



Gutters egne refleksjoner omkring hvorfor de avsluttet videregående opplæring, og hva som skal til for å fullføre utdanning

En kvalitativ studie basert på livshistorier til 5 gutter som har avbrutt videregående opplæring

NIKOLETT LOYKO OG
LINDA VIVEKKE JORTVEIT

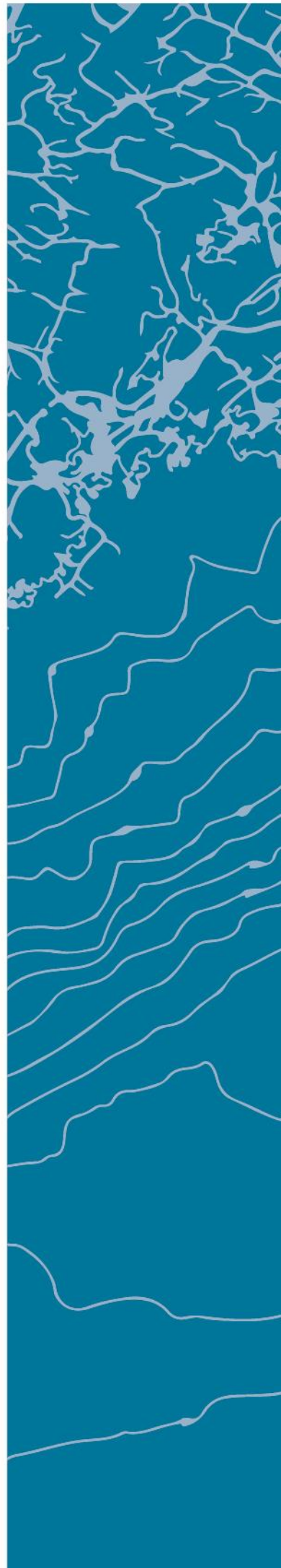
VEILEDER

Magnhild Høye Mjåvatn

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for psykososial helse



Forord

Intense, utfordrende, men utrolig interessante og givende studieår som masterstudenter i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Agder går mot slutten. Vi er privilegerte som fikk muligheten til å utvide våre horisonter, få dypere forståelse for vår egen profesjonalitet og økt kunnskap for mange andre yrkesgrupper som har samme målsetting som oss.

Prosesen mot en ferdigstilt masteroppgave har vært utfordrende, men først og fremst inspirerende. Vi har lært mye om oss selv, om våre etiske betraktninger og vår samarbeidsevne. Gjennom mange gode refleksjoner og drøftinger rundt oppgaven utviklet vi våre forutsetninger til å utforske, gå i dybden av forskningsspørsmålene og virkelig fatte interesse for forskningsarbeidet.

Uten informantene våre ville vi ikke hatt grunnlag for å skrive denne oppgaven. Vi vil takke de fem modige unge mennene som stilte opp med åpent sinn og fortalte sine livshistorier til oss. Vi har stor respekt for at de våget, og deres historier har gjort inntrykk på oss. De har gitt oss ny kunnskap, og ny kunnskap har blitt til ny forståelse.

Vi vil takke vår veileder Magnhild Høye Mjåvatn, førsteamanuensis ved institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder for konstruktive tilbakemeldinger under hele skriveprosessen. Hennes kloke ord, spørsmål og veiledning til oss var en viktig del av forskningsprosessen.

Kristiansand, mai 2018

Nikolett Loyko og Linda Vivekke Jortveit

Sammendrag

Gjennom vårt yrkesliv har vi i flere år møtt unge som ikke har fullført videregående skolegang, med den konsekvens at de står utenfor både arbeid og utdanning. Vi ønsker med denne oppgaven å få frem deres «stemme», her gutters, for å finne ut mer om deres tanker om egne muligheter. Studien er en del av ett forskningsprosjekt ved Universitet i Agder og representerer et forskningsmessig bidrag til forskningsgruppen «Ung i Sør».

Studiens hensikt er å øke forståelsen for de forhold gutter selv opplever som bakenforliggende for at de velger å avbryte utdanningsforløpet, og hva de mener kan bidra til at de velger å fullføre utdanningen.

Forskningsspørsmål vi ønsket belyst:

Hvilke opplevelser og erfaringer mener en gruppe gutter som har valgt å avslutte den videregående opplæring er medvirkende til at de ikke fullfører skolen?

Hvilke forhold uttrykker de er betydningsfulle for å fullføre skolen? Hvilke mestringsressurser og valgmuligheter opplever de selv å ha for å kunne fullføre videregående skole?

Resultatene viser at informantene knyttet vanskelige livshendelser i sammenheng med frafallet. Videre løftet de frem mangel på tilstrekkelig tilrettelegging som medvirkende, og de etterlyste individuelle løsninger for å kunne fortsette på videregående utdanning.

Gapet mellom det individet mestrer og de ubenyttede muligheter som er tilgjengelig innenfor en strukturell tilrettelegging, synes fortsatt å kunne være et hinder for å fullføre. Individuelle erfaringer og behov bør i større grad lyttes til for å få økt kunnskap om hvordan de strukturelle endringene kan tilrettelegge for behov som er nødvendig for at gjennomføring av videregående opplæring skal være en reell mulighet for alle.

Nøkkelord: Frafall, videregående skole, gutter, livshendelser, mestringsressurser, tilrettelegging.

Abstract

Throughout our working carrier we have met youth who had dropped out from upper secondary school with that consequence that they stand without work or education.

We wish to approach the phenomenon dropouts from the perspective of the youth, here boys, to try to find out more about how they think of their own possibilities. This study is part of a research project at the University of Agder and represents a contribution to the research group “Ung i Sør”.

The purpose of this study is to increase understanding around how boys explain the causes behind their choice to dropout and what they express can contribute to returning to upper secondary school.

The research questions are:

What kind of experiences a group of dropout boys from upper secondary school say contributed to their choice to dropout?

What conditions they mean are significant to return to school? What coping resources and choices they believe they have that can contribute to finishing school?

The results show that the informants linked difficult life experiences to their choice to dropout. They focused on the lack of individualized organization that contributed to their choice and they emphasized individualized solutions to be able to continue school.

It seems that the gap between what one can cope with and what the system can customize is still an obstacle to consider. Individual needs should be listened to, to increase understanding of the structural changes needed so that finishing upper secondary school can be a reality for everyone.

Key words: Drop out, upper secondary school, boys, life experiences, coping resources, individualized organization.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Frafall fra skole og arbeid i Europa	2
1.2 Frafall fra skole og arbeid i Norge	4
1.3 Konsekvenser av frafall	5
1.4 Tidligere forskning	7
2. Hensikt og forskningsspørsmål	9
3. Oppgavens teoretiske perspektiv	10
3.1 Salutogen modell	10
3.2 Mestringsperspektivet – kognitiv vurdering	11
3.3 Foreldrenes betydning	14
3.4 Samfunnets betydning	15
3.4.1 Sosial tilhørighet	18
4. Metode	18
4.1 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	19
4.1.1 Livslinjeintervju	19
4.1.2 Intervjuguide	20
4.2 Vår refleksivitet	21
4.3 Utvalget	22
4.4 Data	23
4.4.1 Gjennomføring av intervjuene	23
4.4.2 Opptak, transkribering og oppbevaring av data	24
4.4.3 Analyse	24
4.5 Validitet og reliabilitet	26
4.6 Etske overveielser	28
4.7 Metodediskusjon	29
5. Resultat	31
5.1 Hvilke opplevelser og erfaringer mener gutter som har valgt å avslutte den videregående opplæring er medvirkende til at de ikke fullfører skolen?	31
5.1.1 Tilrettelegging i forhold til psykiske utfordringer	31
5.1.2 Tilrettelegging i forhold til fysiske utfordringer	32
5.1.3 Tilrettelegging i forhold til sosiale utfordringer	32

5.2	Hvilke forhold uttrykker de er betydningsfulle for å fullføre skolen?	33
5.2.1	Tilrettelegging.....	34
5.2.2	Forventningspress og forventningsstøtte	35
5.2.3	Tilhørighet	36
5.3	Hvilke mestringsressurser og valgmuligheter opplever de selv å ha for å kunne fullføre videregående skole?	37
5.3.1	Egne valgmuligheter informantene ser.....	37
5.3.2	Gode erfaringer og innflytelse over eget liv gir opplevelse av mestring	38
6. Drøfting	39
6.1	Stressfulle livshendelser i et mestringsperspektiv	39
6.2	Diagnose: Hjelp eller hinder?	40
6.3	Foreldrenes betydning	41
6.4	Samfunnets betydning	42
7. Konklusjon	45
Litteraturliste	47
Vedlegg 1:	Livslinje / Livets tre	
Vedlegg 2:	Intervjuguide	
Vedlegg 3:	Samtykke	
Vedlegg 4:	Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27	

1. Introduksjon

Gjennom vårt yrkesliv har vi i flere år møtt unge mennesker som ikke har fullført videregående skolegang, med den konsekvens at de står utenfor både arbeid og utdanning. De har valgt å avslutte skole av ulike grunner, mange har avsluttet tross ekstra oppfølging og spesialpedagogisk tilrettelegging. Mange av dem vi møtte begrunnet avbruddet med at de ikke mestret eller passet inn i skolen.

Over 1 av 4 (27%) fullfører ikke videregående opplæring innen 5 år. Tallene har vært nokså uendret over mange år. Det fremkommer imidlertid betydelige kjønnsforskjeller i gjennomføringsgraden. 67% av guttene fullfører videregående opplæring i løpet av fem år, mens 78 % av jentene gjør det (Bentsen, Kristiansen, Møller & Vardheim, 2016). Guttene har i snitt dårligere karakterer, dropper oftere ut av videregående, og flere gutter enn jenter fullfører videregående på utvidet tid (SSB, 2017). Det er også flere gutter som slutter underveis i utdanningsløpet (Bentsen et al, 2016). Vi leser stadig overskrifter i media om at gutter topper «de negative statistikkene», og omtales som «gutta som samfunnets tapere» (Moe, 2006). Nye tall slås opp som «bevis» for at gutter og menn nå er samfunnets tapere og gutter blir svartmalt (Vogt, 2018).

Den største kilden vi har i Norge om helse- og levekår for barn og unge er Ungdata. Undersøkelsen gir selvrapportert informasjon om blant annet helse og sosiale forhold blant ungdom på ungdomstrinnet og i videregående opplæring (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2017). Et viktig funn fra årets undersøkelse er at omfanget av psykiske helseplager fortsetter å øke, også for gutter (Bakken, 2017). På lokalt plan har vi Ungdata-undersøkelsen «Ung i Agder 2016» (Bentsen et al., 2016) som gir en oversikt over barn og unges oppvekstvilkår i Agder. Ungdata-undersøkelsene inkluderer ikke de som har falt ut av skolesystemet, og i Agder har HELLAS ((Helse, Levekår og Levevaner blant unge utenfor arbeid og skole) / Ung i Sør derfor gjort tilsvarende undersøkelse blant nettopp denne gruppen. HELLAS er et forskningsprosjekt knyttet til Universitetet i Agder som fokuserer på unge utenfor arbeid og skole på regionalt nivå, ved kvantitativ og kvalitativ datainnsamling (<https://kompetansetorget.uia.no/oppgaver/hellas-ung-i-soer2>). Det er gjennomført noen kvalitative studier med ungdom utenfor skole i Agder. Blant annet en studie som omhandler ungdom som deltar i tiltak (Henningsen, 2016), og to om jenter som er falt utenfor videregående skole (Edwardsen, 2017; Hovland, 2017). Det er gjort lite kvalitative

undersøkelser når det gjelder gutter som har falt utenfor skole og tiltak, og dermed lite kunnskap om deres egen forståelse av frafallet.

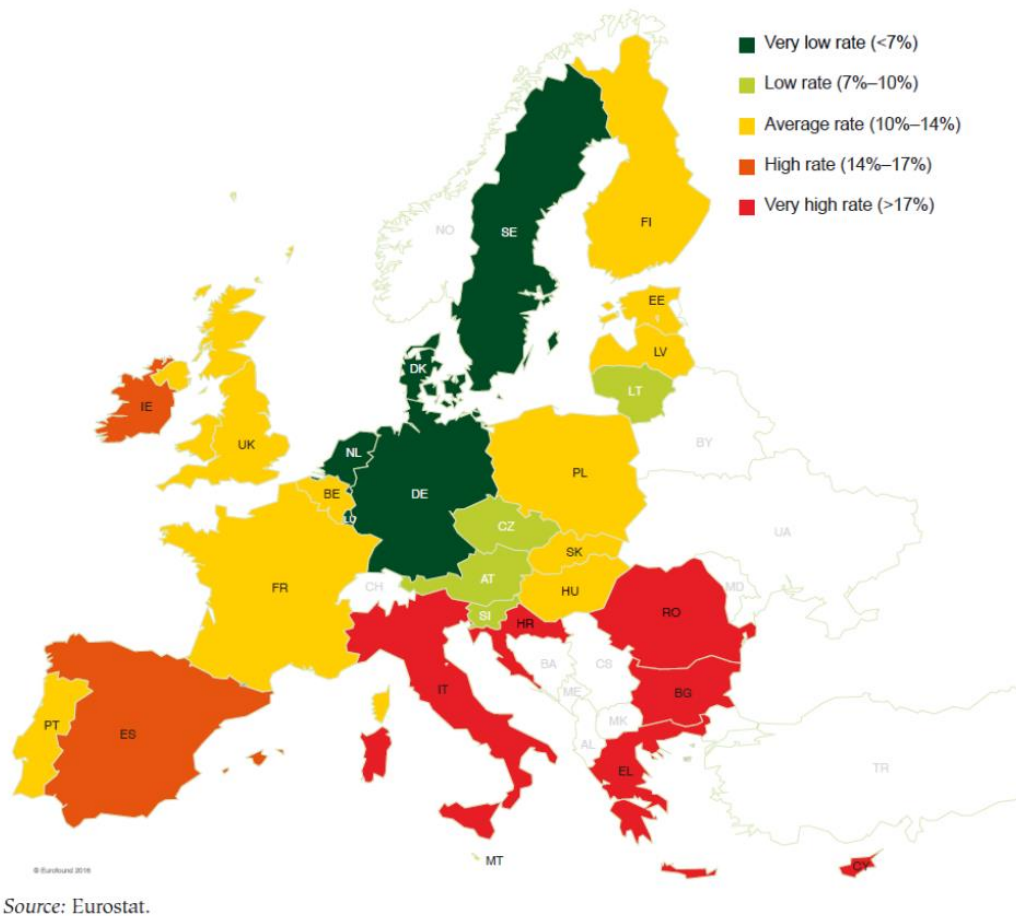
Bakgrunnen for denne studien var et ønske fra HELLAS om å innhente mer data gjennom kvalitative intervjuer med gutter som står utenfor utdanning. Det var ønskelig å gjøre en studie av gutter spesielt, og liknende den som ble gjennomført av jenter i Agder året før, «Hvilke faktorer påvirker unge jenters frafall fra videregående opplæring» (Edwardsen, 2017). Vi fattet stor interesse for dette temaet, dels på grunn av vår egen erfaring og dels på grunn av all den negative oppmerksomheten i media. Vi ønsket å finne ut mer om disse guttenes egne opplevelser og erfaringer omkring hvorfor de avsluttet videregående skole, men også deres tanker om hva som skulle til for å fullføre utdanning.

Denne oppgaven er basert på intervjuer av gutter i alder 16-20 år som har valgt å avslutte videregående opplæring. Vi bestemte oss for livshistorier som utgangspunkt for å kunne gå i dybden på guttenes opplevelser av hva som førte til valget de tok. Det å kjenne til livshistorier kan gi nyansert kunnskap om det som ligger bak et skoleavbrudd og kan bidra til en mer nyansert forståelse av fenomenet frafall blant gutter.

1.1 Frafall fra skole og arbeid i Europa

Vi synes det er interessant innledningsvis å presentere funn som er gjort på ungdom utenfor arbeid og utdanning i Europa. Funnene er hentet fra rapporten «Exploring the diversity of NEETs» (Eurofound, 2016). Unge mennesker som står utenfor arbeid og utdanning har ført til bekymringer også i Europeisk sammenheng. Den Europeiske Unionen (EU) har de siste årene fulgt tett med denne gruppen mennesker. I 2013 var det over 5,5 millioner unge i Europa i aldersgruppen 15- 24 år som var registrert arbeidsledige, det høyeste tallet i EU sin historie. Eurofound introduserte et nytt begrep, NEET- ungdom (Not in education, employment, or training). Som figuren under viser er det stor variasjon på antall NEET-ungdom i de ulike landene i Europa.

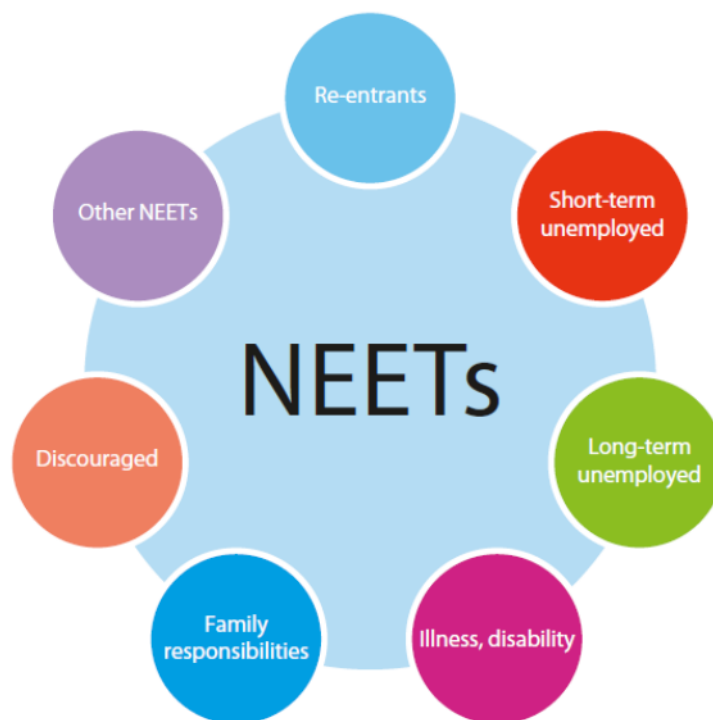
Figure 2: NEET rate, 15–24 years, EU28, 2015 (%)



Figur 1: NEET rate, 15–24 years, EU28, 2015 (%). Hentet fra *Exploring the diversity of NEETs*, Eurofound, 2016.

