det som foregikk. Det gjorde det også vanskelig for Jamal å komme seg ut av miljøet, men det gikk til slutt. Etter den tredje og siste dommen var det morens reaksjon og gråt som motiverte han til å bryte ut av kriminaliteten - *de leste opp sakene mine, og mamma kjente meg ikke igjen. Hun begynte å gråte, og så kjørte de meg tilbake til fengselet, og da tenkte jeg «okei, det her går ikke lengre».* Den instansen Jamal jobber i bidro til at Jamal fikk livet på rett kjøll igjen. *De kom og besøkte meg og så fikk jeg psykolog, og når jeg kom ut så hadde jeg fått leilighet, psykolog og hele pakka. - Så det var mange signaler, men det var ingen som sa noe.*



Jamals familie har i likhet med Jørn, også hatt lav sosioøkonomisk status og lite tilgang til kapital (Bourdieu, 1995). Tegn som viser dette er blant annet at de flyttet ofte og bodde i kommunale leiligheter, moren var aleneforsørger for åtte barn, og de hadde begrensede ressurser til fritidsaktiviteter. Dette medførte at Jamal følte seg utenfor sammenlignet med jevnaldrende i nærområdet. Med dette ble opplevelsen av økonomiske forskjeller vond å føle på for Jamal. Dårlig økonomi bidro også til at Jamal ble involvert i kriminalitet for å skaffe penger til nye fotballsko. Samlet sett viser Jamals historie hvordan sosial klassebakgrunn kan påvirke en persons liv og hvordan denne posisjonen kan påvirke andre områder av livet som boligforhold, tilgang til ressurser og støtte, og kulturelle normer og verdier.

Kjønn ble også en risikofaktor i livet til Jamal (Arnesen, 2020). Fortellingen berører kjønnsroller og forventninger innad i det somaliske miljøet. For menn i den somaliske kulturen var det ikke akseptert å snakke om følelser eller utfordringer. I tillegg vektlegger han også kjønn i det kriminelle miljøet, der det var viktig å bli fryktet og fremstå som sterk og respektert. Dette minner om stereotypiske kjønnsroller, som i likhet med Jørn, uttrykker dette manndomsverdiene i arbeiderklassen (Borgen & Skogen, 2013).

Jamals somaliske bakgrunn spilte en stor rolle i hans oppvekst. Som innvandrer i Norge, måtte han lære norsk og tilpasse seg en ny kultur. I motsetning til Jørn, kan vi se at minoritetsbakgrunn kan føre til en annen form for diskriminering. Det kan begrunnes ut ifra det Røthing (2014) og Gressgård (2014) uttrykte om at etnisitet gir ulik status. I skoleerfaringene til Jamal kan det tyde på at det å være norsk har en høyere status enn det har for han med innvandrerbakgrunn. Han opplevde diskriminering og rasisme fra både jevnaldrende og autoriteter. Dette bidro til at Jamal følte seg utenfor og ikke inkludert i det norske miljøet. Ved å ikke ha tilgang til språket i den dominerende kulturen, førte Jamal i en avmektig posisjon i møte med skolen og skolemiljøet. For familien som ikke kjente til norsk skolekultur, virket også dette begrensende og det satt moren i en vanskeligere posisjon til å skulle klare å følge opp barnas skolegang. Det at hun ikke «*bryr seg*» om at Jamal skulker, kan heller være et resultat i at hun ikke kjente til det norske skolesystemet, og symboliserer lite tilgang på kulturell kapital (Bourdieu, 1995).

I den tredje og siste fortellingen møter vi Irfan – gutten i «vaktmestergruppa»

### 4.3 Irfan – historien om gutten i «vaktmestergruppa»

Irfan er i dag 43 år gammel født og oppvokst i Norge. I dag har han to barn han har delt omsorg for. Han jobber som erfaringskonsulent i nabobyen der han bor og samtidig har han en gutt han følger opp privat. Irfan havnet inn i kriminalitet i tidlig ungdomsalder. Han hadde samme motivasjon som Jørn til å komme seg ut av kriminalitet – lei av den dårlige livskvaliteten og ønske om å være til stede for familien.

Irfan er vokste opp med to søsken, en eldre søster og yngre bror. Moren er fra Norge og faren fra Pakistan. Faren kom til Norge fra krig, og moren kom fra et alkoholisert hjem. Moren drakk mye selv og *var mye sliten*. Begge foreldrene jobbet. Faren jobbet mye, så mor hadde ansvar for oppfølgingen av barna. Likevel sier han at *økonomien var ikke så god. Så det var det å få endene til å møtes*. I tillegg var det et høyt konfliktnivå og høyt støynivå hjemme. Irfan kjente på mye usikkerhet, *oi nå blir mor og far sånn og det lukter alkohol og skammen. Det jo mye bra og. Men dessverre, så overskygger den kranglingen og den volden mye da*. Konflikten ble løst med vold, *etter en voldshendelse, så måten mor og far viste at de angret på var å gi oss godteri, «lei en video eller se på filmer» og at det var en belønning, (...), men vi snakker ikke om det som har skjedd. Du ble jo sittende som et spørsmålstejn og du lærte ikke noe særlig om regulering ikke i det hele tatt*.

Familien bodde i et område utenfor Oslo, *der det var mye samme type ull*. Byen er en ressurssterk by, men byområdet der Irfan vokste opp bar preg av lavinntektsfamilier og lå i nærheten av et flyktningmottak. Det var mye kriminalitet, slåssing og konflikter mellom de som bodde i området, særlig med flyktningene som kom til flyktningmottaket. *Og de hadde jo sine utfordringer, så ble jo vi kjent med dem. Og de kom jo i det miljøet der vi var, så det var ikke noen god blanding eller kombinasjon*. Kommunen opprettet en fritidsklubb, som var ment som et oppløftende tiltak til området. *Det ble mer et sånt samlingssted der vi slåss og der vi utveksla og drakk jo mye sprit og sånn utenfor der. Så de la ned den klubben da*. Irfan gikk aldri på noe fritidsaktivitet, men spilte fotball med de andre guttene - *trente mye fotball. Så det var jo med på å hjelpe mye da, at vi drev med aktiviteter da. Pluss at jeg begynte med styrketrening, med tanke på at «hvis jeg blir sterkere og større, så kanskje folk ikke tørr å kødde så mye med meg»*.

*Barneskolen var et jævla mareritt ass*. Dette konkluderer Irfan sine skoleerfaringer med. Irfan ble utsatt for mobbing - *så bare det etternavnet da, så ble jeg mobbet mye av de eldre på skolen og mobbing er mobbing uansett. Men alle de årene det pågikk på skolen, det var ikke greit altså*. Det var også vanskelig for læreren å fange dette opp da mobbingen skjedde utenfor deres oppsyn. *Jeg ville ikke være den som gikk og tystet, og jeg var redd for å fortelle da. Kanskje jeg fikk mer juling ikke sant*. Irfan strevde også med konsentrasjonen, mye på grunn av situasjonen hjemme. *Så lese- og skrivevansker ble en naturlig del av at jeg sleit med å konsentrere med. Derfor lærte jeg ikke helt som jeg skulle gjøre da, for jeg klarte ikke følge med i timen. Jeg satt og tenkte på masse andre ting. Og var prega av det*. Utfordringene han hadde førte til at han ble ofte tatt ut av den ordinære undervisningen, og det ble tydelig for de andre elevene at han strevde. *Skolen og timen hadde nettopp begynt, så kommer det da en lærer inn og sier «du skal være med meg ut»*. *Så jeg ble jo tatt ut foran alle de andre, så da ble jeg jo han dumme*. Dette skjedde også i ungdomsskolen, og han hang langt etter de andre faglig sett.

*Og henger du etter da, så har de ikke så mye tid til å hjelpe deg da. Så jeg ble tatt ut i vaktmestergruppe da, eller vi gutta ble tatt med ut i skogen å hogge ved og brenne bål. For det var sånne guttegreier liksom hahahah. Jeg bare «hva faen er dette for noe tull liksom». Jeg hadde ikke noe interesse av å sitte i skogen å brenne bål og lukte bål når jeg kom tilbake til klasserommet og hadde gym etterpå og... ja også pluss at det var, tanken var god, men det ble bare helt jævlig feil. Jeg ble enda mer utenfor. Så ja, det var ikke noe god opplevelse. Så generelt oppveksten var prega av mye usikkerhet og frykt. Og gjorde også at jeg bygde opp mye sinne da. Skolen ble et sted der det ikke var noen form for mestringsfølelse. Irfan beskriver at sinne er et gjenkjennelig trekk hos de ungdomskriminelle han selv jobber med i dag.*

*Egentlig vil «sinte gutter» egentlig blitt døpt om til gutter som er lei seg. For det er egentlig det det er. Det veldig mye sårbarhet. Men det blir omgjort til et sinne. For det å kjenne på hvor jævlig det egentlig er det er jævlig ubehagelig. Og da er sinne mye lettere å gå til.*

*Det er en lærer Irfan husker godt. Han var en fantasifull gutt som likte å skrive kreative tekster. Det var en engelsklærer som fanget opp dette og hun skrøt av meg foran alle elevene i klassen til alle. Bare det lille skrytet jeg fikk den ene gangen, det gjorde mye med meg. Hun sa liksom «du skriver mye og veldig mange fantastiske historier.» Jeg har liksom alltid vært han dumme da, men så fikk jeg skryt for noe jeg faktisk var flink til, og alle er jo flinke til noe. Og det sier litt om hvor underernært man var på skryt, når du bare fikk skryt en gang i løpet av de tre årene. Hjemme fikk han heller ikke noe særlig med skryt og de kunne heller ikke hjelpe til med lekser - men igjen var det det med regulering av følelser da, sånn som ved middagsbordet snakke om følelser, hvordan går det på skolen, og hjelpe til med lekser da, det ble veldig vanskelig for mor og far for de skjønnte jo ikke leksene selv. Og da skjønner jo hvertfall ikke jeg. Så det var jo et håpløst prosjekt.*

*Irfan begynte å stjele sjokolade og godteri fra butikken, hvor det videre eskalerte til å stjele biler og gjøre innbrudd. Det gikk fra å stjele i butikken for og så gå videre til å stjele biler liksom. Også videre til å selge narkotika, og det eskalerte da, hele veien. Det ble ikke satt noe stopper for det. (...) men det som reddet meg litt da, var at jeg havnet i Konfliktrådet, for vi, jeg, hadde gjort et innbrudd tidlig ungdomsalder. Så snakket vi i Konfliktrådet om, jeg måtte gjøre litt sånn samfunnsarbeid og sånne ting. Så bare bestemte jeg meg for at jeg ville ikke gå på skolen mer, så jeg begynte å jobbe da. Irfan jobbet lenge på en pizza-sjappe i byen. I jobben fikk han mye anerkjennelse, samtidig som han fikk litt avstand fra kompisene sine som begynte å eskalere inn i hardere og hardbarka miljøer, mens jeg dro på den jobben og holdt den da.*

*Irfan ble kalt inn i Forsvaret så det hjalp meg mye da på den måten. Men så når jeg kom i Forsvaret havnet jeg i utenlandstjeneste og gjorde det ganske bra der, og skulle søke politihøgskolen. Etter Forsvaret og utenlandstjenesten, gikk livet på skinner. Han tok opp fag på Bjørknes for å få studiekompetanse til å komme inn på PHS. På dette tidspunktet jobbet han tre jobber og hadde en kjæreste men så skjedde det en hendelse som fikk livet til å endre retning. Hun døde jo - hun ble satt en overdose på. Så fant vi ut etter obduksjonen som ble tatt av henne, at hun var gravid også. Så etter det så knuste jeg altså... Etter hendelsen kjente Irfan at det bygde opp mye sinne inni seg, og var lei av all urettferdighet som han hadde følt på hele livet, jeg ble offer for meg selv.*

Irfan trakk seg tilbake og ønsket ikke å fortelle om følelsene hans til noen. Han begynte å oppsøke sin gamle ungdomsgjeng - *de møtte jeg igjen i min destruktive vei da, og han ene var jo godt etablert i gjengmiljøet i Oslo. Det ble mye alkohol, rus og mye vold. Den volden var jo mye sinne jeg hadde bygd opp siden jeg var liten.*

Etter 8-9 år i gjengmiljøet valgte Irfan å trekke seg ut av miljøet. Han hadde barn og familie han ville følge opp og var lei av å være langt inne i den *kriminelle løpebanen. Jeg hadde rusproblematikk, voldsproblematikk. Jeg har gjeld enda som blir trukket fra lønna mi for jeg fikk en del bøter fra tidligere. Så får man et liv etterpå med barn og du etablerer deg og barnebidrag og så.. det føles ut som du soner enda så mange år etterpå. Og det er litt det jeg sier med konsekvensene av å være i disse miljøene da. Hvis du ikke gir deg tidlig, så vil det bare balle på seg med konsekvenser.* Dette er noe av hovedmotivasjonen for at Irfan jobber forebyggende den dag i dag - hjelpe unge mennesker fra å havne i samme situasjon som hen selv.

Når det kommer til sosial klasse ser vi i likhet med Jørn og Jamal, at Irfans familie hadde det vanskelig økonomisk. Også her blir kaptialformene som Bourdieu (1995) gjeldende. I tillegg bodde han og familien i et lavinntektsområde preget av mye kriminalitet og konflikt. Dette påvirket Irfans oppvekst og skapte et miljø der han var mer utsatt for negative innflytelser og kriminalitet. Videre virker det som om skolen han gikk på hadde begrensede ressurser for å håndtere mobbing og gi Irfan den støtten han trengte faglig og sosialt. Dette bidro til hans følelse av utenforskap og manglende mestringfølelse.

Når det kommer til kjønn så uttrykkes det også som viktig å opprettholde stereotypiske kjønnsroller (Borgen & Skogen, 2013). Som gutt vokste Irfan opp i et miljø der det var forventet at han skulle være "tøff" og han lærte å håndtere konflikter med vold. Hans mannlige rollemodeller, både hjemme og i miljøet rundt, lærte ham at dette var en akseptabel måte å håndtere utfordringer og følelser på. Dette kan ha bidratt til hans vanskeligheter med å uttrykke sårbarhet og søke støtte hos andre. Det kan også ha ført til at han ikke oppsøkte nære venner eller familie i sorgen etter drapet på kjæresten. Disse hendelsene førte til at han bygde opp mye sinne, som gjør at vi kan trekke linjer til Paul Willis' teori om motstand (1977). Gjennom perspektivet til Willis' tyder det på at sinnet som Irfan uttrykte, ble et tegn på å motarbeide seg all urettferdigheten.

Etnisitet fikk også en betydelig innvirkning på livet til Irfan, men i mindre grad enn hos Jamal. Irfans pakistanske bakgrunn gjorde ham mer sårbar for mobbing og diskriminering, spesielt på skolen blant jevnaldrende. Dette påvirket hans selvbylde og selvtillit negativt. I tillegg hadde hans foreldre begrensede ressurser for å hjelpe ham med skolearbeid og følelsesmessig støtte på grunn av deres egen bakgrunn og erfaringer. Dette står i tråd med Røting (2014) sinn påstand om «dobbelt undertrykkelse».

## 4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert erfaringskonsulentenes historier. Jeg har anvendt et interseksjonelt analytisk perspektiv basert på teori om interseksjonalitet for å forstå hvordan ulike sosiale kategorier påvirker og skaper komplekse og sammensatte erfaringer og utfordringer. Erfaringskonsulentenes livshistorier uttrykker at sosial klassebakgrunn, kjønn og etnisitet har spilt en viktig rolle i livene deres. Samlet sett har disse kategoriene gjort det utfordrende å lykkes i skolen. Analysen gir også innsikt i Paul Willis' (1977) teori om hvordan individer som er utsatt for urettferdige

samfunnsstrukturer, utøver ulike motstandsstrategier for å gjenopprette makt. I den påfølgende diskusjonsdelen vil erfaringskonsulentenes erfaringer bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Jeg vil diskutere hva som skiller seg ut på tvers av livshistoriene og hvordan dette kan bidra til å avdekke urettferdige samfunnsstrukturer. Formålet med det er å undersøke hvordan de sosiale kategoriene ble betydningsfulle i møtet med skolen og samfunnsstrukturer, og hvordan disse kategoriene bidro til deres tilknytning til kriminalitet i ung alder.

## 5 Diskusjon av erfaringer i lys av teori

**«For Svein ble født med et sikkerhetsnett. Men du er bonden på et sjakkbrett, svart og maktløs»** (Delara, Karpe, & Munkvold, 2017)

Innledningsvis kunne jeg fortelle at målet med denne studien var å få kunnskap om tidligere ungdomskriminelle sine fortellinger om egen oppvekst, skolegang og hvilken tilknytning de fikk til kriminalitet. Gjennom de tre fortellingene kommer det fram at ulike hendelser og opplevelser har fått påvirke utviklingen deres. Fortellingene som jeg presenterte i analysen er svært ulike, men har likevel noen tydelige fellestrekk. I dette kapitlet vil jeg belyse og diskutere disse fellestrekkene i lys av tidligere forskning og teori om interseksjonalitet, sosial klasse og motstandsstrategier som er lagt til grunn i det teoretiske rammeverket for studien. For å spisse omfanget av oppgavens problemstilling: «*Hvordan kan man forstå bakgrunnen til at barn og ungdom ender opp i en kriminell løpebane, i lys av deres sosiale bakgrunn og skoleerfaringer?*» vil jeg diskutere de to forskningsspørsmålene:

1. Hvilke fellestrekk fra erfaringskonsulentenes livshistorier kan bidra til å øke forståelsen av de ulike mekanismene som påvirker ungdomskriminalitet?
2. Hva kan skoleerfaringene til erfaringskonsulentene i denne studien fortelle om skolens betydning for utsatt ungdom?

Gjennom diskusjonskapitlet vil jeg ha vekslende fokus mellom teori og empiri. Som jeg har redegjort innledningsvis, finnes det et behov og ønske for å se på de bakenforliggende årsakene til kriminell atferd hos unge (Forandringsfabrikken, 2022; Ytreland et al. 2022). Denne kunnskapen vil kunne hjelpe oss i skolen til å forstå årsaken bak «problem- og motstandsattferden», da analysen av fortellingene til erfaringskonsulentene viser at denne ofte er et resultat av noe annet. Det som tydelig skiller seg ut på tvers av fortellingene er hvordan betydningen av sosial klassebakgrunn, kjønn og etnisitet har virket inn i deres liv. Betydningen av de sosiale kategoriene har også lagt forutsetninger på hvordan de har erfart møtet med skolen. Funnene antyder også hvordan skolen er med på å reproducere forskjeller (Bourdieu, 1995). Det er imidlertid tydelig at erfaringskonsulentene selv har motsatt seg opplevelsen av utenforskap og urettferdige samfunnsstrukturer. Derfor vil jeg vektlegge Willis' teori om motstand, som understreker viktigheten av at individer ikke bare blir passive ofre, men at de blir aktive aktører som påvirker og utfordrer de eksisterende strukturene. Jeg begynner imidlertid med å diskutere betydningen av hvordan sosial klassebakgrunn virket inn i livene til erfaringskonsulentene.

### 5.1 Sosial klassebakgrunn

Fortellingene til Jørn, Jamal og Irfan viser at det å komme fra en lavinntektsfamilie gir utfordringer i oppveksten, som også støttes av tidligere forskning (BUFDIR; 2017, UNGDATA 2020, SALTO, 2022;). Ifølge Bourdieu opprettholdes sosiale forskjeller gjennom faktorer som familiebakgrunn, språk og utdanningssystemet, og dette relateres til ulike tilgang på makt og privilegier i samfunnet (Bourdieu, 1995; Gjertsen, 2010). Til

tross for erfaringskonsulentenes ulike familiebakgrunner, deler de opplevelsen av å ha lav familieøkonomi og begrenset tilgang til ressurser. Familiens symbolske kapital kan også være knyttet til deres økonomiske situasjon, noe som fremstår som en betydelig faktor i deres utfordringer.