NEET er en heterogen gruppe. Flertallet av ungdommen i denne gruppen har lav utdanning, oppvekst preget av fattigdom eller har vanskelig familiebakgrunn, og mange kommer inn under flere av disse kategoriene. Men NEET-gruppa består også av ungdom som er skoletrøtte, kortvarig arbeidsledige og/ eller i en overgang fra ungdomsliv til voksenliv. Felles for alle NEET-ungdom er at de ikke genererer menneskelig kapital for samfunnet gjennom formaliserte kanaler (Eurofound, 2016). Figuren under viser mangfoldet i NEET-gruppa.

Figure 13: Disaggregation of the NEET population



Source: Eurofound elaboration.

Figur 2: Disaggregation of the NEET population. Hentet fra *Exploring the diversity of NEETs*, Eurofound, 2016.

Det Europeiske Parlament satte fokus på utfordringene knyttet til NEET-gruppa ved å opprette Youth Employment Initiativ- YEI, som har som mål å øke sysselsetting av ungdom i Europa.

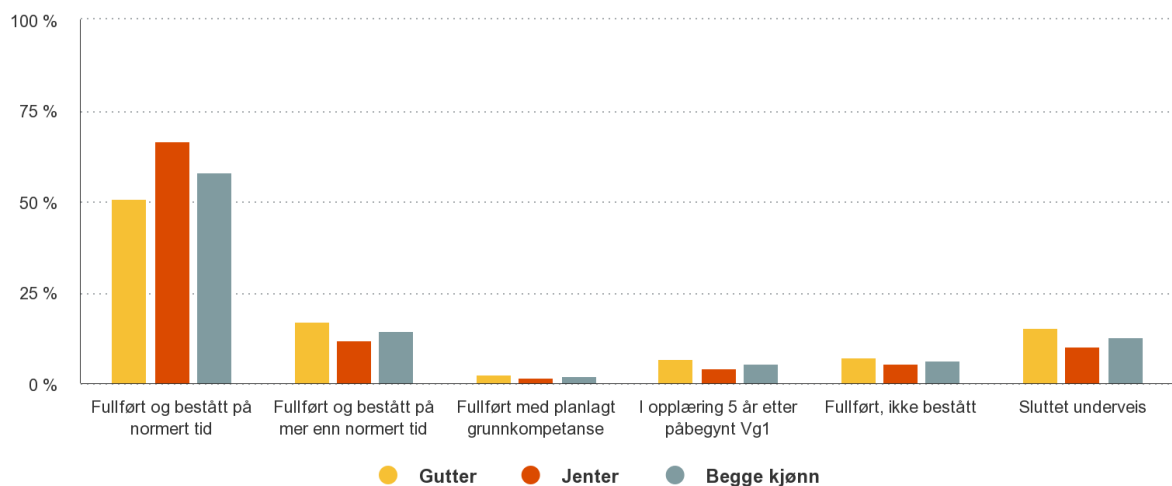
«YEI need to pay special attention to young people who are at greater risk of being NEET than others (those with low levels of education, with an immigration background, with disabilities or health issues etc.). It also emphasises that being NEET has severe adverse consequences for the individual, society and the economy as it may lead to social alienation, insecure and poor future employment, youth offending and mental and physical health problems» (Eurofound, 2016, s. 14).

1.2 Frafall fra skole og arbeid i Norge

NEET-ungdom i Norge er blant dem i Europa som får tette oppfølging av statlige tiltak via NAV og oppfølgingstjenesten (OECD, 2018). Oppfølgingstjenesten er en fylkeskommunal tjeneste som skal følge opp ungdom som har rett til opplæring, men som ikke er i arbeid eller

opplæring. De har også ansvaret for å koordinere og samordne den tverrfaglige innsatsen for disse ungdommene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Til tross for oppfølgingen fra NAV og oppfølgingstjenesten (OT) er det om lag 86.000 unge mellom 15 og 29 år som verken er i arbeid, utdanning eller opplæring. 56% av disse har ikke fullført videregående skole. Norge har satt inn tiltak for å redusere frafall i utdanning de siste ti årene uten å kunne vise til signifikant endring (OECD, 2018). I Norge er det lavere andel NEET-ungdom, men de er mer marginaliserte enn NEET-ungdom i Europa. Det er nesten seks ganger så mange unge blant NEET-ungdom som rapporterer at de føler seg deprimerte, og nesten ni ganger så mange av dem som rapporterer å ha dårlig helse, enn det ungdom i samme alder under utdanning eller arbeid gjør (OECD, 2018). Dette hadde vi med oss da vi møtte informantene våre som skulle dele sine egne erfaringer og opplevelser av hva som bidro til frafall.

Gjennomføring av videregående opplæring etter fullføringsgrad. Perioden 2011-2016. Kjønnss fordelt. Prosent.



Kilde: Skoleporten - Utdanningsdirektoratet

Figur 3: Gjennomføring av videregående opplæring etter fullføringsgrad. Perioden 2011- 2016. Kjønnss fordelt. Prosent. Hentet fra *Gjennomføring og frafall i skolen*, av Bufdir.no 2018.

1.3 Konsekvenser av frafall

Vår studie handler ikke om konsekvenser, men vi ser det likevel viktig å understreke betydningen av frafall fra videregående opplæring ettersom det er en stor utfordring både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Reform 94 gav alle som avslutter grunnskolen eller tilsvarende, rett til videregående opplæring. Denne retten speiler dagens samfunn som har utviklet seg til å bli et kunnskapssamfunn med stadig økt behov for ny kompetanse (Hernes,

2010). I tråd med utviklingen av det postmodernistiske samfunnet har vi blitt et utdanningssamfunn, hvor vi får stadig mindre behov for ufaglærte (Bentsen et al., 2016). «Frafall er ikke ett nytt problem, men det er blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring – og etter at videregående opplæring er blitt selve portalen til et produktivt voksenliv» (Hernes, 2010, s. 7). Det er flere samfunnskonsekvenser av at unge ikke fullfører videregående skole, og to av de største er risikoen for arbeidsledighet og marginalisering, samt de økonomiske konsekvensene det medfører. «Behovet for arbeidskraft med bare grunnskoleutdanning er lav og kommer etter alt å dømme til å bli enda lavere i årene framover. At flere fullfører videregående opplæring er derfor viktig, både for den enkelte og for samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s 9).

Konsekvensene av å falle fra videregående opplæring blir større i årene som kommer (Hernes, 2010). Økte kunnskapskrav i arbeidslivet vil bety at fullført videregående skole blir nøkkelen til arbeidsmarkedet eller videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009). En direkte konsekvens av frafall blir da at det er flere og flere unge som står utenfor arbeidslivet og blir en marginalisert gruppe i samfunnet. Forskning viser signifikant forskjell mellom unge som har fullført og de som ikke har fullført videregående opplæring, i forhold til arbeid. Blant dem som fullfører er kun 5 % arbeidsledig og de kommer raskere ut i arbeid, mens 19 % av dem som ikke fullfører står utenfor både arbeid og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009). Personer med lav utdanning er mest utsatt for å miste jobben når de økonomiske rammebetingelsene forverres i samfunnet. Lavt utdannede personer er i større grad sysselsatt i den konkurranseutsatte delen av økonomien og er dermed mer sårbare i en situasjon med fallende sysselsetting. Resultatene viser også at personer med lav utdanning har en løsere tilknytning til arbeidsmarkedet og i større grad vil gå ut av arbeidsstyrken ved økende arbeidsledighet (Statistisk sentralbyrå, 2011). Det er også undersøkelser som finner sammenheng mellom lavt utdanningsnivå og sannsynlighet for uførepensjonering (Holte mfl. 2000, Krokstad mfl. 2002, Fevang og Røed 2006). Noen av årsakene bak disse tallene er at lavt utdannede har oftere enn andre arbeidstakere svake grunnleggende ferdigheter, dårlig helse og fysisk krevende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2009).

«Frafall reduserer muligheten til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. Frafall øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet. De samfunnsmessige kostnadene for hvert kull er konservativt estimert til om lag 5 milliarder kroner for hvert årskull.» (Hernes, 2010 s. 7).

De samfunnsmessige kostnadene Hernes referer til er summen av tapt arbeidsinntekt gjennom livsløpet og velferdsstatens utgifter til trygd og andre støtteordninger (Falch, Johannesen & Strøm, 2009).

1.4 Tidligere forskning

Tidligere forskning knyttet til frafallsproblematikk viser et relativt stort frafall av elever i videregående skole, og tydeliggjør behovet for økt forståelse for problematikken. Det som gir størst grunn til bekymring er at om lag 70% av de 86 000 ungdom utenfor arbeid og utdanning i Norge betegnes som inaktive, det vil si at de søker verken utdanningsmuligheter eller arbeid (OECD, 2018). Lavt utdanningsnivå er en av de viktigste faktorene for at ungdom blir stående utenfor arbeidslivet og utdanningsmulighetene (OECD, 2018). Guttene i denne studien står utenfor skole og tiltak, og risikerer dermed å ikke klare å møte arbeidsmarkedets krav seinere.

Per februar 2018 var 15316 ungdommer registrert i OT i hele landet. I Aust- og Vest-Agder dreide det seg om 769 ungdommer, hvorav 415 var gutter (Utdanningsdirektoratet, 2018). «Ung i Agder»-undersøkelsen (Bentsen et al., 2016) finner på lokalt plan, som rapporten «Sosiale forskjeller i unges liv» (Bakken, Frøyland og Sletten, 2016) finner på nasjonalt nivå, at det på de fleste områder er systematiske forskjeller i ungdoms livskvalitet og oppvekstsituasjon knyttet til familiens sosioøkonomiske status. Dette gjelder både i forhold til deltakelse i fysisk aktivitet, og opplevelse av fysisk og psykisk helse. Samme studie viser at blant de med lav sosioøkonomisk bakgrunn svarer langt flere at de har hatt tanker om å slutte på videregående skole. Resultatene viste også at det er innen skolearenaen de interessante forskjeller finnes i forhold til å ha tenkt på å slutte på skolen og hvilke studieprogram elevene tar (Bentsen et al., 2016). Tidligere forskning viser at frafall i videregående opplæring har sammenheng med grunnskolepoeng, faglig svak prestasjon og manglende mestring allerede i barneskolen, foreldrenes utdanningsnivå og unges opplevelse av sosial tilhørighet (OECD, 2018). Guttene vi kom i kontakt med er en liten del av gruppen som omtales her og statistisk sett representerer dem som oppgir fysisk eller psykisk sykdom som årsak til frafall.

Det ser ut til at skoletilpasning er langt viktigere for ungdom som går på studieprogram som gir yrkeskompetansen enn for dem som velger program som gir generell studiekompetanse. Med skoletilpasning menes det forhold som trivsel på skolen, føle at lærerne bryr seg, om de kjeder seg, følelse av å passe inn blant de andre elevene, og om de gruer seg for å gå på

skolen. Samtidig synes det å ha tegn på dårlig selvbilde som en sterkere sammenheng med tanker om skoleavbrudd for dem på studieforbereende program sammenliknet med ungdommene på yrkesfaglig program. Resultat viser at ulike egenskaper ved familien er viktige for ungdommenes psykiske helse. Dårlig relasjon til foreldrene, dårligere familieøkonomi og lavere utdanning hos foreldrene gir økt sannsynlighet for psykiske plager hos ungdommene. God skoletilpasning ser også ut til å være en betydelig beskyttelsesfaktor mot psykiske plager mens dårlig selvbilde gir en klar risiko for psykiske utfordringer (Bentsen et al., 2016).

Vi startet forberedelsene til studien med søk på både avhandlinger og andre publikasjoner som handlet om temaet. Den Europeiske Unionens publikasjoner og søk gjort på websider, bl.a. «nesetweb.eu» har gitt oss innsyn i problematikken i en europeisk sammenheng. For eksempel viser rapporten «Drop-out and Completion in Higher Education in Europe» (Quinn, 2013) til liknende årsaker til frafall i europeiske land som undersøkelser gjort i Norge. Vi har i tillegg foretatt søk i Oria, universitetets egen litteraturoversikt. Her fant vi flere studier som undersøkte forhold knyttet til frafall i videregående - bl.a. elev – lærer relasjonen og motivasjon - uten å finne noe som omhandlet spesifikt om kjønn. Vi foretok også litteratursøk på google scholar. Søket begrenset vi til fagfelleverderte tidsskrifter. Søkeord vi brukte mest var frafall, gutter, videregående skole, og kombinasjonen av disse. Vi kom over interessante artikler i Tidsskrift for samfunnsforskning og Norsk sosiologisk tidsskrift, noen mer relevante enn andre. I det sistnevnte tidsskriftet leste vi Vogt (2018) sin artikkel som oppsummerer funn i sin forskning og som problematiserer fokus på kjønn i forhold til gjennomføring av skoleløpet. Vi fikk frem kvantitative studier som blant annet «Svartmaling av gutter» (Vogt, 2018) og statistikker som for eksempel «Dette er kvinner og menn i Norge 2018» (SSB, 2018), som problematiserer frafall, og knytter frafall til kjønn. Kvalitative studier vi har lest, behandler problematikken i liten grad fra elevenes ståsted i kombinasjon med kjønn.

Vi opplever at det er mindre fokus på elevenes ressurser i den offentlige debatten om frafall i videregående opplæring, hva de selv tenker om egne muligheter, og hvordan de selv forstår eget frafall. Derfor ønsket vi å se nærmere på dette.

2. Hensikt og forskningsspørsmål

Hensikten med studien er å belyse frafall i den videregående opplæringen, fra informantenes ståsted. Vi har et ønske om å øke forståelsen av hvilke forhold gutter selv opplever er bakenforliggende årsaker til at de velger å avbryte sitt utdanningsforløp og for hva de gir uttrykk for kan bidra til at de velger å fullføre utdanningen. Vi fokuserer på mestringsressurser guttene ser hos seg selv, og hva de vektlegger som viktige hendelser for at det har gått som det har gått når de forteller deres livshistorier.

Denne studien er en del av ett forskningsprosjekt ved Universitet i Agder, ved institutt for psykososial helse, og representerer et forskningsmessig bidrag til forskningsgruppen «Ung i Sør». Det er flere norske forskere, kommuner, fylkeskommuner og samarbeidspartnere som KoRus, ABUP, brukerorganisasjoner og Universitetet i Pisa (ved Andrea Salvini) knyttet til forskergruppen.

Forskningsspørsmål vi ønsker å belyse:

Hvilke opplevelser og erfaringer mener en gruppe gutter som har valgt å avslutte den videregående opplæring er medvirkende til at de ikke fullfører skolen?

Hvilke forhold uttrykker de er betydningsfulle for å fullføre skolen? Hvilke mestringsressurser og valgmuligheter opplever de selv å ha for å kunne fullføre videregående skole?

Begrepsavklaring og avgrensning:

Vår forståelse av begrepet helse samsvarer med definisjonen til Verdens helseorganisasjon (WHO) (1948): «en tilstand av fullkomment legemlig, sjelelig og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lyter». I 1986 utdypet WHO helsebegrepet slik «Health is seen as a resource for everyday life, not the object of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities».

Deltakelsen i denne studien er avgrenset kun til å inkludere gutter mellom 16-20 år, som har avsluttet videregående opplæring og fått OTSY-kode (elever som er syke eller i institusjon og ikke kan nyttiggjøre seg av utdanningstilbud eller jobbtilbud, på grunn av fysisk eller psykisk sykdom, rus, sosiale og/ eller emosjonelle vansker (Utdanningsdirektoratet, 2016) i oppfølgingstjenestens register. Vi betegner alle våre informanter som gutter, selv om noen av dem er over 18 år (menn). Informantene ble rekruttert i Agder-fylkene.

3. Oppgavens teoretiske perspektiv

Det har vært viktig for oss å ha et mestrings- og ressursperspektiv i denne studien, og se på temaet med positive briller. Vi er opptatt av å formidle at det ikke bare er den enkelte elevs ansvar å klare å mestre og å fullføre skolen. Frafall i videregående skole kan ikke være et individuelt anliggende, vi ønsker å belyse fenomenet i et samfunnsperspektiv og å få frem at det også er samfunnets ansvar. Vi valgte derfor teori som omhandler mestringsressurser hos guttene, samfunnskritisk teori, og teori om uante utviklingsmuligheter. Videre følger en mer utførlig presentasjon av Antonovskys teori om salutogenese, Lazarus og Folkmans teori om kognitiv vurdering, Madsens kritiske vinkling på nyliberalismen og psykologifagets inntreden i samfunnet, og Hertz sitt transdisiplinære perspektiv som har ideen om de uante utviklingsmulighetene som sentralt element.

3.1 Salutogen modell

Antonovskys salutogene modell (2012) tar utgangspunkt i helse som en ressurs, der «Salutogenese» defineres som saluto: helse og genese: opprinnelse eller tilblivelse. Det innebærer å ha fokus på det «friske», ta utgangspunkt i det som fungerer, og er et alternativ til det biodynamiske begrepet patogenese som fokuserer på årsak til sykdom (Antonovsky, 2012). En salutogen tilnærming til frafallsproblematikken vil være å se etter de faktorer/ressurser hos individet som bidrar til å styrke ungdommen i å fullføre videregående skole, fremfor å slutte. Med dette som utgangspunkt vil mestringsressurser, på samme måte som helse, være noe man i større eller mindre grad besitter, og som vil påvirke den enkeltes mulighet til å fullføre. I sin teori om salutogenese introduserer Antonovsky (1988) begrepet Sense of coherence (SOC), opplevelse av sammenheng (OAS) som betegnelse på individets livsanskuelse, en grunnholdning hvor trygg identitet, positivt selvbilde, optimisme og mestringstro er viktige komponenter. Opplevelsen av sammenheng er tredelt ifølge Antonovsky (2012), satt sammen av komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet handler om at noe oppleves som ordnet, strukturert og tydelig for individet. En grad av begripelighet er en forutsetning for den neste komponenten, håndterbarhet, som omhandler evnen og muligheten til å påvirke egen situasjon og omgivelsene. Begrepet betegner den makten og de ressursene en selv opplever å ha for å håndtere livet. Ifølge Antonovsky er meningsfullhet den viktigste komponenten i OAS fordi den er så nært knyttet til følelser og motivasjon. En person med en sterk OAS vil lete etter

meningsfullhet i en vanskelig situasjon, og vil oppleve den som en utfordring. Hovedfokuset til personen vil være å ta i bruk alle sine ressurser for å finne mening og gjennom meningsfullhet forsøke å finne en løsning (Antonovsky, 2012).