Lavinntekt skiller seg ut som en tydelig fellesnevner i fortellingene, og uttrykker følelsen av å *ikke ha det alle andre har*. Å vokse opp i hjem der økonomien er lav, vil kunne ha en rekke negative levekårsulempes (BUFDIR, 2017). Det kommer frem i fortellingene at to av erfaringskonsulentene vokser opp med kun mor, noe som kan forklare at den økonomiske situasjonen var utfordrende. Jamal har i tillegg en stor søskenflokk, noe som har gjort det ytterligere utfordrende for moren til å få endene til å møtes, men det kan også indikere at de bodde trangbodd og dermed måtte han oppholde seg mer utendørs. I narrativene ser man at familiens økonomiske kapital har fått negative følger for alle. Konsekvensene av den dårlige økonomien har medført at narrativene har blitt ofre for urettferdige samfunnsstrukturer og dermed har følt på mye utenforskap. Et av sitatene til Jamal forklarer dette godt, «*Jeg ville jo ha det alle andre hadde da. Penger og sånt, de hadde jo god mat. Jeg hadde bare den lille brødskiven min pakket inn i sånt papir.*». Det at Jamal trekker fram nettopp dette, tydeliggjør hvor sterk den følelsen av å ikke ha de samme godene som andre har. Ut ifra Bourdieus sitt perspektiv havner dermed guttene i en underordnet posisjon som følge av foreldrenes begrensede økonomiske kapital. Ved å selge hasj, stjele og begå ulike former for kriminalitet kan ha vært motiver til å gjenopprette følelsen av rettferdighet. Dermed kan det virke som at lav økonomi ble en kriminalitetsfremmende mekanisme.

Erfaringskonsulentene opplevde også å få lite eller ingen støtte og oppfølging fra foreldrene. Her kan også økonomi være en faktor som underbygger denne opplevelsen. Det å konstant kjenne på økonomiske begrensninger kan ha medført stress for foreldrene, noe som videre vil kunne ha påvirket deres energinivå og overskudd. Det kan ha medført at foreldrene ikke hadde overskudd til å hjelpe til med lekser eller følge opp sosialt. På en annen side kan det også ha vært et tegn på at foreldrene hadde lite tilgang på symbolsk kapital. Økonomi vil imidlertid være en forutsetning for å tilegne seg kulturell og sosial kapital (Bourdieu, 1995). Når familiens økonomiske kapital er begrenset, kan det ha påvirket deres evne til å bygge opp sosial kapital. Eksempler på dette er at familiene til erfaringskonsulentene hadde færre muligheter til å delta i sosiale aktiviteter og arrangementer. Dermed er det også grunn til å tro at både foreldrene og guttene fikk et snevrere sosialt nettverk. Dette kan igjen ha bidratt til å redusere tilgangen til ressurser, støtte og muligheter som andre med et bredere nettverk kan dra nytte av. På samme måte kan den økonomiske kapitalen også ha påvirket familiens kulturelle kapital. Kjennskap til utdanningssystemet, det dominerende språket, kulturelle aktiviteter som å dra på kino, er ofte dyrere og dermed mindre tilgjengelig for dem med lavere inntekt.

Som nevnt er lite foreldreinvolvering også noe som skiller seg ut på tvers av historiene. Det kan imidlertid skyldes flere grunner enn økonomi, og sett fra Bourdieus sitt perspektiv kan det skyldes den symbolske kapitalen. Når det kommer til den kulturelle kapitalen, finner vi for eksempel tilgang på utdanning og kjennskap til språk. Foreldre med høy kulturell kapital ansees som å ha en høyere utdanning og et større og mer variert vokabular, som vil kunne medføre at foreldre med høy kulturell kapital kan kommunisere på en mer variert og reflektert måte med barnet, samt engasjere seg i barnas skolegang. I fortellingene kan det virke som om foreldrenes kulturelle kapital også er begrenset. Det kommer fram at foreldrene hadde lite eller ingen utdanning, noe som gjorde det

utfordrende å følge opp med tanke på skolearbeid og utdanningsvalg. Dette kan også skyldes etnisk minoritetsbakgrunn, der kjennskap til den norske kulturen er begrenset for nyankomne innvandrere. Dette vil jeg imidlertid diskutere grundigere under. Noe som også støtter under foreldrenes kulturelle kapital er fortellingen til Irfan, som fortalte om at sin egen mors oppvekst var preget av alkohol og vold, noe som han selv opplevde. Dette peker tilbake på det Bourdieu uttrykte om at våre handlinger er styrt av tidligere livserfaringer, ferdigheter og kunnskaper (Bourdieu, 2005).

Den sosiale kapitalen til foreldrene kan også bidra til å forstå erfaringskonsulentenes utfordrende oppvekstvilkår. For det første kan foreldre med et stort og variert sosialt nettverk introdusere barnet for en rekke forskjellige sosiale miljøer og erfaringer, som kan påvirke deres sosiale utvikling (Gjertsen, 2010). I tillegg kan den sosiale kapitalen påvirke hvilke ressurser og støtte som er tilgjengelig for barnet. For eksempel kan foreldre med høy sosial kapital ha lettere for å få tilgang til barnehageplasser, arbeidsplasser og offentlige tjenester som kan være viktig for barnets utvikling og tilhørighet. Fortellingene til Jørn, Jamal og Irfan tydeliggjør at de opplevde mangel på deltakelse i aktiviteter som mange andre i nærområdet hadde tilgang til, spesielt når det gjaldt fritidsaktiviteter. Dette skyldtes primært begrensninger i økonomien deres. Imidlertid resulterte denne økonomiske begrensningen også i en begrensning av deres sosiale utvikling av sosial kapital, noe jeg var inne på ovenfor. Dersom foreldrene også hadde lite sosial kapital, kunne dette ha begrenset den sosiale støtten fra venner og familie, noe som kan ha gjort det vanskeligere for foreldrene å håndtere de utfordringene som de opplevde i familien. Ut ifra foreldrenes symbolske kapital vil jeg argumentere for at guttene har befunnet seg i en avmektig posisjon, da foreldrenes tilgang på sosiale goder har vært med på følelsen av utenforskap.

Oppsummert kan erfaringskonsulentenes klassebakgrunn forklare at begrenset økonomisk og symbolsk kapital ha medført avmakt og utenforskap hos erfaringskonsulentene. Som narrativene forteller har dette påvirket livskvaliteten og inngangen til en kriminell løpebane betydelig. Lav økonomisk kapital har begrenset tilgangen til fritidsaktiviteter og materielle goder som resulterte i reduserte muligheter for å forbedre livssituasjonen (Gjertsen, 2010). Dermed er det mye som stemmer overens, både med bakgrunn i den tidligere forskningen, men også mye i Bourdieu sin kapitalteori. Det viser seg imidlertid at økonomisk urettferdighet er det som skiller seg tydeligst ut på tvers av historiene og har hatt en negativ innvirkning på deres evne til å bygge trygge sosiale nettverk. Med begrensede økonomiske ressurser har erfaringskonsulentene følt seg isolert og avmektige i å løse sin situasjon på andre måter enn ved kriminalitet. I tillegg har lav økonomisk kapital påvirket deres kulturelle kapital, som innebærer kunnskap og ferdigheter som kan ha ført til at de opplevde det som utfordrende å navigere seg i samfunnet og skolen (Gjertsen, 2010). Mangel på kulturell kapital vil sannsynligvis også være en årsak til at erfaringskonsulentene hadde dårligere forutsetninger for å gjøre det lykkes i skolen. Dette kan igjen ha bidratt til en følelse av avmakt, og at man står fast i en underordnet situasjon. Samlet sett kan Bourdieu sin teori om sosial reproduksjon hjelpe oss å forstå hvordan erfaringskonsulentene fikk tilknytning til kriminalitet og at tilgang på lite kapital i oppveksten ble betydningsfull for å havne inn i en kriminell løpebane. Samtidig er det viktig å understreke at kapital og sosial klasse ikke er de eneste faktorene som har påvirket deres inngang til en kriminell løpebane. Gjennom det interseksjonelle gir det meg muligheten til å nå skulle gå inn på to andre sosiale kategorier som også viser seg som betydelig i narrativene - betydningen av kjønn og etnisitet.



## 5.2 Betydningen av kjønn og etnisitet

### 5.2.1 Kjønn

Sosial klassebakgrunn har fått særlig stor betydning for erfaringskonsulentenes opplevelse og møte med skolen. Alle tre erfaringskonsulentene uttrykker også en felles opplevelse av at de ikke hørte hjemme i skolen. Det er også mange som bekymrer seg over at gutter viser tendenser til å bli skoletapere (Vogt, 2020). I tillegg forteller rapportene som jeg viste til innledningsvis at overvekten av de unge kriminelle er gutter. Riktignok er de som er involvert i mer alvorlig kriminalitet gutter som kommer fra lavinntektsfamilier, med en vanskelig oppvekst bak seg (Shammas, Sandberg og Pedersen 2014; Vogt, 2020). Dette stemmer overens med fortellingene til erfaringskonsulentene. Vi kommer derfor ikke foruten å diskutere betydningen kjønn har hatt for dem. Det kan være utfordrende å si noe om hvorfor den største andelen av de som faller fra i skolen og ungdomskriminelle er gutter. Dermed vil imidlertid et prosessuelt interseksjonelt perspektiv på erfaringskonsulentenes fortellinger hjelpe oss å forstå (Vogt, 2020). Prosessuelt interseksjonelt perspektiv innebærer at man inviterer til å bruke et historisk og biografisk blikk, når man for eksempel skal se på gutters problemer i skolen (Vogt, 2020).