OAS uttrykker menneskets forutsetninger for å mestre utfordringer og stress. Svak/sterk OAS vil derfor ha betydning for individets opplevde helse. I denne forståelsesramme vil elevens OAS kunne ha betydning for hvordan han/ hun forstår eget frafall i skole, og opplevelse av mestringsressurser som kan bidra til at vedkommende velger å gå tilbake til skolen. Et individ med sterk OAS vil ha en kognitiv forståelse av samfunnet, det vil oppleve orden, mening og forutsigbarhet og det vil ha en emosjonelt positiv opplevelse av samfunnet også.

Forventningene individet møter vil gi mening og det vil kunne engasjere seg i aktiviteter og føle positive forpliktelser for samfunnet (Antonovsky, 1988).

3.2 Mestringsperspektivet – kognitiv vurdering

Forholdet mellom kravene fra omgivelsene og menneskers ressurser til å takle disse, bli relevante i forhold til opplevelsen av mestring av situasjoner. I sammenheng med frafallsproblematikken i videregående skole synes det relevant å se om Lazarus sin teori om revurdering kan belyse og inspirere i diskusjonen om hvordan mestringsressurser kan bidra til at ungdom vurderer å fullføre utdanningen på et senere tidspunkt. Lazarus og Folkman (1984) betegner mestring som individets forsøk på å håndtere psykologisk stress. Mestring defineres som en prosess bestående av psykologiske og atferdsmessige komponenter som individet tar i bruk for å håndtere spesifikke internaliserte krav eller eksterne forventninger og eventuell konflikt mellom disse.

Dette ligger til grunn for cognitive appraisal (kognitiv vurdering) begrepet (Lazarus & Folkman, 1984). Kognitiv vurdering tar med seg både stressor- og reaksjonsbegrepet, og inkluderer også personens forhold til omgivelsene. I denne tilnærmingen er personens reaksjon på stressorene fra omgivelsene preget av en transaksjon med miljøet og de krav det stiller til personen. Her bruker man en rekke atferdsmessige, kognitive og emosjonelle tilpasningsstrategier for å påvirke hvor aktivert man blir (Lazarus, 1991).

I følge Lazarus og Folkman foretar vi en kognitiv vurdering av en situasjon vi møter på eller forventer å møte. I hovedsak vil det være tre måter å vurdere hendelser eller situasjoner på. Den primære vurderingen, den sekundære vurderingen, og den tertiære vurderingen. Nærmere

forklart bruker man den primære vurdering til å oppfatte om en situasjon enten er 1) irrelevant, 2) harmløs/gunstig eller 3) stressende. Den primære vurderingen refererer også til individets vurdering av om situasjonen er personlig relevant. Gjennom den sekundære vurderingen finner man ut hvor mye ressurser man har til rådighet for å takle situasjonen, vurderer muligheter og mulige løsninger. Disse ressursene består blant annet av troen og målene personer har på at de kan takle den enkelte situasjonen. Primær-, og sekundærvurderingen trenger ikke å etterfølges av hverandre, men kan også oppstå på samme tid, avhengig av personen og situasjonen. Disse kan også endres over tid, på bakgrunn av hvor effektivt personen håndterer/mestrer situasjonen, om kravene fra den sosiale settingen individet befinner seg i forandrer seg, eller at ferdighetene til personen forbedrer seg. Sammen utgjør disse vurderingene om man vil oppfatte en transaksjon med omgivelsene som gunstig eller ikke. Den siste vurderingen, tertiærvurderingen, er en revurdering av situasjonen/hendelsen på bakgrunn av at ny informasjon blir tilgjengelig. Denne informasjonen kan komme fra personen selv, eller den kan være ekstern (Lazarus & Folkman, 1984). Oppdelingen i tre faser er en didaktisk oppdeling som brukes for å forklare prosessene som styrer mestringsprosessen, men disse tre fasene er vanskelig å skille fra hverandre i virkeligheten, kognitiv vurdering er ikke sekvensiell (Lazarus, 1991).

Når vi revurderer en stressende situasjon så endrer vi våre følelser ved at vi ser på den stressende konfrontasjonen med en ny relasjonell mening. Lazarus og Folkman (1984) omtaler revurdering som en effektiv form for mestringsstrategi. Til tross for at mestring hovedsakelig er en emosjonell prosess som forsøker å regulere følelsene til individet, så er det også en vurderingsprosess av skade, trussel eller utfordring individet står ovenfor. Mestring i en slik sammenheng er vurderingen av den aktuelle «trusselen» og kan føre til en direkte endring i den emosjonelle håndteringen av situasjonen (Lazarus, 1991).

Evne til kognitiv vurdering og i en videre prosess mestring, avhenger av forskjellige faktorer, som Lazarus (1991) har valgt å dele opp i seks hovedkategorier av ressurser:

Den primære vurderingen deler ham opp i tre faktorer, relevans av mål, sammenfallende målsettinger, og ego – involvering. Relevans av mål referer til om den utfordrende hendelsen berører individet på et personlig plan. Uten personlig relevans vil det ikke oppstå emosjoner knyttet til hendelsen. Sammenfallende målsetting referer til om individet opplever situasjonen konsistent eller inkonsistent med personlige målsettinger. Sammenfallende målsettinger fører til positive emosjoner, mens ikke sammenfallende målsettinger fører til negative emosjoner.

Ego involvering viser til individets opplevelse av forpliktelser. Her spiller selvfølelse, opplevelse av sosial tilhørighet, moralske verdier, og idealer som er komponenter i individets identitet en stor rolle. Identiteten vil påvirke alle emosjonene individet har.

De tre komponentene til den sekundære vurderingen individet foretar er skyld og anerkjennelse, mestringspotensiale og forventninger om fremtiden. Følelsen av skyld og anerkjennelse kan være ekstern og rettet mot andre eller intern og rettet mot individets selv. Opplevelsen av skyld og anerkjennelse vil være avhengig av kunnskap om hvem som er ansvarlig for den stressende situasjonen individet befinner seg i. Mestringspotensial refererer til personens evne til å håndtere forventninger og aktualisere personlige egenskaper til å forplikte seg. Her snakker ikke Lazarus om faktisk mestring, men personens vurdering av mulige reaksjoner som til gjengjeld fører til en endring i personens forhold til omgivelsene. Forventninger om fremtiden er individets vurdering av om en situasjon av forskjellige årsaker vil endre fremtidsutsikten til det bedre eller det verre.

Mestring er en dynamisk prosess, som oppstår automatisk som et resultat av lærte strategier personen velger å bruke når de skal forholde seg til situasjoner som oppleves stressende (Lazarus og Folkmann, 1984). En persons måte å mestre på læres tidlig, og denne vil i hovedsak brukes som standard eller foretrukken mestringsstrategi gjennom hele livet, så lenge denne ikke blir utfordret. Internaliserte mestringsstrategier kan være en utfordring på flere måter, ved at den under noen forutsetninger kan være gunstig mens den under andre forutsetninger ikke vil hjelpe vedkommende eller virke mot sin hensikt.

I et mestringsperspektiv er det relevant å vise til Hertz (2011) som ser atferd som invitasjoner til andre. Han fremhever at vi i det medisinske paradigme kategoriserer atferd inn i et diagnosesystem som hemmer oss i å se disse invitasjonene og den enkeltes utviklingspotensial. Et diagnosesystem representerer en enkelthet som er tiltrekkende fordi den hjelper oss til i siste instans å ta stilling til om det feiler individet noe. Det er i det medisinske paradigme – i enkelhetens øyeblikksbilde – uten fokus på utviklingspotensialene, mestringen, de «gode grunnene» og de samskapte faktorene, noe som innebærer en opplagt fare for å anvende en reduserende individuell synsvinkel (Hertz, 2011). De diagnostiske kategoriene skal kunne brukes til å forutsi prognose og behandlingsprosess, og følgelig er det en risiko for at denne intensjonen om forutsigbarhet får karakter av selvoppfyllende profetier. Diagnoser konstruerer de mulighetene som blir iøyenfallende, ut fra det perspektivet den bidrar til å skape. Diagnosen blir en avgjørende identitetsskapende markør, en kontekst for

den utviklingen som vil finne sted fra det øyeblikket den blir stilt. Den får dermed en rolle og betydning som i sosiale relasjoner rekker langt utover den formelle beskrivelsen av det som kommer til å utvikle seg (Hertz, 2011).

De uante utviklingsmulighetene Hertz (2011) har som sin grunnleggende antakelse, er de mulighetene vi kan begynne å ane når vi er på utkikk etter dem, de som vi får øye på når vi kikker ved siden av det mønsteret som umiddelbart faller i øynene. Hvis man konsentrerer beskrivelsen av personer hvor det umiddelbare fremkommer, et øyeblikksbilde på det tidspunkt situasjonen er verst, så forsterkes det individualiserende problemperspektivet. Vi aner ikke hvor store disse utviklingsmulighetene er før vi begynner å se dem utvikle seg og dermed får øye på de første elementene i en positivt forsterkede spiral. Alle mennesker har utviklingspotensialer som ikke umiddelbart er synlige, men som kan dyrkes frem (Hertz, 2011).

3.3 Foreldrenes betydning

Antonovsky hevder at vi utvikler opplevelsen av sammenheng gjennom hele livsløpet. Sosial tilhørighet og opplevelse av mestring vil påvirke hvilken grad individet utvikler opplevelsen av sammenheng. Ungdommer er i en utviklingsfase der de utvikler en egen forståelse av krav og forventninger, og skal håndtere disse samtidig som de utvikler en egen identitet som passer til den sosiale virkeligheten de befinner seg i (Antonovsky, 1988). I denne fasen er foreldre utslagsgivende for å utvikle en sterk OAS.

«Parents who have an orientation that is one of complexity and flexibility, alternatives and self- direction, meaning, consistency, choice and a sense that problems are manageable and solvable [] are more likely to propose and to demand behaviours that neither underload nor overload the child» (Antonovsky, 1988, s. 99).

Med andre ord er det mer sannsynlig at foreldre med en sterk opplevelse av sammenheng vil forme og veilede barnet sitt slik at det ledes i samme retning (Antonovsky 1988). En sterk følelse av håndterbarhet vil kunne gi ungdom opplevelsen av at de har ressurser i seg selv og i omgivelsen - eksempelvis foreldrene – som de kan benytte for å håndtere både eksterne og interne krav.

Hertz (2011) mener at det er viktig å dekonstruere gamle fortellinger man har «låst» seg fast i. I samarbeid med foreldre eller de aktuelle personer en har rundt seg, kan en rekonstruere nye narrativer, nye måter å forstå det som er skjedd på, slik at det kan åpne opp for de uante muligheter. Det er derfor viktig å rette oppmerksomheten mot foreldrenes eller andres narrativer, deres fortolkninger av sin egen historie. Disse narrative er ikke avgjørende eller interessante i seg selv, men de kan vise seg å være betydningsfulle som kontekst for barnets eller ungdommens problemstillinger.

3.4 Samfunnets betydning

I innledningen har vi forøkt å belyse betydningen av frafall i en samfunnssammenheng. Sosial struktur vil alltid påvirke kognitiv vurdering og mestring, kultur og sosial struktur er i interaksjon med hverandre (Lazarus, 1991). Verdiene og meningene innen disse strukturene vil individet i stor grad gjøre til sitt. Individets vurderinger vil i stor grad påvirke den sosiale strukturen som igjen vil påvirke individet. Et mønster som påvirker mestringsstrategiene hos individet vil fremstå over tid. Bak alle transaksjoner finnes det kulturell mening som har formet motivene, oppfatningene og forståelsen en person har av hva som foregår. I alle transaksjoner er det et umiddelbart sosialt press som er kommunisert av atferden til individet som er involvert. En siste viktig faktor, ifølge Lazarus, er erfaringene som individet har gjort og lært av i tilsvarende eller sammenlignbare situasjoner, erfaringer som påvirker dynamikken og psyken til individet i den gitte transaksjonen. Den sosiale strukturen, påvirker våre emosjoner og ønsket om å passe inn under sosialt press (Lazarus, 1991).

Madsen (2011) belyser hvordan nyliberalismen utvikler indirekte teknikker for å lede og kontrollere individene i samfunnet, uten å være ansvarlig for dem, hovedsakelig gjennom den sosiale teknologien som kalles ansvarliggjøring. Subjekter blir ansvarliggjort ved å få dem til å betrakte sosial risiko, som sykdom, arbeidsledighet og fattigdom, innenfor domenet til enkeltmennesket og ikke primært som statens ansvar. Dette skjer i tråd med det kulturelle idealet i vårt samfunn om myndiggjøring og at enkeltmennesket selv ønsker å være ansvarlig. Således er nyliberalismen med på å omdanne disse problemene til problemer i styringen av seg selv.

Videre belyser han hvordan nyliberalismen, som setter individet i sentrum, stiller krav til individuell selvskaping. Deltakelsen har imidlertid en prislapp – individene selv må ta ansvar

for aktivitetene og eventuelle mislykkede utfall, inkludert de som kan medføre psykiske utfordringer. Samfunnet fremhever denne individualiseringen og selvskapingen som grenseløs i sine muligheter, og konfronterer oss med kravene om ansvar og handling for en selv. Enkeltmennesket blir brukt som en årsaksforklaring på sine fremsteg og sine utilstrekkeligheter – du er selv skyld i dine seirer, men også i dine nederlag. Dette belyses ved hjelp av selvhjelpskulturen hvor enkeltindividet blir dumpeplassen for samfunnets uløste konflikter (Madsen, 2011). Både populærpsykologien og selvhjelps litteraturen har blitt et stort marked hvor vi får «oppskrifter» på hvordan man bør gå fram for å løse utfordringer man har. Han er kritisk til dette, men anser også at den dekker et behov – selvforholdet er blitt et problem og derfor «det viktigste forholdet vi har her i livet». Spørsmålet er hva som er rett løsning på eventuelle problemer med selvfølelsen, og om selvhjelpskulturen gjennom sin appell til leserne om å arbeide med seg selv indirekte forverrer muligheten for å motivere og danne forsøk på endringer som ikke handler om å jobbe med seg selv men om å endre de ytre politiske og strukturelle årsakene som dikterer livsbetingelsene deres (Madsen, 2011).

Enkeltmennesket lar seg henføre av den løfterike drømmen nyliberalismen understøtter; en antakelse om at den kan emansipere individet fra begrensede muligheter og framtidsutsikter til en åpnere valghorisont, og individets tro på økte sjanser for å realisere sitt talent og sine ferdigheter. Enkeltmennesket risikerer å bli fanget i en skinnautonomi av pådyttede selvrealiseringsprosjekter hvor hver og en blir tvunget til å motivere, optimere og eksaminere seg selv for å forbedre sin humane kapital (Madsen, 2017). Den internaliserte autoriteten hos oss, forestillingen om at vi har noe inni oss som det bare gjelder å forvalte på den rette måten, og bruke «de ubrukte mulighetene inni oss», fører til at det i dag er et tabu å ikke ha interesse av å skulle realisere seg selv – man bør ha ambisjoner for seg selv. Vrangsidene til dette idealet representeres av den deprimerte, den som har blitt utslitt av å skulle realisere seg selv (Madsen, 2017). Vår kapasitet for selvstyring blir avgjørende for å lykkes både i utdanning, arbeidsliv, og for å ha en god helse. Vi utmattes av arbeidet med å styre oss selv, å alltid skulle ta bedre valg og utnytte våre muligheter. Illusjonen om at alt potensielt er mulig, resulterer i sosiale patologier med høy forekomst av psykiske lidelser med depresjonen som den nye folkesykdommen. Vi trenger ytre grenser i form av samfunnsnormer for å regulere og begrense våre behov.

Trøtthetseffekten av den liberale individualismen, som er en type meningskrise, kommer til uttrykk som en økt følelse av tomhet, retningsløshet og meningstap. Særlig blant den yngre

oppvoksende generasjonen fremkommer dette ettersom den individualistiske kulturen ikke gir noen tilgang til noe utenfor dem selv, samtidig som den oppmuntrer mennesket til å finne svarene i seg selv. Det er ikke mulig å finne sin identitet uten å konfronteres med autoriteten – enkeltmenneskets utskilling fra totaliteten kan ikke finne sted uten autoritet. Selvrealisering er hardt arbeid, og færre ytre referansepunkt gjør dette prosjektet forvirrende og potensielt utmattende for mange (Madsen, 2017). Meningskrisen i kombinasjon med en kulturell forestilling om at «alt er mulig» risikerer å føre til en ekstra fortvilt situasjon for mange unge, de føler seg isolert og forlatt, men i visshet om at potensialet er der et sted (som regel inne i seg selv) til å vende det hele om å realisere seg selv (Madsen, 2017). Variabelen «selvfølelse» har blitt en sentral faktor i å forstå og å forklare komplekse sosiale problemer. Blant annet blir rusmisbruk og antisosial atferd i tiltakende grad fortolket slik at deres årsaker er å finne i psykopatologi som krever terapeutisk behandling. Psykiske vansker sees som mentale fenomener uten samfunnsmessig forankring og tilhørighet, og medikaliseres, psykologiseres og tilsløres gjennom myndighetsdiskursen. Dagens ideologiske styringsideal om stort krav til indre kontroll, kan bidra til å forklare økte forekomster av en bestemt diagnose, som for eksempel ADHD. Evnen til å ha kontroll på seg selv synes å være en helt avgjørende ferdighet å mestre i dagens samfunn (Madsen, 2011).