Gutters problemer forstås blant annet ut ifra at det er færre gutter som fullfører videregående og færre som begynner på høyere utdanning, og er overrepresentert innenfor kriminalitet (Vogt, 2020). Et historisk blikk vil kunne fortelle oss at skolen har blitt mer teoridrevet og det legges mer vekt på teorifag som matematikk og norsk (Djupedal, 2022). Som nevnt er de fleste timene som er lagt til i barnas timeplan lagt til småtrinnet. Et biografisk blikk forteller at gutter modnes senere enn jenter, som kan forklare at noen gutter vil streve med å tilpasse seg utviklingen av skolen (Vogt, 2020). Hvis dette så er tilfellet, kan det argumenteres for at gutter er mindre forberedt på de akademiske kravene som stilles til dem på et tidlig stadium. Det kan blant annet resultere i at de havner bak tidligere, eller opplever andre problemer som diagnostisering av ADHD og konsentrasjonsvansker. Som jeg nevnte innledningsvis vil denne effektiviseringen av skolen bidra til at skolens vurdering av «normal atferd» være smalere enn før (Vedvik & Flaten, 2021). Som det kommer frem i fortellingene er det mye som samsvarer med dette. Jørn, for eksempel, poengterer at mange ungdomskriminelle ikke lykkes i skolen, og at manglende alternative tilbud gjør dem til et problem for samfunnet – akkurat som det gjorde for ham selv. Han poengterer at skolen har for lite tilbud, og dersom en ikke tilpasser seg det tilbudet som er så risikerer man å bli ansett som et samfunnsproblem. Jamal sin fortelling uttrykker også dette. Han opplevde seg å bli sett på som et problem for skolen på grunn av at han ikke tilpasset seg skolen, og formidlet en opplevelse av at skolen så på han som et problem, *du er et problembarn, hvem vil følge et problembarn*. Dette funnet avdekker det Bourdieu (1995) på sin side var opptatt av - maktstrukturer i skolen. Erfaringskonsulentenes uro og opprør mot skolen tyder dermed på å bunne i en fortvilelse over å ikke bli sett eller hørt som barn. Noe som underbygger dette ytterligere er Irfan sin fortelling som ble tatt ut i «vaktmestergruppe» for å gjøre «guttegreier, hogge ved og brenne bål». Denne praksisen er trolig gjort med god intensjon, men for Irfan fikk det en marginaliserende effekt.

På en annen side forteller et historisk blikk oss at gutter alltid har vært overrepresentert innenfor kriminalitet (Vogt, 2020), dermed kan vi ikke med sikkerhet si at skolens utvikling har noe med gutters representasjon innenfor kriminalitet å gjøre. Derimot kan den historiske utviklingen av skolen si noe om hvorfor erfaringskonsulentene ikke opplevde å høre hjemme i skolen. Utviklingen tyder på at skolen har blitt mer standardisert, der det er mindre rom for ulikhet. Vi ser også tendenser som refererer til det Bourdieu & Passeron (1977), uttrykker om at skolen reproducerer sosiale forskjeller, da det er middelklassens verdier som utgjør skolens definisjonsmakt.

Noe som imidlertid kan forklare hvorfor kjønn får betydning for kriminalitet, refererer også til Bourdieu (1995) og det han beskriver som arbeiderklassens manndomsverdier. Det som skiller seg ut på tvers av fortellingene er de stereotypiske forestillingene av det å være gutt eller mann. De uttrykker på hver sin måte at det å være stor og sterk, eller fryktet av andre ble viktig for å opprettholde en viss status. Felles for dem uttrykker de også at det ikke skulle snakkes om følelser, det var heller ikke noe som ble satt pris på av familiene deres. Jeg tolker dette som at erfaringskonsulentene anså dette som et tegn på svakhet, og at å ha behov for å spørre om hjelp eller veiledning i vanskelige situasjoner kunne oppfattes som en underordning av deres eget selvverd. Jeg vil derfor begrunne at det å være gutt gjennom arbeiderklassens maskulinitetsverdier gjennom Bourdieu sine manndomsverdier, fungerer som en form for symbolsk kapital som vil opprettholde en følelse av verdi og status i samfunnet, som de kanskje ikke opplevde i skolen.

Et annet fellestrekk jeg har lagt merke til, som understreker kjønnets betydning, er at alle erfaringskonsulentene vokste opp med guttevenner som hadde samme klassebakgrunn som dem selv – henholdsvis lavinntektsfamilier med lav sosial, kulturell og symbolsk kapital. Dette får meg til å tro at sosial og økonomisk bakgrunn har en betydelig innvirkning på deres opplevelser og identitetsdannelse. Jørn fremhevet at det å være mange gutter sammen resulterte i et styrket fellesskap, noe som kan ha bidratt til en sterkere internalisering av maskuline verdier og praksiser. Dette belyser hvordan gruppedynamikk kan forsterke visse oppførselsmønstre og normer, noe som i dette tilfellet innebar tilknytning til kriminelle og voldelige guttegjengere. Videre bemerker jeg at kjønnsrollemønsteret heller ikke ble utfordret fordi guttene sammen styrket det. Dette er et viktig punkt, ettersom det illustrerer hvordan samfunnsmessige normer og forventninger kan bli forsterket innad i grupper, spesielt i fravær av motstridende synspunkter eller personligheter. Dette ble sannsynligvis forsterket da guttene havnet i fengsel der de fikk et større sosialt nettverk. Som jeg viste til over, er den største andelen av innsatte i fengsel gutter fra lavinntektsfamilier, med en vanskelig oppvekst bak seg. Dermed er det mye som kan tyde på at manndomsverdiene ble ytterligere forsterket her. Manndomsverdien, styrke, ble derfor et viktig virkemiddel for å oppnå status og makt i miljøene, men også for å opprettholde selvverdet.

### 5.2.2 Etnisitet

Videre vil jeg diskutere betydningen av etnisitet, da det virker som om det utgjør en risikofaktor som har fått betydning for erfaringskonsulentenes skoleerfaringer og inngang til kriminalitet. Forskningen viser at etniske minoriteter er hyppigere representert innenfor ungdomskriminalitet. Tidligere forskning viser også at etniske minoriteter oftere opplever marginalisering og begrensede muligheter i samfunnet og at «innvandrerkultur har en helt annen anerkjennelse enn borgerskapets verdier» (Gjertsen, 2010; SALTO 2022). Ut ifra deres etniske minoritetsbakgrunn har både Jamal og Irfan blitt utsatt for ulike former for diskriminering.

Både Jamal og Irfan ble utsatt for mobbing i skolen på bakgrunn av deres etniske bakgrunn. Av det som kommer frem i fortellingene, kan man lese at det er medelever som har utsatt dem for mobbing, med bakgrunn i navnet sitt, utseende og språkferdigheter. Dette er funn som tyder på diskriminering som kommer til uttrykk via mikroaggresjon (Gressgård, 2014). Et dypere bikk på fortellingene viser imidlertid at det har vært strukturer i skolen som kan ha virket rasistiske og diskriminerende. Et av funnene som belyser den påstanden er at Irfan ble tatt ut til spesialundervisning foran alle i klassen, og at Jamal ble oppfordret til å velge de letteste fagene. Som nevnt, er dette trolig intensjoner som er gode fra skolens side. Likevel er det mye som tyder på at utfallet av handlingene blir vonde. Ut ifra fortellingene kan det synes som at lærerne deres hadde lave forventninger til dem. Det ble tatt lite tak i skulkingen til Jamal, og i forbindelse med at han ikke fikk påvist ADHD før i voksen alder, stiller jeg meg spørrende til hvorfor ikke noen voksne rundt han gjorde noe - som Jamal uttrykker selv «*det var mange signaler, men ingen som sa noe.*». Jeg vil påstå at resultatet av å stille lave forventninger til elevene kan påvirke hvordan eleven ser på seg selv. Ut ifra fortellingene til Irfan og Jamal, kan jeg tro at det medførte at de opplevde seg selv som mindre kompetente eller mindre verdifulle enn andre elever, noe som kan ha ført til lav selvtillit og et negativt selvvord. Ut ifra denne påstanden kan det forklare hvorfor de ser tilbake på skolen som «*et jævla mareritt*», og «*jeg var mye redd i skolen*». Gjennom skoleerfaringene til de to erfaringskonsulentene viser det hvordan systematisk rasisme påvirker minoritetselvers opplevelser og resultater. På en annen side kan denne diskrimineringen også vise seg som mikroaggressjoner, noe som Chinga-Ramirez (2015) viser til. Oppfatning blant minoritets elever om at «å være rolig er å være norsk, å være tulle er å være en utlending» (s. 300), viser hvordan mikroaggressjoner kan påvirke elevens oppfatning av seg selv og deres evne til å lykkes i skolen. Irfan uttrykker dette da han forklarer at opplæring i segregerte opplæringsgrupper gjorde at han så på seg selv som «han dumme».

Ut ifra skoleerfaringene og betydningen av etnisitet, finner jeg det også relevant å vise til Bourdieu sin forståelse av symbolsk kapital (1995). Jamal sin fortelling uttrykker imidlertid at betydningen av etnisitet ble mer gjeldende for ham, enn for Irfan. Det kan skyldes tilgang på symbolsk kapital (Bourdieu, 1995). Irfan er født og oppvokst i Norge, og har en norsk mor. Dermed er det mye som tyder på at familien hans hadde bedre kjennskap til språket, skolesystemet, hvordan man søker jobb og sannsynligvis et større sosialt nettverk som kan ha gjort Irfan bedre rustet i møte med samfunnsstrukturene. Jamal har, i motsetning til Irfan, opplevd flukt og opplevd utrygge år gjennom oppveksten som kan ha medført traumatiske opplevelser for familien. I tillegg vil det å komme til Norge som krigsflyktninger, føre til at familien må gjennom en resosialiseringsprosess (Brattbark & Wessel, 2018). Kulturforskjellene er såpass store at det å sette seg inn i et nytt språk, nytt samfunns- og velferdssystem og i tillegg ha lite sosial og økonomisk kapital fører til at man havner i en ekstra sårbar posisjon og dermed blir ytterligere utsatt for marginalisering. For Jamal som vokste opp med mor som aleneforsørger for åtte barn i en liten leilighet har kunnet påvirket morens mulighet til tilstrekkelig med oppfølging. I Bourdieu sitt perspektiv vil dette fortelle at familien til Jamal har vært utsatt for å ha vært i en avmektig posisjon, da begrenset kapital har redusert tilgang på goder og privilegier.