Hertz (2011) setter det bio-psyko-sosiale vitenskapssynet i relasjon til et transdisiplinært perspektiv. Dette beskriver både sammenhengen mellom de tre vitenskapssynene og den helheten som best ivaretar utvikling og som skapes som mer enn summen av det biologiske, det psykologiske og det sosiale. Det er dermed ikke bare et tverrfaglig fokus på samspillet mellom de tre fagdisiplinene, men et kreativt overskridende fokus på de prosessene som beveger seg utover disse og som har ideen om de uante mulighetene som sentralt element. Han er opptatt av å utforske de uante utviklingsmuligheter som mennesker har mulighet for å sette i spill sammen med de en har rundt seg. Alle mennesker har utviklingspotensialer som ikke umiddelbart er synlige, men som kan dyrkes frem. Med det uante menes de muligheter som man kan begynne å ane når en er på utkikk etter dem, når vi kikker ved siden av det mønsteret som vi umiddelbart ser. Fagfolk må ikke forsterke det individualiserende problemperspektivet. Vi må se det som forekommer uansvarlig og problematisk, som «ansvarlighet i relasjon». Atferd (inkludert problematferd) og emosjoner ansees som kommunikasjon og dermed invitasjoner til andre. Disse invitasjonene må vi ta imot, og på en anerkjennende måte bringe deres opplevelser inn i meningsfulle sammenhenger, som kan åpne blikket for kompleksiteten i helheten (Hertz, 2011).

Hvis en ser på atferd og emosjoner som invitasjoner til andre, flyttes dermed nysgjerrigheten fra individet og det individet ikke umiddelbart klarer, til spørsmålet om hvordan vi i fellesskap kan ta vare på invitasjonene og slik bli i stand til å skape forandring (Hertz, 2011). I dagens samfunn har vi derimot skapt et hjelpesystem hvor vi tilsynelatende veldig lett blir hengende i en situasjon kjennetegnet ved at vanskelighetene skilles fra ressursene. Støtte utløses av beskrivelser som betoner mangler og handikap, og strategien blir å kompensere for de problemene som ut fra denne synsmåten oppfattes som vanskelig å endre på. Atskillelsen av vanskelighetene fra ressursene, av alvoret fra den uheldelige optimismen, har – i den hensikt og støtte barnet – medvirket til en bølge av individualiserende, problemfremhevende undersøkelser av barn og ungdommer, for å utløse bevilgninger av særskilt støtte. Dette problemfremhevende fokus betyr at man ofte ikke oppfatter de invitasjonene som den særegne oppmerksomheten «overfor» utviklingspotensialer registrerer (Hertz, 2011). «A major social science problem is to connect the macro level of analysis of the social system with the micro lever of the individual person and to say how one influences the other» (Lazarus, 1991, s. 383).

3.4.1 Sosial tilhørighet

Opplevelse av sammenheng utvikler seg i følge Antonovsky som spiraler i kraft av en stadig tilbakevendende feedback fra omgivelsene. På den måten får det sosiale samspillet stor betydning (Hertz, 2011).

Individualisering og individualisme er på mange måter kjennetegnende for samfunnet som barn og ungdommer vokser opp i og utvikler seg i, og risikoen for utilstrekkelighet, ensomhet og depressivitet dukker opp fordi det individuelle prosjektet etterlater den enkelte med ansvaret – og skylden og skammen. Det individuelle løsriver fra sin samfunnsmessige kontekst (Hertz, 2011).

4. Metode

Hvilken metode en velger avhenger av forskningsspørsmålet, og vi har valgt en kvalitativ metode i vår studie. Med våre forskningsspørsmål ønsker vi å belyse guttenes egne

opplevelser og erfaringer om hva som medvirket til at de avsluttet skolen. Videre ønsker vi å få frem hvilke forhold de selv uttrykker er betydningsfulle, og de mestringsressurser og valgmuligheter de vurderer å ha for å kunne fullføre skolen. I en kvalitativ undersøkelse ønsker man å finne meninger, utforske og avdekke flere virkeligheter, ikke å generalisere et utvalg til en populasjon (Polit & Beck, 2014). Vårt fokus er å få frem de individuelle historiene til informantene for å bidra til mer nyansert og eksplorerende kunnskap om gutter som avslutter skolen.

4.1 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Valg av design er tatt på bakgrunn av hvordan vi mener forskningsspørsmålene best kan undersøkes og belyses. Vi ønsker å ta utgangspunkt i informantens egne historier, og studien har derfor en kvalitativ, fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med individuell dybdeintervju. Perspektivet som innebærer å undersøke individets livsverden slik de selv erfarer og opplever den er forankret i fenomenologien. Fenomenologi betyr «læren om det som viser seg», og menneskers erfaringer regnes som gyldig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Implisitt i dette ligger det en forståelse av at tingene og hendelsene fremstår slik de oppfattes av sansene her og nå. Den hermeneutiske posisjonen argumenterer for at det eksisterer en uunngåelig og nødvendig forforståelse samtidig som den erkjenner og verdsetter fortolkningen. Ved fortolkning skjer det en «frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, som er en følge av den hermeneutiske sirkel» (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi så det hensiktsmessig å velge kvalitativ forskningsmetode ettersom kvalitativt intervju kan bidra til å få frem informantenes egen forståelse og perspektiv. Det kvalitative forskningsintervjuet er en aktiv prosess hvor kunnskapen produseres og skapes i samtalerelasjonen mellom intervjuer og informanten. Formålet er å få en dypere forståelse av guttenes historier med utgangspunkt i deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskers kompetanse og håndverksmessige dyktighet i intervjusituasjonen vil påvirke kvaliteten på den kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.1.1 Livslinjeintervju

Livslinjemetoden (Schroots & Assink, 2005; Hanks & Carr, 2008) ble valgt fordi den virket passende til vår studie ettersom vi ønsket å få frem hver enkeltes bakgrunn og historie, de individuelle erfaringer og opplevelser de har, samt deres tanker om fremtiden. I tillegg var

den ene av oss litt kjent med denne metoden gjennom videreutdanning på sin arbeidsplass i forbindelse med traumbasert omsorg. Livshistorier er dybdeintervju metode som blir stadig mer brukt i samtale med barn som trenger hjelp til å «skrive» sin egen historie for å finne frem egne ressurser (Abup, 2017). Livshistorier har potensiale til å åpenbare menneskets identitet, hvordan man oppfatter seg selv, og den forteller menneskets livsløp og hvordan de har blitt til den de er. De kan vise oss hvordan mennesker identifiserer seg selv, sin egen atferd, og hva som gir den enkelte verdighet og selvaktelse (Fossland & Thorsen, 2010).

Livshistorier er en måte å fremstille seg selv på. Informanten har organisert sine opplevelser som formidles til forskeren i en fortelling om seg selv. Denne fortellingen vil være påvirket av selve livssituasjonen informanten er i og hans holdninger til forskeren (Fossland & Thorsen, 2010). Eksempel på dette kan være overganger i livet som å avslutte studier, overgang til yrkesliv eller pensjonisttilværelse. Edvardsen (2017) benyttet også livslinjemetoden i intervjuene. «Rather than to see our life as simply “one damned thing after another” we formulate a story in which life events are systematically related, rendered intelligible by their pace in sequence or «unfolding process»» (Fossland & Thorsen, 2010, s. 63).

Vi valgte å kombinere livslinjeintervju med Livets tre (Dulwich Centre, 2018), fordi vi ønsket en mer visuell illustrasjon av enkelte tema vi vil belyse. Livets tre er en metode som opprinnelig ble utviklet av Ncazelo Ncube (REPSSI) og David Denborough (Dulwich Centre Foundation), som en tilnærming til å snakke om vanskelige livshendelser hos sårbare mennesker (Dulwich Centre, 2018). Livets tre er en metafor for selve livet og er hentet fra narrativ praksis, og formålet er å styrke deltakers identitet og skape sammenheng i livet (RVTS, 2018). Med livets tre fikk vi frem punkter som familie (røtter), ressurser, håp og drømmer. Vi hadde en forhåpning om at dette ville hjelpe informanten til å formidle sin historie og sine fremtidsvisjoner.

4.1.2 Intervjuguide

Intervjuene ble gjennomført med bakgrunn i en utarbeidet semistrukturert intervjuguide med tema og underspørsmål som vi ønsket å belyse (se vedlegg 2). Intervjuguiden var ikke ment å være absolutt, men mer som en hjelp til å holde fokus og retning i samtalen. I samsvar med Kvale & Brinkmann (2015) så vi det som viktig at guiden tillot åpenhet og fleksibelt i møte med den enkelte informant. Livslinje som intervjuform dannet strukturen under samtalene, og illustrasjonen med livets tre (se vedlegg 1) ble brukt som visuell støtte og inspirasjon.

4.2 Vår refleksivitet

Refleksivitet etterstrebtes for å unngå subjektiv innvirkning. Evne til refleksivitet innebærer at vi reflekterer over oss selv som forskere og vår rolle i samhandling med informantene. Videre innebærer det refleksjon omkring egne verdier og den forforståelsen vi har med oss inn i studiet som kan påvirke innsamling av funnene og tolkning av disse (Polit & Beck, 2014). Vi er begge to utdannet spesialpedagoger, og har reflektert over hvilken betydning det kan ha for blant annet hvor åpne vi er for andre perspektiver enn det spesialpedagogiske. Vi reflekterte fortløpende omkring vår rolle som forskere og vår forforståelse for å i større grad kunne gjenkjenne disse i analysearbeidet og stille oss mer objektivt til våre funn. Til eksempel reflekterte vi omkring tanker som at hvis mange av informantene var rus brukere, ville vi sannsynligvis få noen ensidige funn med vanskelig oppvekst, mobbing og lite mestring på skolen. Vi reflekterte også rundt tanker om at mange gutter som avslutter skolen ofte har fagvansker og/ eller ikke har fått tilstrekkelig eller rett hjelp og tilrettelegging. Vår forforståelse har vi i stor grad (opplever vi selv) klart å holde i «parentes», samtidig som vi er bevisst at våre refleksjoner preges av de erfaringene vi har med oss.

Vi var også ganske åpne for hvilke funn vi ville få, trolig fordi vi begge har møtt mange unge med ulike vansker og erfart at historiene til den enkelte er veldig individuell. Vi unnlot å fortelle om vår spesialpedagogiske utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, for å prøve å unngå at det ville påvirke svarene vi fikk. Noen av informantene kunne hatt erfaring med spesialpedagoger og derfor begrenset eller farget deres svar til oss. Videre kunne det ført til svar informantene trodde vi forventet, eller som passet inn i deres forståelse av hva spesialpedagogikk omhandler.

En fenomenologisk tilnærming forutsetter at forskeren aktivt forsøker å sette til side egen forforståelse i møte med data. Gadamer uttrykker det; «vi møter aldri verden forutsetningsløst» og understreker at forforståelse er en forutsetning for forståelse (Gilje & Grimen, 2011). Samtidig fordrer det at vi i forskerrollen har et aktivt, refleksivt forhold til egen forforståelse slik at denne i minst mulig grad øver innflytelse på forskerprosessen. Våre holdninger kan innbefatte fordommer om deltakerne angående gutter som avslutter skolen og hva de bruker tiden på, fordommer i forhold til kjønn og kjønnsforskjeller, alder, utdanning, bosted, og kan virke inn på tolkningen av resultatet. Fordommer (antakelser) har en sammenheng med de erfaringer og den kunnskapen vi som forskere innehar. Våre antakelser

vil være påvirket av den kulturen vi kommer fra og er i, både som mennesker og som forskere (Gilje & Grimen,2011).

Vi har relativt lik utdanning, men vi har forskjellig arbeidserfaring fra ulike arbeidsfelt. Begge har sett dette som en styrke ved at vi har fått gode refleksjoner rundt, og lettere synliggjort forforståelsene hos hverandre. Derimot kan det også ha ført til at vi tror vi forstår den andres budskap bedre enn vi egentlig gjør, at vi tror vi snakker «samme språk» og forstår hverandre uten å egentlig gjøre det. Vi har gjennomført intervjuene og analysene sammen, noe vi opplevde som en styrke i forhold til å holde fokus på refleksiviteten.

4.3 Utvalget

Utvalget i denne studien er valgt etter følgende inklusjonskriterier; gutter,16- 20 år, har avsluttet videregående skole, er registrert med OTSY-kode (jmf. Begrepsavklaring) i oppfølgingstjenestens register.

Kontakt med informanter ble gjort i samarbeid med fylkeskommunal oppfølgingstjeneste, rådgivere ved videregående skoler og andre kontaktpersoner som jobber i kommunale tjenestesteder med ungdom som er utenfor utdanningssystemet. Det var våre veiledere ved UiA som etablerte kontakten med den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten, slik at rekrutteringsprosessen ble mest mulig lik prosessen rundt rekrutteringen av jenter i studien til Edvardsen (2017). Vi fikk 28 navn fra fylkeskommunal oppfølgingstjeneste, og 4 av disse 28 guttene sa seg villige til å stille opp til intervju. Vi hadde håp om å få flere informanter og kontaktet derfor overnevnte rådgivere og andre kontaktpersoner i kommunale tjenestesteder på egenhånd. Det viste seg at rekrutteringen var like vanskelig i direktekontakt med skolene. Vi ble formidlet tre navn gjennom rådgivere og to gjennom andre kontakter. Av disse 5 var det tre som bekreftet på telefon at de ville stille til intervju, mens kun 1 som faktisk stilte opp. De to guttene som ikke møtte opp til intervju har vi ikke hørt fra siden, og vi vet ikke årsaken til uteblivelsen. Alle 5 guttene som deltok i studien, hadde vokst opp i hjem der enten begge eller en av foreldrene er etnisk norske. De har bosted i forskjellige kommuner i Aust- og Vest-Agder. Intervjuene ble gjennomført i løpet av desember 2017 og januar 2018. Informantene vi møtte var samarbeidsvillige, og 4 av dem var velformulerte og konsise i sine svar. En av guttene var mer krevende å intervjuer enn de andre. Vi forsøkte å motivere ham til å reflektere over eget liv og ønsker for fremtiden ved å komme med ulike eksempler og forslag til begrep for at han lettere kunne komme på ord for å uttrykke egne tanker.

4.4 Data

Vi ringte alle fem informantene før intervjuene for å forsikre oss om at de fortsatt ønsket å delta, for å svare på eventuelle spørsmål og å forklare hensikten med intervjuet. De fikk da mulighet til å velge hvor de ønsket å gjennomføre intervjuene. De hadde forskjellige utfordringer knyttet til egen psykisk helse, og vi forsøkte å tilpasse oss deres behov. Et intervju ble gjennomført hjemme hos informanten på hans gutterom. Et ble gjennomført via telefon fordi informanten hadde en dårlig periode preget av angst og ikke klarte å møte eller ta imot besøk. Tre ble gjennomført på møterom i offentlige lokaler hvor vi satt uforstyrret, og informantene gav uttrykk for at de opplevde ro og trygghet.

4.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Vi innledet intervjuene med å forklare generelt om studien og intervjuet; hensikt, hva deltakelse innebærer, hvorfor vi benyttet lydopptak, hva funnene brukes til osv. Vi presenterte livslinjemetoden og gjennomgikk illustrasjonen med livets tre. Informantene ble spurt om de ville sitte for seg selv en stund å fylle ut illustrasjonen, eller om de ville vi skulle gå gjennom den sammen. Samtlige informanter ønsket at vi gikk gjennom den sammen og at vi noterte underveis.

Intervjuene hadde en semistrukturert form. Det vil si at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirklet inn bestemte tema og som inneholdt forslag til spørsmål vi ønsket å belyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi valgte å dele på hvem som styrte intervjuene. Den andre holdt seg mer i bakgrunnen under intervjuet og forsøkte blant annet å ha fokus på å verifisere våre mulige fortolkninger, altså teste de fortolkningene vi hadde i forkant av -, og de som kom underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi opplevde at vi klarte å skape en avslappende og aksepterende atmosfære under intervjuene og samtalen fikk et uformelt preg der informantene fortalte om sine liv. To av guttene ga tilbakemelding til oss både under og etter intervjuet at de opplevde samtalen med oss givende og viktig, og at de opplevde de bidro på en god måte.

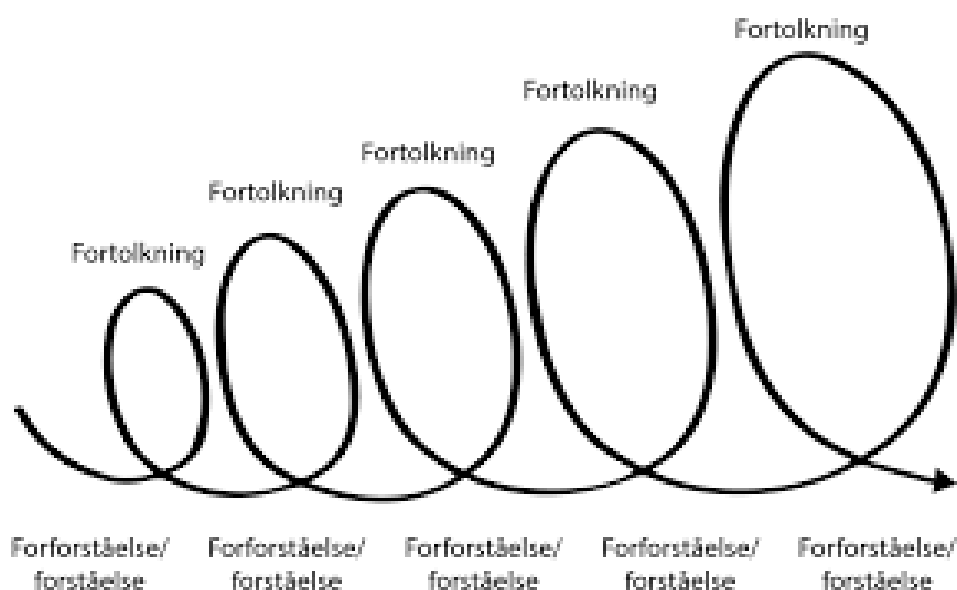
4.4.2 Opptak, transkribering og oppbevaring av data

Under intervjuene ble det benyttet to digitale lydopptakere. Lydopptakene gjorde det mulig for oss å vie vår fulle oppmerksomhet til samtalen, og transkriberingsarbeidet blir mer nøyaktig. Vi fordelte transkriberingsarbeidet mellom oss og foretok den så fort som mulig etter intervjuene var gjennomført. Den som ikke var hovedintervjuer foretok transkriberingen, noe vi så som et ledd i å transkribere så presist som mulig og uten fortolkninger. Vi gjennomgikk hverandres transskripter for å minimalisere muligheten for å overse/ overhøre data fra opptakene. Lydopptak og skriftlig materiale med personopplysninger ble oppbevart nedlåst på våre kontor.

Transkriberingsprosessen gav oss mulighet til å få et første inntrykk av den innsamlede data. I følge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ikke noen universell form eller kode for transkripsjon. Vi valgte å omformulere intervjuene til en mer formell skriftlig stil og vi så bort fra å markere pauser, kroppsllyder, og gjentakelsene.

4.4.3 Analyse

Vi valgte en hermeneutisk analysemetode, hvor vi med meningstolkning har lagt til et hermeneutisk lag til de opprinnelige innsamlede data (Kvale & Brinkmann, 2015). Med det forstår vi at deler speiles mot helheten. Deler avløser hverandre og former felles mønster som kan lede til ny forståelse hos både informanten og forsker. Hermeneutiske prinsipper sikrer gyldighet i fortolkninger. Det handler om at dypere forståelse av helheten oppnås gjennom den hermeneutiske sirkel der det er bevegelse mellom helhet og del. Gjennom meningsfortetning forkortes uttalelser til kortere formuleringer for å få frem innholdet som dominerer den naturlige meningsenheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Når vi skulle inkludere og ekskludere meningsenheter så hadde vi forskningsspørsmålene bakhodet hele tiden. Vi gikk gjennom transskriptene om og om igjen for å sikre at vi fortsatt var lojale i forhold til informantenes stemmer. Vi vurderte og tolket meningsenhetene gjennom hele analyseprosessen. Den hermeneutiske spiral illustrerer hvordan vi jobbet med å få en stadig dypere forståelse av meningen i intervjuene.



Figur 5 Den hermeneutisk spiral (Hentet fra Internett 2018).

Vi startet med å lytte gjennom intervjuene og å lese gjennom transskriptene. Vi opplevde at gjennomgangen av materialet var overkommelig og håndterbart uten å benytte oss av noe dataverktøy for kategorisering og koding. Vi satt opp våre tre forskningsspørsmål ved siste gjennomlesing av rådata for å velge ut meningsenheter som var relevante for disse. Størrelsen på meningsenhetene varierte, men de hjalp oss til å komprimere de fyldige svarene vi fikk fra noen av informantene til mindre og håndterbare enheter i den videre analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å synliggjøre hvordan vi jobbet oss gjennom intervjuene, fra råmaterialet til meningsenheter viser vi en sekvens av innholdsanalysen. Vi valgte å ikke bruke koder, vi forsøkte oss frem og erfarte at det var håndterbart å gå direkte fra meningsenheter til kategorier. Det å komme frem til kategorier under hvert forskningsspørsmål har vært utfordrende, men det gav oss videre struktur i arbeidet. Vi har vurdert frem og tilbake, prøvd å ha samme kategorier under hvert spørsmål, for så å oppdage at mange av meningsenhetene kunne passe inn under flere kategorier. Vi endret kategoriene flere ganger underveis og flyttet meningsenhetene for å få frem mange aspekter ved informantenes opplevelser på en systematisk måte. Det å fastholde informantenes stemme gjennom arbeidet var viktig for oss.

Rådata	Meningsenhet
.. ja, eller i matte trengte jeg ikke ekstrahjelp men innen engelsk og sånn da måtte jeg det på grunn av ja...	Trenger tilrettelegging i fag i grunnskolen
jeg visste jo sånn egentlig helt siden jeg gikk i 8.klasse hva jeg ville gå som og hva jeg ville bli... nei jeg begynte å interessere meg for anleggsmaskiner og sånn, ja...	Ønske om studieretning og yrkesvalg innen anlegg (bestemt yrkesfag?)
...jeg var dautrøtt på skoen, var sånn at jeg måtte... ja hvile deg gjennom hele skoledagen. Så var det sånn da jeg kom hjem, spise middag, gjøre noen lekser og gå rett å legge seg. Så sov jeg nesten til neste dag.	Fysiske plager som fører til at skolen blir krevende og uoverkommelig

Til slutt forsøkte vi å lage kategorier under hvert forskningsspørsmål. På denne måten ble materialet lettere tilgjengelig for tolkning.

Hvilke opplevelser og erfaringer mener gutter som har valgt å avslutte den videregående opplæring er medvirkende til at de ikke fullfører skolen?

a – tilrettelegging i forhold til fysiske utfordringer, b -tilrettelegging i forhold til psykiske utfordringer, c – tilrettelegging i forhold til sosiale utfordringer

Hvilke forhold uttrykker de er betydningsfulle for å fullføre skolen?

a – tilrettelegging, b – forventningspress og forventningsstøtte, c - tilhørighet

Hvilke mestringsressurser og valgmuligheter opplever de selv å ha for å kunne fullføre videregående skole?

a - egne valgmuligheter informantene ser, b- gode erfaringer og innflytelse over eget liv gir opplevelse av mestring

4.5 Validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke, i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene vi

ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, som for eksempel hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Dette omfatter om intervjupersonen vil gi andre svar til en annen forsker, om bruk av ledende spørsmål som kan påvirke svaret, om nøyaktighet i forbindelse med transkriberingen av intervjuene, og om reliabilitet i tilknytning til kategoriseringen av informantenes svar. Validering skal gjennomsyre hele intervjuundersøkelsen og forskningsprosessen, og fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forhold til vår studie, hvor kunnskap og funn stammer fra subjektive erfaringer fra informantene, og som fremkom i intervjuelasjonen mellom dem og oss som forskere, er det vanskelig å tro at eksakt samme resultat kan fremkomme i en annen undersøkelse. Desto viktigere er det at vi som forskere foretar en nøye redegjørelse for forskningsprosessen, for å tydeliggjøre hvordan empirien har fremkommet. Åpenhet og transparens styrker muligheten for andre lesere til å reflektere i forhold til studiens metode og funn som presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015)

Det kan stilles spørsmål om utvalget består av for få informanter, ettersom kun fem av de forespurte guttene ønsket å delta. Det kan tenkes at de som ønsker å stille til intervju og få frem sin stemme er de ressurssterke guttene, eller det kan være de som er kritiske til skolen og som kanskje har opplevd å ikke få den hjelpen de trengte. Allikevel kan de informantene som deltar i studien regnes som pålitelig førstehåndskilde ettersom de har direkte erfaring med temaet.

Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen. Vi har forsøkt å stille åpne spørsmål, og å unngå ledende spørsmål for å påvirke svaret minst mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tider var dette noe utfordrende fordi vi måtte forklare hva vi mente med noen spørsmål, og komme med eksempler, noe som kan ha økt muligheten for å være ledende. Vi stilte oppfølgingsspørsmål i intervjuene for å forsikre oss om at det som ble formidlet ble forstått rett for å hindre selektive fortolkninger. I tillegg oppsummerte vi underveis i intervjuet slik at informanten kunne endre eller justere på innholdet, for å få en kommunikativ validering av innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne dialogiske intersubjektiviteten viser til enigheten som oppnås gjennom rasjonell diskurs og gjensidig kritikk blant oss som fortolker et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi foretok alle intervjuene sammen, for å øke likheten i de fem intervjusettingen, både med tanke på vår spørsmålsformulering, våre oppfølgingsspørsmål og oppsummering, og vår forståelse av

svarene. Vi antar dette har ført til økt intersubjektivitet i bearbeiding av informasjonen vi fikk, og videre i presentasjonen av den.

Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann). Vi valgte å omformulere intervjuene til ordrett transkripsjon (jmf. punkt 4.4.2), slik at ingen informasjon skulle gå tapt og for at en god analyse skal kunne utføres. For å få materialet så presist som mulig og uten fortolkninger transkriberte den av oss som ikke hadde utført intervjuet, og som nevnt ble all intervjuanalyse gjennomført i fellesskap for å sikre mest mulig objektivitet i analysearbeidet.

4.6 Etiske overveielser

Prosjektet er forelagt og godkjent av Fakultetets Etiske Komite(FEK) ved UiA, Fakultet for helse- og idrettsvitenskap. Videre meldte vi (og fikk godkjent) prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD, se vedlegg 4) ettersom prosjektet behandler persondata.

Etiske utfordringer fremkommer når vi involverer mennesker direkte i våre liv.

Forskningsetikk innebærer å ta ansvar for både innsamling av kunnskap og for metoden som brukes til å benytte denne kunnskapen (Pettersen, 2009). Vi har gjennom hele prosessen hatt fokus på etiske overveielser, som for eksempel konfidensialitet og personvern ved at vi har anonymisert svarene i presentasjonen av disse. Vi har hatt fokus på likeverd i møte med informantene og i analyse og presentasjon av funn.

Vi ønsket i hovedsak kontakt med elever via oppfølgingstjenesten slik at vi visste at de ville bli ivaretatt i etterkant av deltakelse i studien dersom noe skulle bli utfordrende for dem. Til eksempel kunne intervjuet bringe opp vanskelige temaer og fremkalle ulike følelser som kunne vært vanskelig å bearbeide på egenhånd. Vi opplyste informantene om prosjektets formål og om hovedtrekkene i metoden. Deretter ble «Informert samtykke» gjennomgått (innebærer frivillig deltakelse, og mulighet til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst uten videre forklaring (Kvale & Brinkmann, 2015)), og signert før vi startet intervjuet (se vedlegg 3).

Man er ansvarlig for kunnskapen som fremkommer i undersøkelsen og hvordan den presenteres (Pettersen, 2009). Under selve intervjuene oppsummerte vi derfor det

informantene sa, for å forsikre oss best mulig om at vi forsto det de ønsket å formidle. Informantene ble tilbudt å lese gjennom de transkriberte intervjuene, og alle takket ja til dette. En av dem tilbakemeldte skriftlig endringer, små rettinger og utdypinger av tema. Vi rettet feil i transskriptet, som for eksempel feil fødselsdag, og at «andre» ble mobbet og ikke «alle» andre ble mobbet. Ellers dekket den opprinnelige transkriberingen innholdet. De andre informantene har ikke tilbakemeldt endringer. Videre har vi forsøkt å presentere funnene slik at informantene selv skal kjenne seg igjen i informasjonen de gav.

Personsensitiv informasjon, som lydopptak og transkribert materiale ble oppbevart i henhold til retningslinjene beskrevet i «Rutinar for behandling av personopplysningar i forskning og i studentoppgåver» (UiA, 2018) i låst arkivskap på låst kontor, på en av våre arbeidsplasser.

4.7 Metodediskusjon

Kvalitativ metode har blitt kritisert for å være for subjektiv, og en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden som benyttes i denne studien gir ikke mulighet for generalisering av funn, selv med langt flere informanter enn vi har intervjuet. Funnene vil likevel kunne gi økt kunnskap om tematikken og bidra i diskusjonene og den videre forskning i forhold til kjønnsespesifikk frafallsproblematikk i videregående skole. Funnene viser til hva disse guttene mener er viktig, men de representerer muligens også mange andre gutter, både i og utenfor skolen, som de kan være betydningsfulle og ha relevans for.

Vårt syn, vår forkunnskap og vår viten styrer hvordan forskningsprosjektet er bygget opp, hvilke spørsmål vi stiller, hvilke teorier vi bruker og hvordan analyseprosessen foregår (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har forsøkt å være bevisst vår subjektive påvirkning under hele prosessen. Vi tror at det at vi er to studenter som forsker sammen, har gitt oss muligheter til å «overvåke» hverandre og prøve å opprettholde en nøytral holdning til funnene slik at det vil veie opp for noe av den subjektiviteten vi har med oss.

Våre perspektiver påvirker utvilsomt den kunnskapen som utvikles i studien, som det paradigmet vi er i, og perspektiver på menneskesyn og psykisk helse som er ervervet gjennom utdanning innen ulike fagtradisjoner. Videre vil erfaringer fra møte med mennesker i vårt arbeid, fordommer om for eksempel deltakerne som gruppe og skolesystemet farge denne

kunnskapen. Også valg av design og tolkning av resultater påvirkes; hvilken kunnskap trengs, hvordan skal den belyses, begrensning av utvalg osv. Vi har forsøkt å beskrive våre valg i gjennomføringen av forskningsprosessen for å gjøre studien transparent, slik at leseren selv kan trekke konklusjoner av funnene, og selv vurdere studiens og konklusjonens validitet.

Våre erfaringer og referanserammer vil påvirke hvordan vi tolker informasjon på. Bevissthet rundt disse utfordringene, også kalt «forskningseffekten», har forhåpentlig ført til minimale fortolkninger, og at vi har klart å beholde mest mulig av det opprinnelige budskap i informasjonen.

Vi har avholdt et intervju med hver av de fem informantene i studien. Med flere informanter kunne vi ha fått større bredde i datamaterialet, og med flere intervju av hver enkelt kunne vi fått en bredere innsikt i guttenes opplevelser. Styrken i studien er at vi gikk i dybden ved å gjennomføre livslinje-intervjuer og fått frem opplevelsene de har hatt. Vi har hatt fokus på at informantenes egne ord og formuleringer har kommet frem. En svakhet i studien kan være at forståelsen av våre spørsmål og tema kan påvirkes av informantenes alder, modenhet og kognitive ferdigheter. Når vi som forskere stiller spørsmål er det usikkert om spørsmålene formidles på en slik måte at informanten får lik forståelse av hva vi ønsker belyst. Andre forhold som kan påvirke de svarene som gis og mulig representere en viss risiko i forhold til reliabilitet i studien kan være; alders- og kjønnsforskjellen på oss som intervjuer og informantene, vår og guttenes ulike forforståelse og erfaring omkring de tema vi tar opp, ulik erfaring med skolegang og at vi ikke har avsluttet videregående skole (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi opplevde også at enkelte informanter brukte et «psykologifisert» språk i sine besvarelser, noe som sannsynligvis i stor grad er lært i behandling og terapi. Dette kan også sees som feilkilde da informanten kan ha en annen oppfatning av begrepenes innhold enn det vi har (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

Vi anvendte en semistrukturert intervjuform for å få tak i deres personlige opplevelser.

Underveis i intervjuprosessen oppsummerte vi svarene flere ganger for å bekrefte at vi forsto budskapet riktig. En begrensning til studien er, som det vil være i liknende studier, usikkerhet i forhold til om all relevant informasjon er kommet frem og om den er tro mot virkeligheten. Det vil alltid være fordeler og begrensninger ved et design ettersom både design og spørrestilling begrenser og legger rammer for hva som skal gjelde, og dermed kan nyttig informasjon forbli skjult. Noen informanter gav i etterkant av intervjuet uttrykk for at de ikke helt forsto hensikten med illustrasjonen «livets tre», men at den kanskje likevel hadde vært hjelpsom i forhold til å strukturere tanker og se retningen i samtalen.

5. Resultat

Presentasjon av funnene knyttes opp mot forskningsspørsmålene.

5.1 Hvilke opplevelser og erfaringer mener gutter som har valgt å avslutte den videregående opplæring er medvirkende til at de ikke fullfører skolen?

Opplevelser og erfaringer som informantene fremhever ble knyttet til både fysiske, psykiske og sosiale forhold, og kan knyttes til tilrettelegging på skolen eller mangelen på den som sådan.

5.1.1 Tilrettelegging i forhold til psykiske utfordringer

En av informanten fortalte at han ikke klarte å fullføre VG2 fordi han var deprimert. Han hadde vært i et destruktivt kjæresteforhold på videregående som også gikk ut over vennerelasjoner, og til sammen ble denne belastningen for mye for ham til slutt. Da han strøk i fag fikk han råd av en lærer om å søke hjelp. Læreren tilbød ham hjelp i form av samtaler, og informanten opplevde at han var til stor hjelp i «en mørk tid», som han sa:

«Sanne lærere må vi ha flere av.»

Han oppsøkte også rådgiver på skolen, og fikk etter hvert hjelp til å bytte klasse som han trodde ville hjelpe ham. På det tidspunktet hadde han en del fravær allerede. Videre søkte han psykologhjelp og fikk behandling ved DPS, og medisin av fastlegen som hjalp mot depresjonen. Han er glad for at læreren hjalp ham og oppfordret ham til å søke hjelp, og sier:

«Jeg tror jeg ventet litt for lenge med å få hjelp, eller å lete etter hjelp, fordi, depresjon har blitt så populært.»

To av informantene var så preget av den psykiske tilstanden sin at de ikke klarte å møte på skolen, og tilbrakte mesteparten av dagen hjemme hos seg selv. Den ene informanten hadde vært sterkt preget av angst gjennom hele skolegangen. Da han begynte på videregående opplevde han bedring og beskrev VG1 og VG2 som sitt livs beste år. Han mestret til og med prøvesituasjonene i videregående, noe som representerte en stor utfordring for ham i grunnskolen. Etter en god periode (vg1 og vg2) fikk han en negativ opplevelse i sommerferien (etter vg2) som trigget angsten og førte til at han ikke klarte å forlate hjemmet sitt. Han måtte derfor slutte i videregående skole.

Den andre fortalte at han sluttet å gå ut da han gikk i 6.klasse, og hadde lite oppmøte på skole på ungdomstrinnet. Han deltok videre i ungdomsskolen ved at noen kom hjem til ham med skolearbeid en periode, men han hadde ikke kontakt med dem nå lenger.

5.1.2 Tilrettelegging i forhold til fysiske utfordringer

En av informantene fikk en fysisk sykdom som helsespesialister mente ikke var forenlig med det yrket han utdannet seg til, og anbefalte ham å slutte på videregående og prøve noe annet. Sykdommen førte til at han ble for sliten av deltakelse på skolen. Han kom ikke inn på den skolen som var nærmest hjemmet hans, og han fikk derfor en lengre skolevei med buss. Han sa:

«Det var jo det at skolen ville jo ikke tilrettelegge sånn at jeg skulle klare det.»

Skolen tok kontakt med ham etter at han ikke møtte til nytt skoleår, som han oppsummerer: *«nei, de spurte hvor jeg hadde blitt av hen, og så sa jeg at nei jeg skal ikke gå på skolen, og så sa de bare det at jeg fortsatt kunne komme inn hvis jeg ville eller sånn.»*

Hans far hjalp ham med å kontakte NAV for å få hjelp da sykdommen begynte å prege ham så mye at han ikke hadde overskudd til å fungere i hverdagen.