Samfunnsstrukturer utenfor skolen viser seg også å spille en viktig rolle i hvordan erfaringskonsulentene har opplevd diskriminering på bakgrunn av deres etnisitet. Det har fått konsekvenser for muligheter på arbeidsmarkedet, bosituasjon og møte med hjelpeapparatet. Ulike former for kulturell og sosial kapital kan også ha bidratt til at de

har blitt ekskludert fra arbeidsmarkedet. Til tross for Jamal sitt ønske om å komme seg ut i jobb for å tjene penger, opplevde han det vanskelig å få svar og tilbud om jobb. Han begrunner at det kunne vært et resultat av hans navn som indikerer at han har etnisk minoritetsbakgrunn. I tillegg ble han oftere stoppet og ransaket av politiet, som fikk han til å føle seg mistenkeliggjort. Disse opplevelsene viser seg som mikroaggressjoner (Gressgård, 2013) og forsterker følelsen av «å ikke kunne noen ting». Likevel viser Irfan sin historie at det til tross for å ha et navn som indikerer at man har etnisk minoritetsbakgrunn er mulig å få jobb, og at jobb fikk en tydelig forebyggende effekt som gjorde at han distanserte seg fra det kriminelle nettverket han var i ferd med å havne i. Her kan det imidlertid pekes på den kulturelle kapitalen og kjennskapet til å gå på intervju. I denne konteksten, kan det argumenteres for at Irfans kulturelle kapital og kjennskap til å håndtere jobbintervjuer spilte en avgjørende rolle. På den annen side forteller Jamal at han ikke hadde tilstrekkelig med kunnskap om jobbsøknadsprosessen eller hvordan man skal håndtere jobbintervjuer. Dermed måtte Jamal begynne å selge hasj, og opplevde «mestringsfølelse for første gang». Historiene illustrerer dermed hvordan samfunnsstrukturer og tilgang på symbolsk kapital (Bourdieu, 1995) - kan påvirke en persons muligheter på arbeidsmarkedet.

Som et avsluttende argument, anser jeg det vesentlig å påpeke at etnisitet har hatt en betydelig påvirkning på Jamal og Irfan sin opplevelse av skolen og møte med ulike samfunnsstrukturer. Derimot er etnisitet ikke den eneste avgjørende faktoren for en å havne inn i kriminalitet. Dette illustreres ved Jørn, som ikke har etnisk minoritetsbakgrunn, men likevel valgte å droppe ut av skolen allerede i 8.klasse. Dette understreker at det er en rekke kompliserte faktorer som bidrar til en persons inngang til kriminalitet og havner i en marginalisert posisjon. Det blir tydelig at samfunnsstrukturer, både innenfor og utenfor skolens grenser, kan forsterke diskriminering og marginalisering. Det er derfor viktig å fortsette å drøfte og forstå hvordan disse strukturene virker, og hvordan vi som samfunn kan motarbeide dem for å skape mer inkluderende og rettferdige muligheter for alle. Et slikt systemteoretisk perspektiv vil også kunne si noe om hvorfor noen elever ikke klarer å innordne seg i skolens rammer. Det vil dermed kunne vise il oppgavens problemstilling om bakgrunnen til at erfaringskonsulentene havnet inn i en kriminell løpebane. Likevel vil jeg videre diskutere hvordan de selv viste motstand mot disse strukturene.

Jeg vil i det følgende diskutere hvordan erfaringskonsulentenes opplevelse av marginalisering og urettferdighet i møte med skole og andre samfunnsstrukturer førte til at de selv ble medvirkende aktører i møtet med de strukturelle systemene (Willis, 1977). Ut ifra Willis sitt perspektiv kan vi knytte disse formene for utenforskap, til deres innsats for å etablere en sosial posisjon innenfor en kontekst der de underordnes.

### 5.3 Betydningen av individuelle faktorer – sin egen ulykkes smed?

Mine intervjupersoner uttrykker i fortellingene sine at de viste ulike former for motstand til skolen. Jeg ønsker derfor å trekke linjer til Paul Willis sin teori og studie om motstandskultur. Willis (1977) var opptatt av å ikke avvise at individenes handlinger som resultater av samfunnsstrukturer, men at individene selv er aktive i prosessen. De er dermed også aktive i å reprodusere sosial klasse (Bourdieu & Passeron, 1977; Arnesen, 2021). Overført til utvalget i denne studien vil dette fortelle oss at erfaringskonsulentene selv har fått spilt en aktiv rolle i skolemiljøet, og i livet utenfor skolen. Til tross for at han studerte arbeiderklassegutter fra England for over 46 år siden, er det mye som tyder på

at den fortsatt er relevant i dag. Mye tyder også på at den er relevant for å forstå historiene til erfaringskonsulentene i denne studien. Derfor vil jeg nå diskutere noen av årsakene til hvorfor de viste denne formen for motstand.

Til tross for at motstanden som erfaringskonsulentene viste både var destruktiv og på mange måter var med på å ødelegge deres framtid vil jeg i likhet med studiene som er vist til ovenfor, prøve å forstå hva som ligger bak den (KORUS, 2022; Forandringsfabrikken, 2022). Som jeg viste til i teorikapittelet, foretrakk «the lads» arbeiderklassekulturen, det maskuline fysiske arbeidet og fellesskapet som fulgte med det. De motsatte seg også intellektuelt arbeid og så det som noe feminint (Willis, 1977). I likhet med «the lads» kan det være et tegn på at også erfaringskonsulentene hadde gjennomskuet skolens maktstrukturer (Willis, 1977). Jeg vil argumentere for at motstanden som de utøvde, indikerer at de hadde en viss innsikt i maktstrukturene. Dette kan tolkes som et forsøk på å utfordre maktstrukturene eller som en måte å håndtere følelsen av avmakt på. Jamal nevner blant annet at han etter hvert utviklet en «*attitude*» mot lærerne, og ble klassens klovn. Årsaken til dette var sannsynligvis at han ønsket å opprettholde en viss sosial status og anerkjennelse i skolen. Ved å vise en motstand og opprørsk atferd ble en form for forsvarsmekanisme, som skulle dekke over det han ikke mestret i skolen. I likhet med Jørn, som etter hvert utviklet en interesse for anarkisme og systemforakt, røkte han foran lærerne sine, droppet ut allerede i 8.klasse, «*ga faen*» – for så deretter å rekruttere inn andre jevnaldrende inn i et miljø som ble mer radikalt. Gjennom motstandsattferden som erfaringskonsulentene viste, opprettholdt de også sitt selvbilde og oppnådde anerkjennelse ved å prioritere venner på samme måte som «the lads» gjorde.

Motstanden som erfaringskonsulentene viste mot skolen, kan også ses på som en strategi mot å håndtere press og forventninger i skolen som de ikke mestret (Johansen & Aarseth, 2012). Som jeg har nevnt, er skolens maktstrukturer med på å fremme middelklassens verdier (Bourdieu, 1995). Guttene kan ha følt seg avmektige av å ikke mestre de kodene som er i skolen, noen jeg anser for å ha vært en kilde til frustrasjon og motstand. Erfaringskonsulentene opplevde dermed å ikke mestre presset i skolen, og kan ha vært med på å utvikle antiskoleholdninger, som en måte å håndtere følelsen av utilstrekkelighet. Ved å vise motstand opprettholder man en viss sosial posisjon og kan begrunnes ut ifra et ønske om å gjenopprette følelsen av avmakt på. Både Irfan og Jamal uttrykker begge at de følte seg utenfor og ble blant annet tatt ut fra klasserommet. Dette er en sterk følelse av avmakt som har satt spor i livshistoriene deres.

På en annen side er det også noe som tyder på at de ikke avviser hele skolens verdi. Alle tre uttrykker at til tross for at skolen «*ikke var for dem*», etterlyser de en lærer som hadde stilt spørsmål til hvorfor de oppførte seg som de gjorde. Irfan uttrykker verdien og behovet for «*ønskelæreren*» når han forteller om den ene læreren som skrøt av han den ene gangen og hvor betydningsfullt det ble for ham. Jørn og Jamal etterlyser også et ønske om at noen kunne ta en prat med dem, men at de i motsetning aldri opplevde å bli sett eller forstått. Det kan virke som at de er klare over at skolen har en viktig rolle, og med dette uttrykker de også at skolens praksis har en verdi – imidlertid størst verdi for de som mestrer skolens koder og innordner seg disse maktstrukturene. Ut ifra dette vil jeg argumentere for at skolen får en slags sorteringsfunksjon, der skolen legger opp til idealer og føringer på hvordan man skal innrette seg i skolen og dermed blir en premissleverandør - hvem gis muligheter til å lykkes og ikke. Igjen peker dette tilbake til det Bourdieu (1995) har talt for, skolen reproducerer forskjeller ved å verdsette middelklassens verdier. Med et Willis-blikk på motstandsattferden som noen elever

uttrykker, er dette et resultat av strukturelle faktorer. Elevene blir dermed bevisste på hvilke muligheter de har/ikke har, og handler deretter. Dermed kan jeg stille meg spørrende til hvilken grad skolen overholder likeverdighetsprinsippet og en inkluderende praksis for alle (Opplæringslova 1998). Til slutt vil jeg derfor stille spørsmål til skolens samfunnsmandat som jeg viste til innledningsvis. Er skolen for alle, eller kan erfaringskonsulentenes historier fortelle at vi står overfor et inkluderingsparadoks? Jeg vil i det neste runde av studien der jeg diskuterer dette spørsmålet nærmere.

## 5.4 «En skole for alle»?

Til tross for erfaringskonsulentenes ulike livshistorier, kan jeg konkludere med at alle tre hatt utfordringer med å fungere i møtet med skolen. Som jeg har diskutert i det foregående, er årsakene komplekse og sammensatt av flere betydningsfulle faktorer, der økonomisk bakgrunn skiller seg ut som tydeligst. Jeg har forstått utfordringene som er uttrykt i historiene deres ut ifra systemteoretisk perspektiv. Dermed vil jeg også argumentere for at utfordringene som erfaringskonsulentene har opplevd også er et systemproblem vi som jobber i og rundt skolen må ta stilling til. Ut ifra historiene som er presentert er det åpenbart at skolen ikke har mestret å «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I praksis lever vi derfor fortsatt med et alle-begrep som ikke betyr alle (Damsgaard et al., 1982).