5.1.3 Tilrettelegging i forhold til sosiale utfordringer

En av informantene hadde blitt rådet til å ta en studieretning som han etter hvert fant ut ikke passet ham likevel. Han hadde fulgt et råd fra andre rundt ham og dette førte til at han ikke lyktes med å fullføre andre året.

Utplassering i yrkesfag var også en negativ opplevelse sier han:

«Jeg fikk bare bekreftet hvor dårlig jeg egentlig var.»

En annen mistrivdes på skolen og kunne hverken fortelle om sosial trivsel eller mestring. Han lærte ikke noe og likte ingen ting på skolen, fortalte han. Da vi spurte om han hadde opplevd mobbing, fortalte han om en hendelse der han og en medelev kranglet, og at begge to fikk straff. Svaret hans gav inntrykk av at han hadde opplevd hendelsen som veldig urettferdig – at det var den andre eleven som hadde startet med å si noe til han og at han bare hadde «tatt igjen». Det virket også som han hadde fått en opplevelse av at det ikke nyttet å si ifra om vanskelige hendelser til lærere, at han ikke ble forstått og ble urettferdig behandlet.

«De gjorde ingen ting, eller så ble det straff på begge to da.»

«Jeg gikk ikke på skolen verken 9. eller 10.»

Han begynte å få høyt fravær fra skolen allerede i åttende klasse. I en periode fikk han hjemmebesøk av en lærer og noen få medelever. Han husket ikke når og hvorfor de sluttet å komme. Han kunne heller ikke huske om han hadde søkt seg inn på videregående skole.

En informant, som oppgav at han i tiden før han sluttet skolen hadde brukte all sin tid på kjæresten, opplevde press fra venner fordi han ikke deltok sosialt og var sammen med dem. Han opplevde også press i forbindelse med at han heller ikke brukte tid på skolearbeid, kjærligheten ble altoppslukende, og bidro til å forsterke det presset han hadde kjent på hjemmefra.

Samme informant fortalte også at han fikk mulighet til å ta opp de to fagene han strøk i, men han syntes samarbeidet med kontaktlærer var vanskelig og etter vært ble det bare et nederlag å ikke klare å ta to fag.

«Så syns jeg det var så forferdelig å snakke med ho, for jeg syns, jeg tror jeg syns det var så flaut å ikke klare å ta to fag.»

En av guttene hadde hatt få / ingen venner på skolen, han strevde mer med sosial tilpasning enn med fag og beskrev seg selv som en ensom gutt som var ofte engstelig. Han opplevde støtte fra lærere og god tilrettelegging hele grunnskolen.

«Det positive var at jeg aldri ble mobbet for den jeg var, jeg ble møtt på min måte å være på.»

Rollen som «den stille» syntes han var vanskelig å komme ut av, også den dag i dag.

Informanten fortalte om en del negative opplevelser knyttet til videregående skole. Han fortalte at han alltid har vært, og fortsatt er, særlig var for å feile og få kritikk, og at det til tider har vært veldig utfordrende for ham. Han strevde med forholdet til en lærer, som:

«Han var flinkere til å gi ris enn ros. Jeg tror han påvirket valget mitt videre, jeg ville velge ham bort. Det har alltid vært viktig for meg å ha god relasjon med læreren.»

5.2 Hvilke forhold uttrykker de er betydningsfulle for å fullføre skolen?

Det fremkom at det som var medvirkende til at guttene sluttet på skolen også ble anført som betydningsfullt for å fullføre utdanningen. Individuell og strukturell tilrettelegging er det informantene fremhever som det aller viktigste for at de skal kunne fullføre utdanningsløpet.

De løfter frem at det er viktig å få tid til å bearbeide forhold som var medvirkende til at de sluttet på skolen før de kan fortsette utdanning.

Tre av informantene hadde planer om å fullføre videregående skole, og to av dem i nærmeste fremtid. De to andre uttalte bestemt at de ikke skulle tilbake i utdanning, en på grunn av fysisk sykdom som hindret ham, og han andre hadde ikke begynt på videregående skole og uttrykte at han ikke interesse for det.

5.2.1 Tilrettelegging

Fire av informantene fremhevet individuell og strukturell tilrettelegging som avgjørende for at de hadde hatt muligheten til, eller at de vil ha muligheten til å fullføre videregående.

Individuelle tilrettelegginger for gjennomføring av skolen og eksamener, gode lærere som kan gi interesse for fagene, og tid og hjelp til å bygge seg opp etter psykiske utfordringer var tilretteleggingstiltak informantene nevnte de ønsket. Informanten som avsluttet skolegangen på grunn av fysiske utfordringer, ville vurdert å fullføre skolen om han hadde fått strukturell tilrettelegging med kortere skoledager og skoleplass nærmere bosted. Han fikk ikke tilbud om slik tilrettelegging, så han sluttet på skolen og etter arbeidsutprøving gjennom Nav endte han opp med uføretrygd.

Den ene informanten fikk hjemmeundervisning i en periode, men skolen stilte krav om at han måtte gå til fastlegen regelmessig for å kunne fortsette med tilbudet, noe han ikke klarte.

«Informant: «Det var skolen som stilte krav for at jeg skulle til legen for å følge mer opp».

Intervjuer: «For å få en skriftlig bekreftelse fra legen for at de skal kunne følge deg opp?»

Informant: «Nei jeg trengte ikke å møte opp personlig for det, men skolen ville at jeg skal gå til lege og det var et krav hvis de skulle fortsette å følge opp med undervisningen. Jeg skjønnte det egentlig ikke, synes det var veldig rart. Det ga ikke mening.»»

Han ønsket å fortsette med hjemmeundervisning til tross for at han var usikker på om han klarte eksamenssituasjonen på grunn av angsten som preget ham så sterkt.

Vi oppfattet at de tre som ønsket å fullføre videregående selv hadde tro på at de ville klare det faglig, men at personlige utfordringer førte til at de hadde behov for ulik tilrettelegging for å «komme i mål». Det var strukturen rundt som ble utfordringen, som for eksempel engstelse rundt eksamenssituasjoner, stigma den ene opplevde ved å ikke komme i mål med to fag og at det oppleves flaut å skulle gå på skole med yngre elever.

«Det at jeg ikke liker de er en ting, for jeg trenger jo ikke å snakke med de eller henge med de. Men det er vel det at alle ser at «oh ja, han klarte det liksom ikke.»»

Flere av informantene nevnte at det opplevdes vanskelig for dem å skulle fullføre skolen ved å måtte gå i klasse med de som var yngre enn seg selv.

En av informantene sa han hadde trengt tid for å komme dit han var i dag med ønske om å fullføre videregående:

«Jeg hadde ikke så gode planer, hadde dere ringt meg tidligere så hadde jeg vært en helt annen person.»

5.2.2 Forventningspress og forventningsstøtte

Betydningsfulle forhold som ble nevnt for å ville fullføre utdanningen var forventninger fra foreldre. Fire av de fem informantene bodde sammen med mor og far i barndomshjemmet sitt, og både mor og far var i arbeid. De fortalte gjennomgående om opplevelsen av støtte de fikk hjemme. Tre av guttene hadde en åpen kommunikasjon med foreldrene sine om helsemessige utfordringer. Disse tre beskrev familien som støttende og foreldrene som gode samtalepartnere om sykdom, frafall, og valg de tok og fremtiden. Den ene beskrev foreldrene sine slik:

«Jeg er veldig takknemlig for den familien jeg har vokst opp i, synes jeg har gode foreldre som er flinke til å oppdra meg og er gode forbilder.»

Tre av guttene fortalte om en hverdag der de var opptatt av å ha det så vanlig som mulig. De sto opp tidlig og fylte dagen med aktiviteter. Den ene sa:

«Jeg vil ikke være en slabedask og typisk drop -out, jeg var opptatt av fordommene» «Opptatt av å ikke bare daffe hjemme.»

De var opptatt av familiens anerkjennelse og ga uttrykk for at dette var en medvirkende årsak til at de presset seg selv og vurderte å fullføre den videregående skolen. Han som var uføretrygdet opplevde å få samtykke og støtte fra familien til å velge å avslutte skolen av helsemessige årsaker.

Den femte informanten bodde hos far og så sjelden til resten av familien, sa han. Han fortalte om far som handlet og laget mat til ham, men han kunne ikke huske at han hadde noen samtaler med ham om egen situasjon. Han ga ofte svar på våre spørsmål med å si «jeg vet ikke» eller «jeg husker ikke».

Den ene gutten fortalte lite om sine psykiske utfordringer hjemme til tross for at han beskrev mor og far som støttende. Han opplevde press fra spesielt far for å gjennomføre skolen og beskrev seg selv som den sønnen i familien som levde med en forventning om å lykkes. Han hadde tre eldre søsken som slet med forskjellige psykiske og fysiske sykdommer, og hadde vokste opp med overbeskyttende mor og far som la stor press på ham for å gjøre det bra på skolen. Han sa:

«Jeg har hatt mye press for faren min sin side av familien har alltid vært storfolk.»

Ønske og forventninger om å studere videre var også en drivfaktor for to av informantene for å fullføre.

5.2.3 Tilhørighet

En av informantene hadde ingen venner og svarte i liten grad på våre spørsmål om hva som var utfordringen hans, men han visste at han hadde en diagnose. Han fikk hjelp av en psykolog for noen år tilbake, men ikke nå lenger. Han gikk ikke ut, og vekslet mellom å spille dataspill, sove og spise. Som han sa:

«Det er ingen ting der ute som jeg bryr meg om.»

Han ville ikke fullføre videregående, han så ingen hensikt i det. Han hadde ikke noen tanker omkring hva som ville vært av betydning for at han skulle fortsatt i den retning. Som han sa:

«Jeg tenker ikke fremover.»

Tre av informantene hadde venner fra skolen som de omgikk regelmessig. Tilhørighet til dem og å være sammen med dem var viktig. Det fremkom at de ikke snakket med vennene om situasjonen sin med at de har avsluttet skolen.

Fire av informantene hadde tanker om fremtiden, noen i nærmeste fremtid og noen litt lenger frem. Den ene ønsket seg sommerjobb, noe han aldri hadde hatt før på grunn av lav selvtillit. En annen ønsket å bo for seg selv og «bygge seg opp» før han vil fullføre skolen. To av informantene nevnte håp om å klare å fullføre videregående fordi de ønsket høyere utdanning etter hvert. Drømmer om å få jobber som de syntes virket interessante var en viktig pådriver for dem.

En av informantene tenkte ingen ting om jobb og opplevde ikke behov for å ha en jobb. Han opplevde å ikke trenge hjelp til noe. En annen svarte: *«Jeg ser ikke langt frem, jeg tar det dag for dag, det blir trist å se langt frem.»*

5.3 Hvilke mestringsressurser og valgmuligheter opplever de selv å ha for å kunne fullføre videregående skole?

Informantene fortalte om veldig forskjellige hverdager utenfor utdanningstilbudet. Fire av informantene hadde en opplevelse av å få til flere ting i hverdagen, og dette ga dem følelse av mestring.

5.3.1 Egne valgmuligheter informantene ser

En av informantene følte han trengte å flytte for seg selv for å:

«bare bygge meg opp igjen.»

Han hadde gått til psykolog noen få ganger tidligere, men avsluttet da han begynte å føle seg noe bedre. Nå tenkte han å ta kontakt med psykolog igjen, siden han opplevde å få hjelp der sist. Han tenkte også å ta ett eller to fag til høsten, alt etter hvor mange eksamener det førte med seg:

«hvis jeg må ha fire eksamener så tar jeg to på vinteren og to på sommeren.»

Han var ganske sikker på at han skulle klare å fullføre utdanningen hvis han tok fagene som privatist, fordi han interesserte seg for og mestret disse fagene. I tillegg ville han studere videre på universitet, noe som også var motivasjon og drivkraft for å fullføre vitnemål.

Den ene av informantene som strevde med angst valgte å bruke mentorordningen i menigheten aktivt. Han opplevde at dette ga ham selvtillit og mot til å stå på. Den andre som strevde med angst forsøkte å overkomme vanskene sine med å ta imot hjelp fra ungdomsteamet i kommunen for å komme seg ut. De hadde en lang historikk i hjelpeapparatet med samtaler hos psykolog i flere år. De kom i kontakt med Abup allerede i begynnelsen av barnetrinnet.

«Jeg husker det var noe drit. Men jeg lærte noe om hvordan jeg skal mestre stress.»

«Jeg lærer å stå i situasjoner og tørre å kjenne på og erfare at det går greit. Lettere sagt enn gjort.»

Begge gav uttrykk for å ha god innsikt i diagnosene sine og var aktivt deltakende i å finne passende behandlingstilbud. Den ene startet sitt eget firma, og dette arbeidet ga ham mestringsopplevelser. Han opplevde mye støtte hjemmefra. Han mente det var viktig med utdanning, og ville fullføre videregående skole.

Informantene kunne ikke huske så mye av om de hadde fått informasjon av veiledere om sine muligheter for å få fullført videregående skole. De kunne heller ikke huske mye av de opplysningene de hadde fått omkring dette tema. Informasjonen de hadde fått i muntlig form, ikke skriftlig.

5.3.2 Gode erfaringer og innflytelse over eget liv gir opplevelse av mestring

Fire av informantene hadde erfaring med å mestre skolen greit. Den ene likte ikke å gå på skole og syntes at noen fag og leksene var vanskelige, men hadde likevel en opplevelse av at det gikk greit. De tre informantene som hadde planer om å fullføre videregående, opplevde å ha de mestringsressursene som skulle til for å fullføre; to av dem sa at de var flinke i de fleste fag, den tredje hadde noen ekstra kognitive utfordringer men mestret fag likevel greit. To av dem sa at de mestret jobben sin og den tredje sa at han var flink til praktiske oppgaver. Tre av informantene sa at de opplevde innflytelse i eget liv, noe som gav dem opplevelse av egenverd og pågangsmot videre.

«Jeg har lyst å lykkes med ting.»

Den ene informanten mente at erfaringen med depresjon, og å ha klart å mestre en vanskelig livssituasjon gjorde ham sterkere:

«Jeg ser på meg selv som en sterk person da, egentlig, fordi jeg løfta meg opp igjen.»

Tre av guttene var opptatt av å være sammen med venner. En hadde kjæreste, en annen var aktiv i menigheten, og den siste fortalte om et godt nettverk av venner fra barndommen av. Alle fem nevnte dataspill og spill på nett som en viktig del av hverdagen, og at det var noe de brukte en del tid på og mestret. To av dem sa at det var en måte å holde kontakt med venner på. Det var kun en av guttene som bruket hele dagen utelukkende på spill. Han spilte heller ikke på nett, og han spilte alltid alene.

To av guttene bidro en del i hjemmet, den ene snekret og den andre hjalp til med å bygge garasje.

6. Drøfting

Vi ønsker her å drøfte funnene, de forhold guttene selv mener er betydningsfulle for både å avslutte og å fullføre skolen, i lys av utvalgte teori. «Livslinjefortellingene» ga informantene anledning til å velge selv hva de ville fremheve som relevant. Alle fem guttene vektla vanskelige livshendelser og satte frafall i sammenheng med disse. De snakket om utryggheten, og smerten disse livshendelsene påførte dem og hvordan disse har preget deres valg. De gav også uttrykk for at de opplevde mangel på tilstrekkelig tilrettelegging da de strevde som mest, til tross for at de beskrev at de hadde gode hjelpere rundt seg. De etterlyste individuelle løsninger som passer dem og deres problematikk for å kunne fortsette på videregående. Diagnoser gav dem en viss forståelse for hva de strevde med, men det synes som disse diagnosene representerte et hinder for dem i det videre livsløpet.

6.1 Stressfulle livshendelser i et mestringsperspektiv

Fokus på det som fungerer og fremmer helse hos individet står sentralt i Antonovskys salutogene modell (2012). Informantene i vår studie rapporterte om stressende livshendelser som de selv satt i sammenheng med frafallet fra videregående skole. De fortalte om kjærlighetssorg, lav selvfølelse, angst for åpne rom og ukontrollerbare situasjoner, og opplevelser som var vanskelige å plassere. De har håndtert disse belastningene ved å trekke seg tilbake. Når livshendelser, internaliserte krav eller eksterne forventninger står i konflikt med hverandre kan dette føre til at stress blir for belastende for individet (Lazarus & Folkman, 1984). Funnene kan tyde på at mangel på håndterbarhet førte til at det ble vanskelig for dem å finne begripelighet og mening i skolearbeidet. Trygg identitet, positivt selvbylde, optimisme og mestringsstro (som er viktige elementer for å utvikle sterk OAS) synes å være i varierende grad tilstedeværende hos guttene når de beskriver tanker de har om fremtiden. Tre av informantene har jobb og viser med dette at de har et ønske om å kople seg positivt på samfunnet. Disse tre ga tydelig uttrykk for fremtidsplaner og to av dem så med optimisme på å fullføre videregående skole.

Guttene fortalte om fysiske og psykiske utfordringer som kronisk fysisk sykdom, angst og depresjon som hadde sterk innflytelse på hverdagen deres. Det er disse belastningene de oppgav som årsak til at skolehverdagen og klassesituasjonen ble for vanskelig å håndtere. Fire av informantene gav uttrykk for at en mer individuell tilrettelegging av skolehverdagen kunne avlastet denne belastningen og bidratt til at de hadde klart å fortsette og fullføre utdanning. Antonovskys teori fremhever viktigheten av at individet setter stressende livshendelser i en begripelig sammenheng for så å kunne håndtere disse.

Alle informantene gav uttrykk for å ha reflektert over negative opplevelser som de selv mente har preget dem. Det synes som at de har forsøkt å revurdere disse opplevelsene og endret følelsene de opprinnelig hadde. De nevner bl.a ønsket om å bygge seg opp og å mestre sosiale settinger bedre. Denne prosessen med kognitiv revurdering kan sette en stressende erfaring i en ny relasjonell mening (Lazarus & Folkman, 1988). Fire av informantene syntes å benytte seg av kognitiv revurdering som en effektiv form for mestringsstrategi. Dette vil kunne gi en positiv effekt i forhold til å realisere ønsket om å fullføre videregående skole eller andre planer for fremtiden.