Et eksempel som avdekker at det er en uoverensstemmelse rundt skolens ideologi og hva som faktisk praktiseres kan knyttes til det Djupedal (2022) har omtalt som teoretisering av skolen. Hun kunne vise til det høye timetillegget i småskolen, der mesteparten av timene er viet teoritunge fag som norsk og matematikk har gått på bekostning av praktisk-estetiske fag. Med andre ord kan man se at politiske føringer og prioriteringer, legger til rette for å definere hvilke kunnskaper som prioriteres og ansees som viktige. Dermed risikerer vi at skolen får en snever praksis som vil kunne gjøre det utfordrende for enkelte å kjenne seg igjen i det skolen formidler og forventer. Som jeg har vist til er det mye av arbeiderklassens verdier som prioriteres bort i skolen. Dette vil kunne medføre en rekke implikasjoner. Det kan eksempelvis føre til at enkelte elever som har begrenset med oppfølging hjemmefra, oppfatter at deres interesser, behov og verdier ikke tas hensyn til. Slik Jørn forklarer det i sin historie, så «*finnes ikke alternative tilbud, og med en gang du ikke går på skolen, er du et kjempeproblem for samfunnet med en gang*». Eller som Jamal uttrykker om at skolen favner en begrenset gruppe - «*det er de som er flinke og smarte*».

På den ene siden har vi sett at Bourdieu sitt perspektiv kan fortelle oss at erfaringskonsulentene har vært ofre for en rekke samfunnsstrukturer som igjen har påvirket deres muligheter i skolen. På den andre siden vil Willis sitt perspektiv forklare at konsekvensene av å være offer for disse strukturene vil kunne føre til opposisjonell motstand. Et slikt systemteoretisk perspektiv vil kunne si noe om hvorfor noen elever ikke klarer å innordne seg i skolens rammer. Uro og konsentrasjonsvansker kan dermed være noe annet enn tilpasningsvansker og spesialpedagogiske behov – men heller et resultat av komplekse forklaringer som familiesituasjon, sosial klassebakgrunn, kjønn og etnisitet, som igjen er påvirket av kumulative strukturelle urettferdighetsmekanismer.

Jeg vil likevel trekke inn at et slikt systemteoretisk perspektiv kan dekke over mye av det positive som skjer (Bjordal, 2023). Det er ikke til å komme unna av at Irfan hadde en

lærer som han husket godt fortsatt den dag i dag. Dette kan fortelle noe om hvor viktig det er med relasjonsarbeidet til læreren og nødvendigheten av lærerens utøvelse av profesjonelle skjønn og fokus på elevens beste (Uthus, 2020). Irfan beskriver at han var «underernært på skryt», noe som kan virke som å være tilfelle for Jørn og Jamal og, da mesteparten av oppmerksomheten de fikk var rettet mot det de ikke mestret. Likevel ble det satt i gang noen tiltak der intensjonen til lærerne var god, men som likevel fikk et vondt utfall. Mange av de bestemmelsene som er gjort i skolegangen til erfaringskonsulentene bidro til å frata deres muligheter til å lykkes i skolen. En av grunnene til dette kan være at en god intensjon kan føre med seg mye stigmatisering og er med på å sette merkelapp på disse elevene. Faren ved det er at de elevene det gjelder internaliserer oppfatningen om at «skolen var aldri noe for meg» eller «jeg er problemet». I tilfellene til erfaringskonsulentene søkte de seg derfor bort til andre miljøer der de kjente både på tilhørighet, mestring og anerkjennelse.

Konsekvensene av teoretiseringen i skolen er det de sårbare elevene som får føle sterkest på. Eksempler på slike konsekvenser finner man blant annet i begrepet «*læringstrykk*» (Løvlie, 2021), og i de ulike manualene og programmene som jeg viste til innledningsvis (Pettersvold & Østrem, 2019). Praktiseringen og politiske prioriteringer av teoretisert kunnskap er med på å føre de elevene som ikke innordner seg inn i en avmechtig posisjon. Det er også verdt å diskutere om den økende graden av vold og uønsket atferd i skolen som vi ser i dag, kan være et resultat av eller en reaksjon på disse maktstrukturene. Dermed kan man si at vi står overfor et inkluderingsparadoks. Ideologien i skolen viser seg å være todelt, der behovet for inkludering og økt læringstrykk står som motsetninger til hverandre.

Det kan oppsummeres at inkluderingsparadokset i skolen kan utgjøre en risikofaktor, ved at elever som sliter med å tilpasse seg skolens maktstrukturer, kan oppleve å støtes ut. For erfaringskonsulentene som denne studien har rettet seg mot, ble utgangen av skolen, inngangen til kriminalitet. Der ble de sett, hørt og kjente på mestringsfølelse – det ga mening. Dette funnet kan si noe om at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn derfor ikke har like gode muligheter, i motsetning til dem som kommer fra mer privilegerte bakgrunner som kjenner til skolens språk og koder – maktstrukturer. Det kan derfor argumenteres for at noen vil befinne seg i en posisjon som gjør det vanskelig å oppnå samme tilgang på makt og privilegier (Bourdieu, 1995). Historiene til erfaringskonsulentene viser seg imidlertid å bekrefte at det er dem som har lite tilgang på kapital som rammes hardest. Skolen får derfor en rolle som reproducerer forskjeller som gjør at de med minst kapital, fortsetter å oppleve mindre sosial og økonomisk mobilitet. For å motvirke disse implikasjonene er det viktig å sørge for at skolen fremmer en mer inkluderende praksis som tar hensyn til ulike bakgrunner og erfaringer. Ut ifra deres skoleerfaringer anser jeg det som fornuftig å si at denne kunnskapen vil være nødvendig for skolen og skolens lærere. Fortellingene uttrykker imidlertid at det er mye som tyder på at det ikke er nok kompetanse og bredt nok tilbud til det mangfoldet av elever som finnes. Dermed er det også mye som underbygger påstanden at skolens maktstrukturer skaper «vinnere» og «tapere» jf. Bourdieu, (1995).

Til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner som kan bidra til å ivareta likeverdighetsprinsippet om en fellesskole, der begrepet «alle» faktisk utvides til å gjelde alle elever. For å oppnå dette, argumenterer jeg for at skolen bør implementere flere strategier som kan treffe et bredere mangfold av elever, da det virker som om skolen kan ha utfordringer med å ivareta alle elever sine behov og tilpasse praksisen ut ifra elevenes forutsetninger. Som vi har sett virker det som at det er et høyere press på

effektivisering av elevenes læring (Djupedal, 2022). Dette kan begrunne hvorfor flere elever kjeder seg mer og er mer stresset (Ungdata, 2020). Denne praksisen kan virke ekskluderende for de elevene som ikke innretter seg etter dette. Jeg vil derfor påstå at det øker risikoen for at noen elever faller utenfor, og ender opp i kriminalitet i ung alder.

For det første foreslår jeg at alle elevene får være med på å utforme læringsmiljøet i større grad. Dette vil imidlertid kreve økonomiske ressurser blant annet i form av at det er flere voksne rundt elevene. Ut ifra det Løvlie (2021) retter fokus mot, deler jeg behovet for en mer barneorientert praksis i skolen som må basere seg på kunnskap om barns behov for lek og bevegelse, fremfor politikernes behov for økt effektivitet i barnas teoretiske læring.

For det andre bør lærerne ha tilstrekkelig kompetanse og ferdigheter for å kunne møte ulike behov og bakgrunner blant elevene. Det kan også være viktig å ha en mer variert sammensetning av lærere for å sikre at skolen representerer ulike samfunnslag. Etter møtet med erfaringskonsulentene tror jeg disse etter hvert kan få en viktig rolle i skolen. Det vil bidra til å øke mangfoldet og gi flere elever en mulighet til å identifisere seg med skolens ansatte, som øker sannsynligheten for å bli sett og imøtekommet. Dette vil på sin side kreve en omorganisering av skolen, men det kan virke som om dette er behovet dersom skolen skal klare å overholde likeverdighetsprinsippet.

## 5.5 Oppsummering

Oppsummert viser erfaringskonsulentenes livshistorier at betydningen av kjønn, klasse og etnisitet har påvirket deres skoleerfaringer og opplevelsen av å være offer for urettferdige samfunnsstrukturer. Skolen alene har ikke skyld i at de har havnet inn i en kriminell løpebane, men kan heller ikke utelukke at det har vært praksiser i skolen som kan ha medvirket til at guttene søkte tilhørighet og mestring i andre miljøer. Det interseksjonelle perspektivet blir dermed viktig å ta med i betraktning for å forstå hvordan ulike underordningsmekanismer forsterker hverandre. Skolen bør fortsette å arbeide for et mer inkluderende og tilpasset skolesystem som anerkjenner at elever i ulike underordnede sosiale kategorier kan påvirke elevenes læring og trivsel i positiv eller negativ grad. Samtidig viser det seg en økende trend av problematferd og det rapporteres om mer vold i skolen. Etter å ha diskutert erfaringskonsulentenes historier, kan jeg konstatere at det er noe som blir gjort feil i skolen. Manualer og programmer for å håndtere problematferd i form av behavioristiske belønningssystem, kan føre til at elever blir satt i båser og dermed ikke får den støtten de egentlig trenger. Skolen må derfor også jobbe for å endre sin tilnærming til elever som utfordrer oss, og tilby en mer helhetlig støtte til elevene som strever. Denne kunnskapen er relevant for skolen i dag fordi den kan bidra til å skape et mer inkluderende og tilpasset skolesystem som støtter alle elever, uavhengig av deres bakgrunn. Kunnskapen er også viktig for skolen fordi fortellingene til erfaringskonsulentene uttrykker at det finnes maktstrukturer i skolen som kan virke diskriminerende, som igjen er med på å reprodusere sosiale forskjeller, (Bourdieu & Passeron, 1977).