6.2 Diagnose: hjelp eller hinder?

Fire av informantene hadde en psykiatrisk diagnose, enten angst eller depresjon. Det viser seg at de som strever med psykiske og fysiske utfordringer er spesielt i risikozonen for å falle utenfor arbeid og utdanning (Eurofound, 2016). Det er vanskelig å vite om selve diagnosebegrepet har begrenset våre informanter i deres utvikling og deltakelse, men det er tenkelig at på et ubevisst nivå kan det ha forekommet. Informantene hadde gått i terapi hos psykolog, noen mer enn andre. En av dem uttalte at han hadde gått så lenge til psykolog at han hadde ikke utbytte av samtalerterapi lenger, han kunne alt om diagnosen. Han opplevde selv behov for eksponeringsterapi, men fikk ikke hjelp til det på DPS (Distriktpsikiatrisk senter). Det kan ligge begrensninger i slike diagnostiske klassifikasjoner ved at de konstruerer konteksten for den utviklingen som vil finne sted fra det øyeblikket den blir stilt (Hertz, 2011). Informantene trakk gjentatte ganger frem diagnosen som begrunnelse for noe de strevde med og ikke mestret. Diagnoser kan dermed bli en avgjørende identitetsskapende markør for informantene, få karakter av selvoppfyllende profetier, og få en rolle og betydning som i sosiale relasjoner rekker langt utover den formelle beskrivelsen av det som kommer til å utvikle seg (Hertz, 2011). Diagnoser kan ha vært et hinder for guttene for å se de første elementene i en positivt forsterkende spiral og mulighetene for utvikling som finnes. Et funn i

studien er at de ikke snakket med vennene om vanskene sine. Det kan tenkes at de forsøkte å unngå at diagnosen deres fikk en avgjørende rolle i forhold til identiteten de ønsket å ha i sosiale relasjoner. De ønsket kanskje ikke å identifisere seg med diagnosen selv heller, men det syntes som om de alle hadde «innskrevet» diagnosen i sin måte å identifisere seg selv på gjennom den måten de fremstilte seg selv på i livslinjeintervjuet (Fosslund & Thorsen, 2010). Vi har alle utviklingspotensialer som ikke umiddelbart er synlige for oss, men som kan dyrkes frem (Hertz, 2011). Tre av guttene formidlet at de hadde tro på å kunne bli bedre fra sykdommen, men de ønsket hjelp til dette av fagpersoner. På den annen side uttrykte de bekymring for at diagnosen var livslang, noe de ikke ville bli friske fra. Det kan tenkes at individuell tilrettelegging og større forståelse for deres utfordringer i skole og hjelpeapparatet, ville gitt mestringstro til å overvinne denne bekymringen.

6.3 Foreldrenes betydning

Informantene i studien har opplevd foreldrene som støttende i de valgene de tok. Foreldrenes støtte og evne til å håndtere utfordringer sammen med barnet sitt kan føre til at de utvikler trygghet og får tro på seg selv. Sett i lys av Antonovskys teori kan dette bidra til å utvikle en sterk opplevelse av sammenheng. Foreldrestøtten må tilpasses individuelt og bør ikke utsette barnet for større krav og utfordringer enn det det kan mestre og heller ikke for lave forventninger (Antonovsky, 1988). Det at guttene opplever foreldrene sine som støttende er en positiv erfaring de har med seg i livet. På den annen side kan det synes som om noen av dem blitt stilt for høye krav til. Den ene informanten setter ord på forventningen om å måtte prestere og bli noe stort, og oppgir dette som en stressende livsopplevelse i hverdagen både før og etter avsluttet skolegang. Når det oppstår ubalanse mellom en persons ressurser og de kravene han stilles overfor, kan for høye krav føre til opplevelse av hjelpeløshet (Lazarus, 1991). En slik følelse kan resultere i tilbaketrekning, oppgitthet og resignasjon.

Den oppveksten guttene har hatt formet dem til den de er i dag. De nevner erfaring med å vokse opp med psykisk syke søsken og høye forventninger fra foreldre om å bli noe i arbeidslivet. De forteller om episoder med å bli forlatt av foreldre eller redsel for å bli forlatt som de antar førte til sterk utrygghet. Denne utryggheten har de opplevd utfordrende i alle sosiale settinger. Opplevelsene de nevner, for eksempel høye forventninger om å bli noe eller rollen som den stille, er nødvendigvis ikke uttalt av andre, men kan være konstruert av guttene selv i det bilde de tror foreldrene har av dem. Opplevelsene kan fort bli en «sannhet» som virker begrensende i seg selv og er vanskelig å komme ut av, nesten som en selvopplyllende

profeti. Det er viktig å dekonstruere slike gamle fortellinger og rekonstruere nye narrativer, noe foreldre kan ha en sentral rolle i å hjelpe til med (Hertz, 2011). Har man tatt «sannheten» om å være det stille barnet, kan historier om situasjoner hvor det ikke har vært det bidra til å rekonstruere denne oppfatningen. Nye måter å forstå opplevelser på kan åpne opp for de uante muligheter hvor man ikke begrenses av disse «sannhetene» eller rollene. Det er derfor vi mener det er viktig å rette oppmerksomheten mot narrativene til de som står den unge nærmest, og deres fortolkninger av sin egen historie. Disse historiene er ikke interessante i seg selv, men de kan være betydningsfulle som kontekst for ungdommens utfordringer.

Barn kan «adoptere» foreldrenes narrativ som sine egne. Dersom disse narrativene beskriver engstelser og bekymringer som foreldrene har hatt, og barnet tar disse til seg uten å ha reflektert over hvor de kommer fra, kan dette føre til at utfordringer blir mindre forståelige og vanskelige å håndtere. To av informantene ga eksempler på hvordan foreldrenes engstelser og bekymringer hadde preget hverdagen deres. Som den ene sa:

«Da jeg ble født fikk farmor svulst på hjernen, det var en spent tid for mamma og pappa, de måtte ta farvel og var usikre på om hun ville overleve.» Informanten refererte til at foreldrenes hadde lurt på om deres engstelse og bekymringer fra denne tiden hadde påvirket informanten og var det første som førte til at han fikk angst. Barnets opplevelse av foreldrenes engstelse kan gi mindre begripelighet og håndterbarhet og føre til svakere OAS og forutsetninger for kognitiv revurdering.

Ulike studier (f.eks. Bakken et al., 2016; Bentsen et al., 2016) har knyttet lav sosioøkonomisk bakgrunn til frafall i skole. Respondentene i vårt utvalg fortalte imidlertid om foreldre som hadde både utdanning og som var yrkesaktive. Det viser noe av kompleksiteten i frafallsproblematikken, og behovet for individuelt rettede tiltak i tillegg til samfunnsmessig sosioøkonomisk utjevning.

6.4 Samfunnets betydning

Informantene hadde i stor grad opplevelsen av at lærere, PPT, psykologer, rådgivere og andre har prøvd å hjelpe og tilrettelegge skolehverdagen for dem. Samtidig synes det som at dette ikke er nok for å hindre frafall. De gav uttrykk for at de hadde blitt overlatt til seg selv for å finne og oppsøke rett hjelp. Dette blir et individuelt anliggende som kan bidra til frafall ettersom elevene ikke vet omfanget av og muligheter for tilrettelegging som finnes.

Belastningen men å skulle hjelpe seg selv blir for stor når man er i en utsatt livssituasjon. På

den annen siden kan det hende de har fått flere tilbud om tiltak for å klare å fortsette i utdanningen som ikke fremkommer her. Informantene kan ha glemt eller ikke forstått dette, ettersom de har hatt betydelige utfordringer. Dette synliggjør behov for å skriftlig gjøre informasjon som elevene får, slik at de kan lese i fred og ro – og gjerne flere ganger, for å vurdere hva de takker ja eller nei til. En mulig forklaring på at tilretteleggingen gjennom skolegangen ikke var tilstrekkelig kan være at OTSY-koden favner for mange med ulike utfordringer og behov i en og samme kategori. I tillegg kan det kanskje forekomme en stigmatiseringsfare ved å bli registrert med OTSY-kode hos oppfølgingstjenesten. Man blir kategorisert som utenfor opplæring, som fører til en sosial eksklusjon fra skolen. Det skapes et skille mellom «de» og «vi» som kan opprettholde utenforskap (Norvoll, 2014), og kan føre til at de blir en marginalisert gruppe i samfunnet.

Fire av de fem informantene hadde vennerelasjoner, sosial omgangskrets og rapporterte om opplevelsen av sosial tilhørighet selv om de var utenfor skolen. Å delta i og å få kontinuerlig tilbakemelding fra sosiale omgivelser bidrar til å utvikle opplevelsen av sammenheng (Antonovsky, 1988). Guttene syntes det var viktig å treffe venner og de ønsket å ha fokus på det friske og det de mestret når de var sammen med dem. Vennerelasjoner og opplevelsen av tilhørighet har stor betydning for mestringsfølelsen. I følge Lazarus (1991) vil all samhandling med omgivelsene inneholde sosialt press som påvirker individets psyke. Det syntes som at disse fire informantene valgte å utsette seg for et slikt sosialt press fordi det gav dem en viss opplevelse av mestring. De erfaringene de gjorde i vennerelasjonene vil de kunne bruke i sammenliknbare situasjoner seinere. Å takle utfordringer og sosialt press kan gi dem opplevelse av mestring. De mestringserfaringene de fikk i samspill med omgivelsene kan ha bidratt til økt motivasjon og forståelse for betydningen av å delta sosialt og være en del av samfunnet. Vi ser dette ønsket om deltakelse som et betydningsfullt forhold for at informantene fortsatt kan tenke seg å fullføre videregående skole og komme seg i arbeid. Informanten som ikke deltok sosialt fikk ikke tilsvarende grad av mulighet til samfunnsdeltakelse. Dette fremkom da han svarte «jeg vet ikke» på flere spørsmål som handlet om samfunnsmessige forhold som søknad til videregående skole, og helsehjelp og økonomisk støtte han mottok.

Tre av informantene hadde et ønske om å fullføre videregående skole. Vi tenker at de aller fleste har et slikt ønske og at kjernen i det i hovedsak har røtter fra samfunnet – det allment aksepterte er å fullføre utdanning og å få seg jobb, som den ene gutten sa «*jeg må jo det*». Det nyliberalistiske samfunnsidealet om at individet skal realisere seg med grenseløse muligheter til selvskapning, setter våre informanter i en utsatt posisjon (Madsen 2011). Den gruppen av unge mennesker vi har vært i kontakt med vil kunne oppleve sin situasjon ekstra fortvilende da de velger å fravike fra den allment aksepterte retningen. Det indre ønsket om å lykkes og samfunnets krav om at de skal ta ansvar for eventuelle mislykkede aktiviteter vil kunne fungere som motivasjon for å fullføre, samtidig som samme faktor kan skyve dem ut på sidelinjen. Den ene informanten vår hadde minimal omgang med omverdenen, han falt ut av skolesystemet for fem år siden og uttalte ingen ønske om å oppnå større deltakelse i samfunnet. Det kan tenkes at omgivelsenes krav til ham som individ, trøtthetseffekten av den liberale individualismen, ble for stort på et tidlig tidspunkt og ble ytterligere forsterket da han trakk seg tilbake og bort fra skolesettingen.

Individualisering og individualisme er på mange måter kjennetegnende for samfunnet vi vokser opp og utvikler oss i, og risikoen for utilstrekkelighet, ensomhet og depressivitet dukker opp fordi det individuelle prosjektet etterlater den enkelte med ansvaret – og skylden og skammen (Hertz, 2011). Flere av informantene omtalte følelsen av utilstrekkelighet de kjente på, og følgende skamfølelse, i forbindelse med at de søkte hjelp. De gav uttrykk for den interne skyldfølelsen, der de var redd for å ikke få ting til, å ikke være gode nok. Til eksempel var det å skulle gå i klasse med yngre elever (for å fullføre skolegangen) forbundet med skam. Flere av dem satt ord på opplevelse av manglende annerkjennelse på grunn av foreldrenes forventninger de ikke klarte å innfri, eller tilbakemeldinger fra lærere som ga dem lite mestringsfølelse.

De forhold informantene trekker frem i livslinjeintervjuene belyser også hvordan de plasserer egne opplevelser i forhold til dominerende diskurser i samfunnet (Fossland og Thorsen, 2010). De informantene som hadde fått en psykiatrisk diagnose, fremhevet denne i intervju. De hadde også en del erfaring med psykologterapi, og en av dem hadde opplevd at han ikke fikk hjelp til den metoden han selv trodde ville hjelpe ham i spesialisthelsetjenesten. I dagens samfunn og i det medisinske paradigmet har vi skapt et hjelpesystem hvor vanskelighetene skilles fra ressursene, der støtte utløses av beskrivelser av mangler og handikap. Strategien blir å kompensere for de problemene som ut fra denne synsmåten oppfattes som vanskelig å

endre på (Hertz, 2011). Informantene uttrykte fortsatt behov for hjelp av fagpersoner for å kunne bli bedring. Ved å se psykiske vansker som mentale fenomener uten samfunnsmessig forankring og tilhørighet, og som medikaliseres og psykologiseres, tilsløres de gjennom myndighetsdiskursen som skapes av nyliberalismen (Madsen, 2011). Informantene uttrykte tro på å kunne bli bedre av sykdommen, men samtidig uttrykte de bekymring for at de ikke ville bli friske og at de ville ha diagnosen for resten av livet. Fagfolk må ikke bidra til å forsterke det individualiserende problemperspektivet. Vi må spørre oss selv hvordan vi i fellesskap kan ta vare på de invitasjonene som ligger i atferd og emosjoner, og slik bli i stand til å skape forandring (Hertz, 2011).

7. Konklusjon

Denne studien omhandler en gruppe gutters subjektive erfaringer om hvorfor de sluttet i videregående opplæring, og hva som kan bidra til at de velger å fullføre utdanning ved et seinere tidspunkt. De formidlet, gjennom livslinjeintervju, at bedre individuell og strukturell tilrettelegging i de utfordrende faser i livet ville hatt betydning for om de hadde fortsatt på skolen. De hadde fortsatt ønske om tilrettelegging og hjelp fra forskjellige instanser for å klare å fullføre utdanning. Historiene som ligger bak deres frafall er veldig individuelle og viser tydelig at dette er en heterogen gruppe ungdom med ulike individuelle behov og utfordringer, som samles i en kategori. Det at de havner i samme «bås» til tross for at de har så ulike behov, kan være en mulig forklaring på at tilretteleggingen ikke var tilstrekkelig. På den annen side var mange av de forholdene som knyttes til frafallet tilstede lenge før videregående skole, og de fleste omhandler strukturelle forholdene ved skolen. Liknende funn ble gjort av Edvardsen (2017). Informantene uttalte også mange positive tanker om familien, oppveksten og hjelpen de har fått opp igjennom.

Vi finner at de guttene som rapporterer om mestringsopplevelser har et uttalt ønske om å fullføre videregående skole eller å finne arbeid. De har en sosial omgangskrets, er bevisst sine ressurser, mestrer skolefag, og opplever støtte hos foreldrene og tilknytning til lokalsamfunnet. Det bekymringsfulle er at tross i guttenes ønske om å fullføre videregående utdanning så har ikke hjelpeapparatet rundt maktet å hjelpe dem i mål.

Antall informanter i denne studien kan sees som en begrensning i å belyse og få frem mer kunnskap om tema. Det er mange flere gutter i denne gruppen, og vi skulle ønske vi hadde fått frem stemmene til langt flere. Funnene våre kan ikke generaliseres og heller ikke

sammenlignes direkte med andre studier, som funnene til Edvardsen (2017). Likevel vil vi nevne at det foreligger noen likheter mellom de to studiene, til eksempel utløsende årsaker til å slutte på skolen. I begge studiene nevnes forhold i oppvekst og skole, og psykiske utfordringene de strevde med (Edvardsen, 2017). I videre forskning synes det behov for å se nærmere på hvilke muligheter for tverrfaglig samarbeid og individuell tilrettelegging som finnes for å hjelpe gruppen ungdom vi har vært i kontakt med.

Denne studien er et bidrag for å få mer kunnskap om hvordan en gruppe gutter opplever sin situasjon med å ha avsluttet videregående skole, deres tanker om viktige livshendelser som kan ha bidratt til at de har sluttet, og deres vurdering av hva som kan føre til at de fullfører. Det trengs mer forskning på kjønns spesifikke forhold i dette feltet. Det trengs og kvantitative studier for å undersøke de samme forhold som guttene løfter frem som viktige forhold for avbrudd også gjelder i tilsvarende populasjon generelt.

Funnene i vår studie tydeliggjør behovet for å sette forebyggende tiltak i sammenheng med individuell tilrettelegging, og for longitudinelle studier, både kvalitative og kvantitative, for å finne hvilke tiltak som treffer i forhold til å forebygge frafall og fremme mestringsopplevelse.