## 6 Avsluttende betraktninger

**«Men hvis du gjør et bra trekk, går til angrep. Kan du bli dronning»** (Delara, Karpe, & Munkvold, 2017)

Med denne studien har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: «*Hvordan kan man forstå bakgrunnen til at barn og ungdom ender opp i en kriminell løpebane, i lys av deres sosiale bakgrunn og skoleerfaringer?*». Med bakgrunn i de to forskningsspørsmålene «*hvilke fellestrekk fra erfaringskonsulentenes livshistorier kan bidra til å øke forståelsen av de ulike mekanismene som påvirker ungdomskriminalitet?*» og «*hva kan skoleerfaringene til erfaringskonsulentene i denne studien fortelle om skolens betydning for utsatt ungdom?*», har jeg presentert sentrale funn i analysen og diskutert disse i lys av det teoretiske rammeverket. Fokuset har rettet seg mot tre tidligere kriminelle som har fortalt sine livshistorier. Jeg har undersøkt disse erfaringene ved hjelp av dybdeintervjuer og videre konstruert disse om til tre livshistorier, som dannet empirigrunnet. Videre har jeg analysert disse, der jeg har sett etter fellestrekk knyttet til sosial klasse, kjønn og etnisitet. Disse er diskutert interseksjonelt, i lys av teori om sosial klasse og motstandskultur, samt knyttet det til tidligere forskning.

Det første forskningsspørsmålet har belyst og diskutert hvordan ulike sosiale kategorier har påvirket erfaringskonsulentenes vei inn i en kriminell løpebane. Ved å bruke et interseksjonelt perspektiv har jeg vist hvordan flere kategorier virker sammen og forsterker hverandre, der kjønn, etnisitet og klasse skiller seg ut som risikofaktorer. Økonomisk klassebakgrunn viser seg imidlertid å være mitt hovedfunn, og virker som den tydeligste fellesnevneren til hvordan vi kan forstå bakgrunnen til at de havnet inn i en kriminell løpebane i ung alder.

Det andre forskningsspørsmålet belyste erfaringskonsulentenes skoleerfaringer og viser at de har hatt negative opplevelser av skolen. Det kommer frem i studien at skolens maktstrukturer gir elever ulik tilgang til å lykkes. Dette har medført at erfaringskonsulentene opplevde lite mestring og fant tilhørighet i kriminelle klikkdannelser. Motstandsstrategier som viste seg i form av uro og bråkete atferd, viste seg imidlertid å være et språk for å motsi seg disse maktstrukturene og for opprettholde selvverdet. Basert på likeverdsprinsippet i skolen, som sikrer alle elever retten til tilpasset opplæring og tilgang til videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det tydelig ut fra erfaringskonsulentenes historier at skolens praksis ikke oppfylte dette prinsippet. Dermed har jeg også konkludert med at skolens ideologi og praksis kan fungere som et inkluderingsparadoks.

En kompleks tematikk og problematikk vil derfor få et komplekst svar. Samlet sett viser studien at økonomisk klassebakgrunn er en sentral faktor for forståelsen av hvorfor barn og ungdom havner i en kriminell løpebane. Videre påpeker studien at skolens maktstrukturer og manglende tilpasning til elevers behov kan bidra til at utsatte ungdommer opplever ekskludering og finner tilhørighet i kriminelle miljøer. Resultatene av studien kan bidra til å øke bevisstheten om betydningen av sosial bakgrunn og skoleerfaringer i arbeidet med å forebygge ungdomskriminaliteten. Jeg velger å avslutte denne masteroppgaven med et med et ønske fra en av erfaringskonsulentene:

**«Tidlig forebygging, så jævlig viktig. Vi kan spare så mye der altså.»** -Irfan

## 7 Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och refleksion*. Studentlitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2001, januar). AKTØR- OG STRUKTURPERSPEKTIVER ANVENDT PÅ FORSTÅELSE AV MARGINALISERING I SKOLEN. Høgskolen i Oslo - Avdeling for lærerutdanning.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær - skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Bakken, A., Borg, E. H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. NOVA 4/08.
- Barstad, A. (2020). *Økonomi, helse og livskvalitet*. SSB - Statistisk sentralbyrå.
- Bjordal, I. (2023). Markedsretting av utdanning og strukturell rasisme. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7, ss. 8-22.
- Bjordal, I. (november 2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst (Doktorgrad)*. NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Borgen, O. Å., & Skogen, K. (2013). Jakt som arena for reproduksjon av arbeiderklassekultur.
- Borgen, O. Å., & Skogen, K. (2021). Gutta på jakt. I G. Ødegård, & W. Pedersen, *Ungdommen* (ss. 173-203). Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. (1995). The Forms of Capital. I A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Wells, *Education. Culture, Economy, Society* (ss. 46-48). Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bourdieu, P., & Prieur, A. (2005). *Distinksjonen*. Bokklubben.
- Brattbark, I., & Wessel, T. (2018). Nablogates effekt: Hva er problematisk med geografisk ulikhet? I J. Ljunggren, *Oslo - Ulikhetenes by* (ss. 339-358). Cappelen Damm Akademisk.
- Brodal, P. (2023, mai 20). Hva skjer i hjernen når vi lærer? *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/691wyr/hva-skjer-i-hjernen-naar-vi-laerer>
- BUFDIR. (2017). *Oppvekstrapporten 2017: Økte forskjeller – gjør det noe?* Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet .
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i skolen gjennom minoritetselevers erfaringer med å være annerledes. (Doktorgradsavhandling)*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*.

- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design - Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). SAGE.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L., & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier: Skoleerfaringer og kriminalitet*. UNIPUB.
- Delara, Karpe, & Munkvold, H. K. (2017). Gunerius (remix).
- Djupedal, E. F. (2022, mars 24). På skuldrene til de minste – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, ss. 29-40.
- Eriksen, I. M., & Lyng, T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø - Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøet*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M., Stefansen, K., & Ødegård, G. (2021). Fire typer ungdomsliv: Ressurser, relasjoner og stedets betydning. I G. Ødegård, & W. Pedersen, *Ungdommen* (ss. 63-87). Cappelen Damm Akademisk.
- Ertzeid, H., & Dyb, H. N. (2021, september 9). Hvorfor øker ungdomsvolden? *Velferdsforskningsinstituttet NOVA*. Hentet fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/hvorfor-oket-ungdomsvolden>
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Forandringsfabrikken. (2022). *Sint utenpå, vondt inni*. Forandringsfabrikken Kunnskapssenter.
- Frøyland, L. R. (2021). Problematferd - avvik eller vanlig ungdomsliv. I G. Ødegård, & W. Pedersen, *Ungdommen* (ss. 275-292). Cappelen Damm Akademisk.
- Gjertsen, P.-Å. (2010). *Sosialpedagogikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gressgård, R. (2013, mars 14). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, ss. 64-67.
- Gressgård, R. (2014). Å stange hodet i veggen: mikroagresjon i academia. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), ss. 17-29.
- Haugen, C. R. (2019). PALS - styring mot en autoritær skole. I M. Pettersen, & Ø. Solveig, *Problembarna. - Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (ss. 77-100). Cappelen Damm Akademisk.
- Hkeem. (2018). Ghettoparasitt.
- Johannesen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansen, L. M., & Aarseth, H. (2012). Lads i senmoderne felle? Skolemotstand i individualiseringens tid. *TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING*, 12, ss. 3-23.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och analys*. Studentlitteratur.
- Karpe, Nicolas, E., & Benyoub, J. (2022). BARAF/FAIRUZ. Omar Sheriff.
- Karpe, Patel, C., Saga, E. K., Jens, R., Abdelmaguid, M. Y., Collen, P. J., & Kongshavn, T. M. (2016). Gunerius. Warner Chappell Music, Inc.

- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ljunggren, J., & Andersen, P. L. (2017). Vestkant og østkant, eller nye skillelinjer? Bostedssegregasjon blant Oslo-ungdom mellom 2003 og 2012. I J. Ljunggren, *Oslo ulikhetenes by* (ss. 57-79). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie, L. (2019). Farvel til verktøyskolen. I M. Pettersvold, & S. Østrem, *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (ss. 271-301). Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand*. Fagbokforlaget.
- MacLeod, J. (1995/2018). *Ain't No Makin' It* (3. utg.). Routledge.
- Malkenes, S. (2018). *Det store skoleeksperimentet*. Forlaget Manifest AS.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. . Oxford University Press.
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *FORSKNINGSETISKE RETNINGSLINJER FOR SAMFUNNSVITENSKAP OG HUMANIORA*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*.
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22, ss. 329–351.
- Oslo Economics. (2022). *Kjennetegn ved barn og unge som begår kriminelle handlinger og virkninger av straff*. Oslo Economics.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro - barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). Problembarn og programnvasjon. I M. Pettersvold, & S. Østrem, *Problembarna - manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (ss. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Pierce, C. (1995). Stress analogs of racism and sexism: Terrorism, torture, and disaster. I C. Willies, P. Rieker, B. Kramer, & B. Brown, *Mental Health, Racism, and Sexism* (ss. 227-293). University of Pittsburgh Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Sage university paper.
- Røthing, Å. (2014). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I J. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 599-618). Cappelen Damm Akademisk.
- SALTO. (2020). *Barne- og ungdomskriminaliteten i Oslo*. Oslo kommune & Oslo politidistrikt.
- SALTO. (2022). *Risiko og livssammenheng for unge kriminelle i Oslo: En ustødig grunnmur for mestring*. Oslo Kommune & Oslo politidistrikt.
- Sandberg, S., & Pedersen, W. (2006). *Gatekapital*. Universitetsforlaget.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Gyldendal.
- Shammas, V. L., Sandberg, S., & Pedersen, W. (2014, april 18). TRAJECTORIES TO MID- AND HIGHER-LEVEL DRUG CRIMES. *The British Journal of Criminology*, ss. 592-612. Hentet fra <https://doi.org/10.1093/bjc/azu017>
- Solbakk, J. H. (2014, 10 10). *Sårbare grupper*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rienhart & Winston.
- SSB. (2022, september 23). Færre siktede, men ikke blant de aller yngste. *Artikler om etterforskede lovbrudd*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/kriminalitet-og-rettsvesen/statistikk/etterforskede-lovbrudd/artikler/faerre-siktede-men-ikke-blant-de-aller-yngste>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.. utg.). Gyldendal akademisk.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations Treaty Series*, 1577(3).
- Utdanningsetaten. (2021). *Årsrapport 2021 - Vold og trusselhendelser mot ansatte*. Oslo skolen, Utdanningsetaten. Oslo kommune .
- Uthus, M. (2021). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal akademisk.
- Vassenden, A. (2018). Produktive anomalier. *Norks sosiologisk tidsskrift*, 2, ss. 145-163.
- Vogt, K. C. (2020, juni). Prosessuell interseksjonalitet: gutter, posisjoner og prosesser. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, ss. 118-131.
- Westlund, O., & Öberg, J. (2021). *Strategiska brott bland ungdomar på 2010-talet och faktorer av betydelse för att lämna ett kriminellt liv*. Brottsförebyggande rådet.
- Wigg, U. (2012). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 198-214). LIBER.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Gowe Publishing Company Limited.
- Ytreland, K. A., Aleric, M., & Wigenstad, S. (2022). *Når folk viser at de bryr seg - du våkner opp. Unge som begår gjentatt kriminalitet: En evaluering av tett oppfølging i syv bydeler i Oslo*. KORUS.

- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Aase, H. (2016). *ADHD i Norge. Folkehelseinstituttet, En statusrapport*. Folkehelseinstituttet.
- Aase, H., Lønnum, K., Sørli, M., Amlund Hagen, K., Gustavson, K., & Utgarden, I. (2020). *Barn, unge og kriminalitet. Hvordan hindre at barn og unge kommer inn i eller*. Folkehelseinstituttet.

# 8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til intervjupersonene

Vedlegg 3: Intervjuguide



[Meldeskjema](#) / [Forebyggende arbeid med ungdomskriminelle](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

944241

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

25.01.2023

**Prosjekttittel**

Forebyggende arbeid med ungdomskriminelle

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Ingvil Bjordal

**Student**

Vilde Godaker Furre

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 25.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Straffedommer eller lovovertrедelser

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 10)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Forebyggende arbeid med barn og unge som begår kriminalitet»

Dette er et spørsmål til deg som vil delta i et forskningsprosjekt der formålet er å gi ungdomskriminelle en stemme inn i forskningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en del av min masteroppgave i sosialpedagogikk ved institutt for lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Masteroppgaven er en avsluttende oppgave i det 5. og siste året i lærerutdanningen, og skal ferdigstilles i mai 2023.

Formålet er å belyse hvilke mekanismer som bidrar til at ungdom havner inn i kriminelle miljøer. Jeg ønsker å komme i kontakt med deg som jobber erfaringsbasert med ungdom som har begått kriminelle handlinger. Bakgrunnen til dette er at man kan se en økning i unge som begår gjentatt kriminalitet. I mediene kan vi blant annet lese om synligere og mer alvorlig kriminalitet og vold blant ungdommer i østlandsområdet. Det settes samtidig i gang områdeløft, forebyggende aktiviteter og tiltak som skal bidra til å forebygge at unge havner på skråplanet. Likevel hører vi lite fra ungdomskriminelle selv, og deres historier. Jeg ønsker å gi disse ungdommene en stemme og representere dem inn i forskning som vil kunne bidra til økt kunnskap på feltet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Hovedansvarlig for forskningsprosjektet er meg, Vilde Godaker Furre, med min veileder Ingvil Bjordal.

Forskningsprosjektet er en del av NTNU sin 5.årige grunnskolelærerutdanning som er under NTNU Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Fakultetet har også ansvar for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å intervju erfaringskonsulenter som jobber forebyggende med unge som begår kriminalitet. Grunnen til dette er at jeg ønsker å formidle deres erfaringer og opplevelser fra egne liv. Jeg ønsker også å formidle deres erfaringer og tanker rundt arbeidet og møtene dere har med ungdommene som prosjektet retter seg mot. Studien vil intervju tre erfaringskonsulenter. Det er på bakgrunn av dette du får denne henvendelsen til å bli med i forskningsprosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden som benyttes i dette forskningsprosjektet er et kvalitativt semistrukturert intervju. Dersom du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervjuet. Dette intervjuet vil ta deg ca. 45 minutter. Tematikken i intervjuet omhandler din bakgrunn, erfaring og opplevelse rundt egen skolegang, tilknytning til ulike instanser, og til slutt ditt arbeid og dine erfaringer med ungdomskriminelle i dag og kriminalitetsforebyggende arbeid. Jeg kommer til å bruke lydopptak ved bruk av diktafon som er godkjent av NTNU. I etterkant av intervjuet vil jeg transkribere samtalen, som du kan se over å godkjenne om ønskelig.

Det vil ikke bli lagret data om dine personopplysninger i dette prosjektet, og vil anonymiseres under transkripsjonen og i skriveprosessen i prosjektet. Det vil heller ikke innhentes data om dine personopplysninger fra andre kilder.

**Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personer som vil ha tilgang til lydopptaket er masterstudent, Vilde Godaker Furre, og veileder førsteamanuensis Ingvil Bjordal. For å sikre dine personvernsopplysninger vil transkribering og lydfil av intervjuet lagres på godkjent plattform av NTNU. Her vil datamaterialet krypteres med passord. Dette gjøres fordi det kun skal være personer med tilknytning til masteroppgaven som skal ha tilgang til datamaterialet.

Lydopptaket og transkriberingen som vil gjøres av ditt intervju, vil ikke lagres under navn og kontaktopplysninger, men erstattes med en kode for å skildre mellom det ulike innsamlede datamaterialet. Lydopptak og transkribering lagres på NTNUs forskningsserver.

Forskeren / databehandler som vil samle inn, bearbeide og lagre intervjuet er jeg, Vilde Godaker Furre. Det er kun jeg og min veileder, Ingvil Bjordal, som har tilgang til de opplysningene som samles inn. Diktafon er godkjent av NTNU som gjennomføring av lydopptak av intervju. Intervjuet vil ikke bli delt med andre intervjupersoner eller eksterne personer som ikke har tilknytning til dette forskningsprosjektet.

Som deltager i prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes av andre i masteroppgaven. Det vil ikke være opplysninger om deg som deltager i publikasjonen. Du som intervjuperson vil bli anonymisert. Som deltager vil du bli omtalt som intervjuperson, og masteroppgaven vil redegjøre for at intervjupersonene i studien er erfaringsarbeidere/erfaringskonsulenter som jobber forebyggende med ungdomskriminelle.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.05.2023. Etter intervjuene vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres fortløpende. Etter prosjektslutt vil det innsamlede datamaterialet slettes.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved veileder Ingvil Bjordal, [ingvil.bjordal@ntnu.no](mailto:ingvil.bjordal@ntnu.no), eller masterstudent [vildegf@stud.ntnu.no](mailto:vildegf@stud.ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

Personverntjenester på epost [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

**Vilde Godaker Furre**  
(Masterstudent)

**Ingvil Bjordal**  
(Førsteamanuensis/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Forebyggende arbeid med barn og unge som begår kriminalitet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonymisert og transkribert versjon av intervjuet brukes i masteroppgaven

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide i forbindelse med prosjektet «forebyggende arbeid med ungdomskriminelle»**

### **Tema 1: Bakgrunnsinformasjon:**

- Presentasjon  
Kan du si litt om:
  - o Livssituasjon i dag
  - o Arbeid, familie, bosituasjon
- Hvordan vil du beskrive din oppvekst?
  - o Nærmiljø, familie, venner
  - o Egen barne- og ungdomstid

### **Tema 2: Skole og relasjon til «trygge voksne»**

- Hva er dine erfaringer og opplevelser med skolen?
  - o Fortell litt om egen skolegang
  - o Relasjonen til lærere
  - o Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?
  - o Hvordan var dine foreldre/foresattes involvering og forhold til skolen?
  - o Husker du om det var noen voksenpersoner i eller utenfor skolen som ble viktige for deg?
  - o Hva var bra og ikke så bra med skolen?

### **Tema 3: Tilknytning til kriminalitet**

- Hvilke forhold rundt deg tror du var sentrale for at du havnet borti kriminalitet i ung alder?
- Har du hatt viktige møter med forebyggende instanser gjennom din fortid som kriminell?
  - o Politi, BUP, uteseksjon, miljøarbeidere
  - o Hva var bra/ikke så bra?
- Hva var det som gjorde at du valgte å komme deg ut av kriminaliteten?

#### **Tema 4: Kriminalitetsforebyggende arbeid og samarbeid**

- Forell litt om ditt arbeid med ungdomskriminelle i dag?
  - o Hva inngår i jobben?
  - o Samarbeid med ulike instanser?
  - o Motivasjonen din i arbeidet?
  
- Hvem er de ungdomskriminelle?
  - o Har de noen fellestrekk?
    - Familiebakgrunn?
    - Kjønn?
    - Alder?
    - Relasjon og motivasjon til skolen?
    - Roller/forbilder?
  
- Hvordan fungerer det forebyggende arbeidet?
  - o Aktiviteter?
  - o Guttegrupper?
  - o Hvem er i kontakt med disse ungdommene?
  - o Hva fungerer godt?
  - o Hva skulle blitt gjort annerledes?
  
- Hvordan er ressursene til denne type arbeid?
  
- Ser du forhold eller mekanismer i samfunnet som kan være med på å føre de unge guttene inn i kriminaliteten?
  - o Hvis du ser tilbake på egen fortid som kriminell
  - o Hva sier de ungdommene du jobber med?
  
- Er det noe du vil si på slutten du føler vi ikke har fått snakket om?

#### **Avslutning**

- Takke
- Intervjusituasjonen – opplevelse
- Ønsker du å få tilsendt intervjuet etter det har blitt transkribert?