Litteraturliste:

Abup. (2017). *Mindreårige flyktninger forteller sine historier ved hjelp av Livets Tre*. Hentet fra <http://www.abup.no/mindrearige-flyktninger-forteller-sine-historier-ved-hjelp-av-livets-tre/>

Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. (NOVA Rapport 10/17). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>

Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. Aa. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA Rapport 3/2016). Hentet fra <file:///C:/Users/J135159/Documents/Master%202017/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv-NOVA-Rapport-3-2016-18-april-.pdf>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018). *Gjennomføring og frafall i skolen*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/

Bentsen, A., Kristiansen, R., Møller, G., & Vardheim, I. (2016). *Ung i Agder 2016*. Hentet fra <http://www.korus-sor.no/wp-content/uploads/2016/10/Ung-i-Agder-2016-rapport.pdf>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, 07.12). *Fortolkning og analyse*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/8-Fortolkning-og-analyse/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 07.12). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Den hermeneutiske spiral (figur). Hentet fra

https://www.google.no/search?q=den+hermeneutiske+spiral&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjjqDEod_ZAhUDVSwKHYCxDv8Q_AUICigB&biw=1517&bih=735#imgrc=ortOq0qwqDIPkM:

- Dulwich Centre. (2018). *Livets tre*. Hentet fra <https://dulwichcentre.com.au/the-tree-of-life/>
- Edvardsen, S. E. (2017). *Hvilke faktorer påvirker unge jenters frafall fra videregående opplæring?* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Eurofound. (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi: 10.2806/15992. Hentet fra https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1602en.pdf
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. (SØF-rapport nr. 08/09). Hentet fra http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R_08_09.pdf
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2009) Forståelse av kvantitativ helseforskning - en introduksjon og oversikt. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 5(2), 100- 113. Hentet fra <http://septentrio.uit.no/index.php/helseforsk/article/viewFile/244/234>
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. (SØF-rapport nr. 07/09). Hentet fra http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R_07_09.pdf
- Fossland, T. og Thorsen, K., (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjellan, M. & Nærum, A. R. (17.02.2017). Norsk skole er ikke lagd for gutter. *Nrk.no*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/dobbelt-sa-mange-gutter-som-jenter-far-spesialundervisning-1.13381573>
- Hanks, R. S., & Carr, N. T. (2008). Lifelines of Women in Jail as Self-Constructed Visual Probes for Life History Research. *Marriage and Family Review*, 42(4), 105-116. doi: 10.1300/J002v42n04_06
- Helse- og Omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet – Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017 -2022)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Henningsen, E.M. (2016). *Unge egne erfaringer med frafall fra videregående opplæring*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.

- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafo-rapport 2010:03). Hentet fra http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovland, H. (2017). *Bortvalg av videregående skole og mestringstro. En kvalitativ studie av unge jenter som har valgt å slutte på videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja*. (Meld. St. 44 2008 – 2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske Forlag AS.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion & Adaptation*. New York: Oxford University Press
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Oxford University Press
- Madsen, O. J. (2011). *Den terapeutiske kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2017). *Den terapeutiske kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, I. (2006, 1. februar). Gutta er samfunnets tapere. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/gutta-er-samfunnets-tapere/66179548>
- Norvoll, R. (Red.). (2014). *Samfunn og psykisk helse. Samfunnsvitenskapelige perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, K.T. (2009). Chapter 10. *Ethical considerations» in «An Exploration into the Concept and Phenomenon of Shame within the Context of Child Sexual Abuse. An Existential-Dialogical Perspective of Social Work within the Settings of a Norwegian Incest Centre»*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:275426/FULLTEXT01.pdf>
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2014). *Essentials of Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice*. China: Wolters Kluwer Health Lippincott Williams & Wilkins.

Quinn, J. / Plymouth University on behalf of the NESET network of experts (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. Hentet fra https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Relatório_Drop-out-and-completion-in-higher-education-in-europe.pdf

RVTS. (2018). *Livets tre – En metode og et kursopplegg fra RVTS sør*. Hentet fra <http://flyktning.helsekompetanse.no/livets-tre-en-metode-og-et-kursopplegg-fra-rvts-s-r>

Schroots, J. J. F., & Assink, M. H. J. (2005). Portraits of life: Patterns og Events Over the Lifespan. *Journal og Adult Development*, 12(4), 183 – 198. doi: 10.1007/s10804-0057086-9

Statistisk sentralbyrå. (2018). *Dette er kvinner og menn i Norge 2018*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/341883?ts=1621a9eab88>

Statistisk sentralbyrå. (2011). *Lavt utdannede mest utsatt for å miste jobben*. Hentet fra <https://www.ssb.no/forskning/offentlig-okonomi/arbeidsmarked/lavt-utdannede-mest-utsatt-for-aa-miste-jobben>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kodeverk for oppfølgingstjenesten (OT)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/Kodeverk-for-oppfolgingstjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Analyse – ungdom utenfor opplæring og arbeid*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/ungdom-utenfor-opplaring-og-arbeid/>

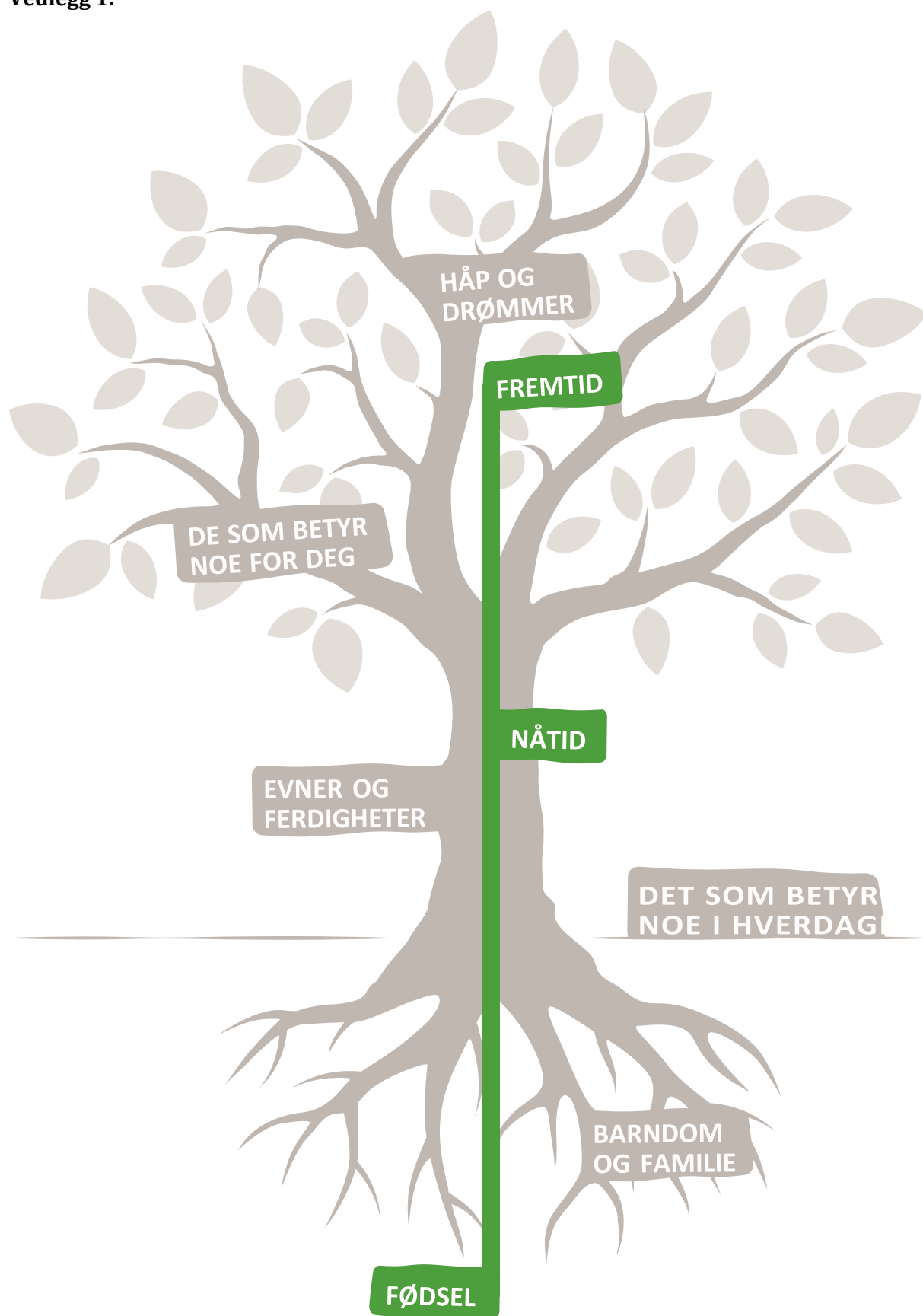
Utdanningsdirektoratet. (2018). *Ungdom utenfor opplæring og arbeid*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/ungdom-utenfor-opplaring-og-arbeid/>

UiA. (2018). *Rutinar for behandling av personopplysningar i forskning og i studentoppgåver*. Hentet fra <https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaaver>

Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 177-193. doi: 10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06. Hentet fra https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/02/svartmaling_av_gutter

World Health Organization, WHO. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index1.html>

Vedlegg 1:



Vedlegg 2:

Intervjuguide

Vi vil starte samtalen med deg ved å gi deg tid til å fylle ut «livets tre» (ca 20. min), som skal visualisere din historie. Se vedlegg. Her vil du få mulighet til å skrive opp livshendelser som du mener har vært viktige i ditt liv. Samtalen / intervjuet vil ta utgangspunkt i disse hendelsene og dine tanker rundt dette.

Røttene på treet representerer dine røtter; der du vokste opp, familien, hus- eller kjæledyr og andre gode minner fra barndommen.

Jorden treet står i representerer der du bor nå, fritidsaktiviteter, venner og interesser.

Trestammen: Dine ferdigheter – det du er god til, og det du selv eller andre setter pris på hos deg.

Greiner: Håp, drømmer og ønsker for framtiden.

Bladene: Mennesker som betyr noe for deg, ga deg trygghet og støtte i oppveksten. Kan også være personer som ikke lever lenger.

Vi vil også stille noen oppfølgingsspørsmål. Den ene av oss vil notere dine svar mens den andre av oss vil stille spørsmål. Vi bruker opptaker under hele samtalen for å kunne gjengi dine opplevelser mest mulig korrekt. Til slutt vil vi gå gjennom samtalen med deg for å forsikre oss om at vi forsto dine tanker, spørre om det er noe som er uklart. Etter at intervjuene er gjennomført vil vi skrive en master oppgave og det blir også kanskje skrevet en eller flere forskningsartikler på bakgrunn av den informasjonen som vi får i intervjuene. All informasjon vil bli anonymisert slik at ingen kan vite hvem som har deltatt i studien.

Oppfølgingsspørsmål:

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Vil du fortelle litt om familien din?	Mor, far, søsken, ste søsken, ny familie, hva slags hus du bor i, stabilitet hjemmet, rus i hjemmet (evnt. andre utfordringer)
Vil du si noe om hva slags jobb dine foreldre har?	Mors utdanning, arbeidsforhold: Fars utdanning og arbeidsforhold: Økonomi i familien:
Evner og ferdigheter	Hva er dine sterke sider? Hva er du god til? Hva pleier du å gjøre når du møter en utfordring?
Fritidsaktiviteter og venner	Har du noen faste aktiviteter? Hvor lenge har du holdt på med aktiviteten? Har du hatt noe

	aktivitet tidligere? Tar du med deg venner hjem? Har du flere venner eller en fast vennegjeng?
Opplevde du støtte fra dine foreldre mens du gikk på skole? På hvilke måte?	Har de omtalt skolen og dine lærere positivt? Fikk du oppfølging og støtte til lekser, prøver, deltakelse i skolelivet? Har du hatt samtale med dine foreldre om planene dine til videreutdanning? På hvilken måte?
Hvordan synes du dine år på skolen var?	Hvordan trivdes du? Fikk du til fag på skolen? Noe du var god i? Hva likte du godt? Fikk du hjelp til lekser på skolen eller andre ting du synes var vanskelige? Hadde du venner på skolen? Hadde du noen plager mens du gikk på skole? (mobbing, angst, depresjoner, fysiske plager, bekymringer, sliten) Har du brukt rusmidler?
Hva ga deg mening på skolen?	Rutiner? Venner? Læring? Mestring?
Kan du si noe om hva som gjorde at du sluttet på skolen?	Hva skulle til for at du skulle fortsette?
Snakket du med noen om dine tanker om å slutte på skolen?	Hvem? – hjemme / venner/ på skolen- rådgiver, helsesøster, kontaktlærer? Hvilke råd fikk du? Hva tenkte de om dine planer/ tanker?
Er det en voksen som hadde betydning for deg på skolen?	Hvem? Hvorfor? Hva gjorde personen for deg?
Var du en del av fellesskapet på skolen?	Var alle inkludert i klassemiljøet? Var du en del av vennegjengen eller en bestemt venn? Var du mobbet? Var du med på mobbing?
Hva gjør du når du ikke er på skolen?	Har du samme venner nå som da du gikk på skole? Hva gjør dine venner? Hvem er du sammen med nå som du ikke går på skole? Savner du noe fra skolen? Hva tenker du om situasjonen din?
Hva tenker du om fremtiden din?	Fremtidstanker? Skole? Arbeid? Hva skulle til for at du skal fortsette på skolen? Hva vet du om dine fremtidsmuligheter nå?

Vedlegg 3:

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

Tema for studien er «*Hvorfor gutter avslutter videregående skole*»

Bakgrunn og hensikt:

Har du lyst til å delta med dine erfaringer i en studie?

Det er mange ungdommer som velger å avslutte uten å fullføre videregående opplæring. Vi ønsker å gjøre dette ved å spørre noen av dere om hva dere mener er årsaken til at dere sluttet. Vi ønsker å få frem deres erfaringer og refleksjoner omkring hvorfor dere tok det valget dere tok, og hva som kan gjøres for at dere vil gjennomføre videregående skolegang/ hva dere mener kan gjøres.

Hva innebærer studien:

Hvis du velger å delta i studien vil du bli kontaktet av en av oss, Nikolett Loyko eller Linda Vivekke Jortveit, som er masterstudenter ved Universitetet i Agder. Vi ringer i første omgang for å svare på spørsmål du kanskje har om studien eller deltakelse, og for å avtale tid og sted for intervju. Du kan selv velge hvor intervjuet skal gjennomføres; hos oppfølgingstjenesten, på skolen, hjemme hos deg – det som er mest praktisk. Intervjuet vil bli med begge oss to (en av oss intervjuer og en tar notater) og deg, og ta ca 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og deretter skrevet ut i tekst. Navnet ditt vil bli tatt bort slik at ingen skal få vite hvem du er. Etter at intervjuene er gjennomført vil vi skrive en master oppgave og det blir også kanskje skrevet en eller flere forskningsartikler på bakgrunn av den informasjonen som vi får i intervjuene. All informasjon vil bli anonymisert slik at ingen kan vite hvem som har deltatt i studien.

Hva skjer med informasjonen om deg (informanten):

All informasjon du gir oss (lydfiler og utskrifter) vil bli oppbevart utilgjengelig for andre enn oss to som gjennomfører intervjuene. Navn og andre personopplysninger vil bli oppbevart innelåst. Navnet ditt vil ikke bli brukt i verken masteroppgave eller artikler, og det som gjengis av det du har sagt skal anonymiseres og ikke være mulig for andre å knytte til deg. Aidentifiserte data vil bli oppbevart og brukt i videre forskning. Når masteroppgaven vår er godkjent blir all data og intervjumateriale slettet av oss.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg:

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede prøver og opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du

senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte prosjektleder/
kontaktperson (se under).

Navn og kontaktinformasjon til oss:

Du kan kontakte oss ved behov:

Nikolett Loyko – mobil 41601818, mail: loyko.nikolett@gmail.com ,

Linda Vivekke Jortveit – mobil 97543438, mail: vivekke@hotmail.com

Eller vår studieveileder Magnhild Høie – mail: magnhild.hoie@uia.no

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen:

Jeg bekrefter å ha fått og forstått informasjon om studien

Ja:

Nei:

Jeg er villig til å delta i undersøkelsen:

Sted og dato:

Underskrift:

Jeg samtykker til å bli kontaktet på et seinere tidspunkt, dersom det skal gjøres oppfølgende studier.
Jeg er innforstått med at det betyr at kontaktopplysninger blir forsvarlig oppbevart ved UiA og at jeg
kan trekke mitt samtykke på et hvilket som helst tidspunkt.

Sted og dato:

Underskrift:

Vedlegg 4:

Magnhild Høie
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S



Vår dato: 13.10.2017

Vår ref: 55782 / 3 / L H

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.09.2017 for prosjektet:

55782	Hvilke opplevelser og erfaringer mener gutter som har falt fra i videregående opplæring er medvirkende til at de ikke fullfører skolen?
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Magnhild Høie
Student	Linda Vivekke Jortveit

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endrings skjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 02.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lise Aasen H averaaen

Kontaktperson: Lise Aasen H averaaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linda Vivekke Jortveit, vivekke@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55782

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å belyse frafallsproblematikken fra informantenes ståsted. Fokuset vil være på de unges opplevelse av hvorfor de avslutter skolen, gjennom deres livshistorier, og hvilke ressurser de ser hos seg selv som kan bidra til at de fullfører skolen.

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av gutter/menn i alderen 16-19 som har avsluttet videregående skole før de har fullført skoleløpet sitt. Utvalget vil bli rekruttert gjennom oppfølgingstjenesten (OT). OT vil rette forespørsel til aktuelle kandidater. OT vil deretter gi kontaktopplysningene til kandidater som har vist interesse videre til studentene. Personvernombudet forutsetter at taushetsplikten ikke er til hinder for at rekruttering foregår på denne måten. Vi anbefaler imidlertid at interesserte kandidater selv kontakter studentene dersom de er interessert.

I prosjektmeldingen opplyses det om at studentene alternativt vil kontakte ungdom de har kjennskap til gjennom eget arbeid i barnevernet. Vi gjør oppmerksom på at når man forsker på sin egen arbeidsplass må man være bevisst sin dobbeltrolle. Informasjon man har tilegnet seg gjennom arbeidsplassen kan ikke uten videre overføres til prosjektet, selv om du som arbeidstaker kjenner til disse opplysningene fra før. Videre kan det oppleves vanskelig å si nei til å delta når man har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet. Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Vi viser for øvrig til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltagelse. Ungdom som har fylt 16 år kan selv samtykke til deltagelse i prosjektet.

Informasjonsskrivet vi har mottatt er godt utformet, men dato for prosjektslutt (02.07.2018) og informasjon om at personopplysninger vil bli anonymisert ved denne datoen, må legges til.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Basert på prosjektets tematikk, vurderer vi at det kan fremkomme sensitive opplysninger om informantens helseforhold, jf. personopplysningsloven §2, punkt 8c. Vi tar derfor høyde for at dette kan registreres.

TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Intervjuguiden legger opp til å innhente opplysninger om tredjeperson (informantens familiemedlemmer). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Vi gjør oppmerksom på at masterstudent i utgangspunktet har informasjonsplikt ovenfor tredjeperson. Personvernombudet legger til grunn at tredjeperson, så langt det lar seg gjøre, får informasjon om prosjektet og mulighet til å reservere seg.

Informasjon kan eksempelvis gis via informant muntlig eller skriftlig.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 02.07.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak