

Relasjonene som satte dype spor

Narrativ analyse av historier fra oppveksten til ungdom som har avbrutt videregående skole



Universitetet
i Stavanger

Institutt for Helsefag

Master i Helsevitenskap, Selvvalgt fordypning

Masteroppgave (50 studiepoeng)

Student: Linda Horne Mæland

Veileder: Randi Wågø Aas

01.06.2016

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTERSTUDIUM I HELSEVITENSKAP

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: VÅR 2016

FORFATTER/MASTERKANDIDAT: Linda Horne Mæland

VEILEDER: Randi Wågø Aas

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Nordisk tittel: Relasjonene som satte dype spor: Narrativ analyse av historier fra oppveksten til ungdom som har avbrutt videregående skole.

Engelsk tittel: The relations that left deep traces: A narrative analysis of stories by high school dropouts.

EMNEORD/STIKKORD:

skoleavbrudd, livshistorier, narrativer, ungdom, relasjoner, familieproblemer, mobbing, lærevansker

ANTALL SIDER: 82

STAVANGER 01.JUNI 2016


DATO/ÅR

Forord

Å studere til master i helsevitenskap har vært allsidig, lærerikt, inspirerende. Det siste året har fokuset vært rettet mot ungdom og deres historier som har satt spor i livet. Spor som kan ha medført at de har avbrutt videregående opplæring. Denne oppgaven er skrevet for å løfte frem deres opplevelser og de spor som hendelser har satt i livet deres. Det har gjort inntrykk å høre disse historiene, og å jobbe med dem i denne oppgaven. Ydmykt ønsker jeg å rette en stor takk til ungdommene som gav av sin tid for å fortelle meg, en fremmede helsesøster, om vanskelige, sterke, rørende, men og gode opplevelser.

Takk til min veileder, Randi Wågø Aas, for støtte, engasjement og optimisme. Du har inspirert meg til å gjøre et grundig arbeid og du har lært meg hvordan narrativ forskning kan utføres. Takk for tilbakemelding og innspill til innhold og fremgangsmetode.

Lærelysten er vekket, og ønske om å lære mer alltid være til stede. Takk til medstudenter for gode studiesamlinger, faglige og sosiale sammenkomster.

Takk for ideer, tilbakemeldinger og oppmuntring fra søstre, venner og kollega. Takk til Egil, Tormod og Martin for den tålmodigheten dere har vist meg denne tiden. Takk til pappa og mamma for støtte og gode minner 

Jeg håper denne studien, sammen med all annen forskning på dette feltet, kan hjelpe barn og unge til å bli sett, møtt, forstått, inkludert og gi en følelse av at de er verdifulle.

Sandnes 31.mai 2016

Linda Horne Mæland

Innhold

Forord	3
Sammendrag	7
English summary	8
Prolog	9
1.0 Bakgrunn og teoretisk perspektiv	10
1.1 Unges frafall som samfunnsutfordring	10
1.1.1. Økonomi	10
1.1.2 Helse	11
1.1.3 Samarbeid	12
1.2 Unges frafall i forskningslitteraturen	13
1.2.1 Søk etter tidligere forskning	13
1.2.2 Resultat fra forskningslitteratur	13
1.3 Unges frafall som spor av tidlig utvikling	16
1.3.1 Tilknytning som grunnlag for relasjon	16
1.3.2 Relasjoner	18
1.3.3 Teoretiske modeller	22
1.3.4 Beskyttelse- og risikofaktorer	24
2.0 Hensikt, mål og forskningsspørsmål	26
2.1 Vitenskapsteoretisk forståelse	26
2.2 Forforståelse	27
2.3 Betydning av narrativ tilnærming	27
3.0 Material og metode	30
3.1 Design	30
3.2 Informanter	30
3.3 Innsamling av data	31

3.4 Analyse	33
3.5 Forskningsetiske vurderinger	34
4.0 Resultater	35
Fortelling 1: «Jeg følte meg annerledes og utestengt»	35
Fortelling 2: «Jeg har aldri likt skolen!»	36
Fortelling 3: «Han valgte alkoholen før meg».....	38
Fortelling 4: «Jeg har ikke hatt noen far å se opp til».....	39
Fortelling 5: «Mamma var bekymret for meg».....	40
Fortelling 6: «Han var annerledes, hadde mer forståelse enn de andre lærerne»	41
Fortelling 7: «Jeg ville at folk skulle vite hvem jeg var, jeg ville ha status»	41
Fortelling 8: «Da glemte jeg alt rundt meg»	42
Fortelling 9: «Jeg husker så godt følelsene mine».....	43
Fortelling 10: «Det ville jo vært greit å hatt en utdanning»	45
5.0 Diskusjon	47
5.1 Spor etter relasjoner med foreldre	48
5.2 Spor etter utrygge relasjoner i skolen.....	50
5.3 Relasjonene som satte spor i følelsene.....	54
5.4 Relasjonene som satte dype spor	57
5.5 Implikasjoner for praksis	59
5.6 Metodisk diskusjon	60
6.0 Konklusjon.....	63
Referanser.....	65
Vedlegg	74

Narrativer

Narrativ 1 Om å føle seg ensom og alene. Basert på fortellinger fra 5 ungdommer.	36
Narrativ 2 Om press og krav i skole. Basert på fortellinger fra 8 ungdommer.	37
Narrativ 3 Om foreldes alkoholbruk. Basert på fortellinger fra 3 ungdommer.	38
Narrativ 4 Om sinne, krangel og vold. Basert på fortellinger fra 4 ungdommer.....	39
Narrativ 5 Om mors bekymring. Basert på fortellinger fra 7 ungdommer.....	40
Narrativ 6 Om forståelse og støtte. Basert på fortellinger fra 2 ungdommer.	41
Narrativ 7 Om status blant jevnaldrende. Basert på fortelling fra 1 ungdom.....	42
Narrativ 8 Om mestring og fritid. Basert på fortellinger fra 5 ungdommer.....	43
Narrativ 9 Om følelser. Basert på fortellinger fra 7 ungdommer.	44
Narrativ 10 Om å slutte på videregående. Basert på fortellinger fra 8 ungdommer.	45

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv	75
Vedlegg 2 Samtykke	76
Vedlegg 3 Demografisk data	77
Vedlegg 4 Intervjuguide	79
Vedlegg 5 Tilbakemelding fra REK	80
Vedlegg 6 Tilbakemelding fra NSD.....	81
Vedlegg 7 Tilbakemelding fra NSD etter endring	82

Sammendrag

Årsaker til at ungdom ikke fullfører videregående skole, er mange og sammensatte. Tidligere forskning viser at skoleavbrudd ofte skyldes en negativ utvikling som startet tidlig i livet. Den unges oppvekst og hjemmeforhold, faglige ferdigheter og engasjement, er av betydning. Målet med denne studien har vært å undersøke hvilke hendelser som har hatt betydning tidligere i livet, og konsekvenser disse har hatt for skolegangen. Ni ungdommer, som har avbrutt videregående opplæring, ble intervjuet. Hensikten med studien var å identifisere belastninger slik at tiltak kan iverksettes tidlig for å kunne forebygge frafall fra videregående skole. Studien hadde en holistisk narrativ tilnærming. Analysen identifiserte 10 unike historier som var preget av konfliktfylte familierelasjoner, lite mestring i ungdomsalder, samt utrygghet på skolen som følge av mobbing og lærevansker. Studien finner at ungdommenes vanskelige relasjoner til foreldre, medelever og lærere har satt spor som kan ha sammenheng med at de avbrøt videregående skole. Forebyggende tiltak må derved iverksettes tidlig i barns leveår.

English summary

Previous research regarding dropout from high school indicate that the reasons for early school leaving are complex. The process starts early in childhood. The impact of family conditions and academic engagement are important. The aim of the present study is to provide new insights into the importance of various events, and how it may affect the youths educational journey. The study seeks to understand more of the reasons why adolescents dropout from high school. A holistic narrative approach is completed and the study is based on interviews with nine youths who all dropped out from high school. The analysis identified ten unique stories, characterized by conflictual family relationships, low coping in adolescence and insecurity at school because of bullying and learning disabilities. The study finds that young people's difficult relationships with parents, with other students and teachers have left traces that can be connected with their dropout from high school. Preventive measures must therefore be implemented in early childhood to prevent school dropout.

Prolog

Ungdom som har avbrutt videregående skole før de har fullført, forteller om opplevelser og hendelser fra livet. Hendelser de har opplevd som har satt spor. Hendelser fra hjemmet, fra skolen, med venner, jevnaldrende og lærere.

«Pappa er alkoholiker. Han har alltid valgt alkoholen, og han har alltid skuffet meg» (Hannah).

Ungdommenes fortellinger inneholder historier om ulike vanskeligheter, opplevelser eller mangel på støtte. Når ungdom forteller sine historier, hva som har satt spor i livet deres, kan det være mulig å se etter spor som kan ha en sammenheng med at de avbrøt videregående skole.

«Det gikk helt fint til 3.klasse. Da ble jeg mobbet og jeg følte folk lo av meg. Jeg ble skolelei og begynte å skulke kanskje i 6.klasse. Da var det slik at jeg bare stakk, jeg gav helt faen» (Frank).

Å gjenfortelle sine historier, kan bidra til en forståelse av hvordan ulike hendelser kan ha satt spor og vært med å prege deres videre utvikling.

«Jeg har aldri likt skolen. Jeg er ikke noe skolemenneske. Det interesserer meg liksom ikke. På ungdomsskolen fikk venninnen min nye venner, og så gikk egentlig alt galt» (Marit).

Ungdom har ulike fortellinger om det de har opplevd og hvordan det har påvirket dem. Like hendelser oppleves ulikt. For noen var det et godt valg å slutte på skolen, andre ønsket at de hadde klart seg bedre.

«Nå sitter jeg og angrer som bare det. Det er interessant å lære om nye ting. Du kan bære mye kunnskap uten at det blir tungt» (Jacob).

Denne studien ser nærmere på slike historier fra ungdom. Historier om gode, støttende, vanskelige eller belastende erfaringer som har satt spor i livet deres. Spor som har gitt avtrykk og har vært med og formet deres videre utvikling. Spor som kan ha vært medfølgende årsak til at de ikke har klart å fullføre videregående skole.

1.0 Bakgrunn og teoretisk perspektiv

1.1 Unges frafall som samfunnsutfordring

Ungdom som ikke fullfører videregående skole har lenge vært i fokus i forskning, politikk og media. Ungdommene risikerer å bli stående uten utdanning, stiller svakere på arbeidsmarkedet, ha behov for sosiale støtteordninger og får økt risiko for helseplager (Markussen, 2010; Wollscheid, 2010). I dagens samfunn er det kamp om arbeidsplassene og de fleste arbeidsgivere søker etter fagutdannet, kompetent personell. Det er den teoretiske kunnskapen som verdsettes høyere enn praktisk erfaring for ungdom (Falch, Johannesen & Strøm, 2009; Reegård & Rogstad, 2016). Samfunnet har behov for arbeidskraft og myndighetene ønsker tidlig innsats blant barn og unge for å få flere til å fullføre skoleløpet for å være best mulig kvalifisert for arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2014, 2015).

I Norge har alle barn og unge rett og plikt til 10 års grunnskoleopplæring, og deretter rett til tre års videregående opplæring som må gjennomføres i en sammenhengende periode over fem år, innen det året de fyller 24 år (ungdomsretten) (Opplæringslova, 2015). Statistikken viser at omtrent 30 prosent av ungdommene ikke fullfører eller består videregående opplæring i løpet av denne perioden (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Blant disse 30 prosentene inngår elever som bruker flere år til å gjennomføre videregående opplæring (6 %), elever som gjennomførte men som strøk i ett eller flere fag (8 %) og elever som avbrøt i løpet av utdanningen (16 %) (Markussen, 2016; Statistisk Sentralbyrå, 2015). Begrep som frafall, dropout, avbrudd og avsluttet utdanning brukes ofte om denne gruppen unge som ikke fullfører videregående. Fra 1994 da ungdom fikk rett til videregående opplæring, har frafallsprosenten vært relativt stabil (Reegård & Rogstad, 2016; Statistisk Sentralbyrå, 2015).

1.1.1.Økonomi

I en studie gjennomført av Markussen (2014) finner de at jo mer utdanning ungdom har fullført, dess enklere er det for ungdommen å komme inn på arbeidsmarkedet. Han finner at: «Blant de som har grunnskole som høyeste utdanning er 31 prosent utenfor arbeidslivet [som arbeidsledig eller mottaker av offentlig støtte], og blant de med yrkesfaglig Vg2 gjelder dette 18 prosent» (Markussen, 2014, s. 8). Ved å fullføre

minst to år på videregående skole vil det være en betydelig større mulighet for å få en ansettelse i arbeidslivet. Dette viser oss at unge vil lettere få tilgang til arbeid og inntekt ved å fortsette lengst mulig på videregående, og eventuelt på høyere utdanning. Falch et al. (2009) har beregnet de økonomiske kostnadene ved frafall fra videregående skole. De finner at samfunnets kostnad kan årlig reduseres med rundt 5,4 milliarder for hvert årskull, dersom antall elever som fullfører videregående skole økes med ti prosent. Økonomisk vil det å stå utenfor arbeidslivet innebære et stort tap for den enkeltes inntektsgrunnlag. Også samfunnet vil oppleve mangel på kompetent arbeidskraft og økte utgifter ved at flere ikke fullfører utdanning (Falch et al., 2009). Utvides perspektivet, viser statistikken at barn av foreldre med liten utdanning har stor sannsynlighet for selv å få lav utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Beregninger viser også at blant personer med lav utdanning er det flere som mottar offentlige trygde- og støtteordninger, har større risiko for uføretrygd, økt sannsynlighet for vanskeligere helseforhold og økt risiko for kriminalitet (Falch et al., 2009; Lillejord et al., 2015). Kostnader knyttet til helse og kriminalitet er ikke medregnet i nevnte kostnadsanslag fra Falch et al. (2009). Å få jobb uten fullført videregående skole vil for mange være mulig, «men det er svært mange blant disse [ungdommene] som er utenfor arbeidsmarkedet» (Markussen, 2010, s. 66). Det vil være en økonomisk fordel både for hver enkelt og for samfunnet at flest mulig fullfører videregående utdanning.

1.1.2 Helse

Homlong et al. (2015) har undersøkt unges opplevelse av fysiske og psykiske helseplager, og finner at de som har ulike helseplager i ungdomsårene har økt risiko for arbeidsledighet og behov for sosial støtte som ung voksen. Psykiske vansker er en av hovedårsakene til at ungdom avbryter videregående skole (Markussen & Seland, 2012; Sikveland, 2013). I Norge er det mellom 15 og 20 prosent av barn og unge som opplever psykiske vansker som angst, depresjon og atferdsvansker. Dette påvirker deres «trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre» (Mathiesen, 2009, s. 43). I følge rapport om Psykiske lidelser i Norge (Mathiesen, 2009) økes risiko for psykiske vansker hos barn og unge dersom foreldre har psykiske lidelser, i familier med høyt konfliktnivå, eller om de opplever belastninger og traumer som vold, overgrep, rusmisbruk hos foreldre. Barn som opplever å være utenfor det sosiale fellesskapet og

opplever liten sosial støtte, har også større risiko for å utvikle psykiske vansker. Slike vansker kan gi barn og unge problemer med å mestre krav og forventninger de møter i skolen (Sikveland, 2013).

I følge Verdens helseorganisasjon (WHO) skapes helse i hverdagen, i samspill med andre: "Health is created and lived by people within the settings of their everyday life; where they learn, work, play and love" (WHO, 1986). Etter denne definisjonen utvikles helsen på skolen, i fritiden og hjemme, i samspill og relasjon med foreldre, jevnaldrende og lærere. Unge som klarer å mestre belastninger de utsettes for, vil oppleve bedre helse (Moksnes, Rannestad, Byrne & Espnes, 2011; Natvig, Hanestad & Samdal, 2006). I en rapport om sammenheng mellom psykisk helse og skolemiljø (Samdal, 2009) fremholdes det at faktorer som psykisk helse, trivsel og helseatferd bør være et satsingsområde for å utvikle et godt læringsmiljø på skolene. Barn og unges helsevaner, skolemiljø og trivsel har stor betydning på deres skoleprestasjoner, og tiltak er nødvendig for å sette fokus på disse ulike faktorene. Ved mulighet for gode skoleprestasjoner vil det videre være mindre risiko for avbrudd i videregående skolegang (Markussen, 2010). Ved å sette fokus på barn og unges helseforhold, kan det være mulig å forebygge utvikling av vanskelige belastninger, og slik hjelpe dem til å komme gjennom utdanning og inn i arbeidslivet. Dette viser oss at et helhetsfokus vil være nødvendig i innsatsen for å forebygge at unge avbryter videregående opplæring. Et fokus rettet mot ulike faktorer som helse, skole og læringsmiljøet, venner, fritid og familieforhold, og samarbeid mellom de ulike instansene vil være sentralt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012).

1.1.3 Samarbeid

WHO (1986) understreker at helse handler om både sunn livsstil og trivsel. Alle sektorer i samfunnet har ansvar for å forebygge helseplager og legge til rette for god opplevelse av helse. Unge som ikke fullfører utdanning står i fare for helseproblemer, og derfor vil det være nødvendig med et bredt og tverrfaglig fokus på frafallsproblematikken. Det vil være nødvendig med engasjement fra flere instanser enn skolevesenet. Organisasjoner og faggrupper foruten skoleeier kan være NAV (Arbeids- og velferdsetaten), arbeidsgiverorganisasjoner, PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste), familienære tjenester som barnevern, skole- og helsestasjonstjeneste,

familievernkontor og fastlege (Buland & Havn, 2007; Heetman, Bosma, Kuiper & Feron, 2015). En tverrfaglig innsats med helhetlig tilnærming, med fokus på den enkeltes muligheter, oppvekst- og familiesituasjon og risikofaktorer, kan bidra til flere ulike tiltak. Et slikt samarbeid kan bidra med felles løft for utfordringene samfunnet og enkeltpersoner opplever relatert til frafallsproblematikk (Markussen & Seland, 2012; Wollscheid, 2010).

1.2 Unges frafall i forskningslitteraturen

1.2.1 Søk etter tidligere forskning

For å finne frem til tidligere forskning knyttet til frafall fra videregående opplæring, ble det gjort søk i flere fagdatabaser fra helse-, sosial og pedagogiske fag. Det ble brukt søkedatabaser som Oria og EBSCOhost for å søke i databaser som Academic Search, Cihnal, Cochrane, Eric, Helsebibliotektet, SocIndex, Swemed+ og PsykInfo. Følgende søkeord ble brukt: adolescent, coping, bullying, drop out, family, health, life experience, narratives, school, preventive school failure, school nurse, relation, youth, social problem. Det er søkt med ulike kombinasjoner med disse søkeordene, og med trunkering. Det er også søkt på norsk. Det er søkt etter bøker og artikler fra fagfelleverdert tidsskrifter. Søk ble gjennomført ved oppstart av prosjektet og ved avslutningen av datainnsamling. Resultatet av søkene var av noe begrenset relevans, men aktuelle publikasjoners referanseliste var videre en god kilde til direkte søk. Det fremkom flest studier med kvantitativ tilnærming og noen kvalitative studier knyttet til tema frafall. Av narrative studier ble det avdekket kun en studie fra Canada av Lessard et al. (2008), som har gjennomført intervjuet av 80 ungdommer som avsluttet High School.

1.2.2 Resultat fra forskningslitteratur

Årsakene til at ungdom ikke fullfører videregående skole er mange og sammensatte. Flere nasjonale og internasjonale studier er gjennomført for å avdekke årsaker og risikoforhold for hva som gjør at unge ikke fullfører videregående utdanning. Her nevnes flere studier fra Canada, USA og Norden. Jimerson, Egeland, Sroufe og Carlson (2000) anser at frafall fra videregående opplæring er et resultat av en negativ utvikling som startet tidlig i livet. Det er ofte en kombinasjon av flere risikofaktorer som påvirker

om en ungdom klarer å fullføre videregående opplæring. Det er forhold både med familiesituasjonen, faktorer på skolen og elevens personlige egenskaper som kan være forklarende årsaker (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006; Markussen, 2010).

Flere studier finner at lave faglige prestasjoner er en av de største risikofaktorene for frafall fra skolen (Lessard et al., 2008; Markussen, 2010). Dette bekreftes av Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin og Royer (2013) som finner at den tydeligste årsak til avbrudd i videregående skole skyldes lave faglige prestasjoner. Samtidig finner Fortin et al. (2013) at størst sansynlighet for ikke å fullføre videregående skole har barn fra fattige familier, med atferdsproblemer og dårlig relasjon til lærer. Deres studier finner at slike faktorer påvirker risikoen for avbrudd. Andre studier finner at gutter fra familier med lav sosioøkologisk status oftes avbryter skoleløpet (De Ridder et al., 2013; Heetman et al., 2015). Et større pågående prosjekt i Nederland (Theunissen, Griensven Van, Verdonk, Feron & Bosma, 2012) har til hensikt å undersøke nærmere hvordan sosioøkologisk status kan påvirke barn og unges skoleprestasjoner og muligheter for å fullføre videregående. En studie i det prosjektet har funnet at individuelle faktorer som opplevelse av mestring og mestringsforventninger var av stor betydning for om elever klarer å fullføre skoleløpet (Bosma, Theunissen, Verdonk & Feron, 2014). Andre individuelle forhold kan være den unges fysiske helse, psykiske vansker og atferdsproblemer (De Ridder et al., 2013; Fortin et al., 2006; Heetman et al., 2015).

Elever i grunnskolealder som opplever vanskelige forhold og relasjoner hjemme, har ofte vansker for å engasjere seg og samhandle med andre elever og lærere i skolen (Fortin et al., 2013). Det er vist en sammenheng mellom forhold i hjemmet og opplevelser på skolen. Barn og unge som vokser opp i familier med høyt konfliktnivå vil ofte oppleve klassemiljøet mer negativt og opplever lavere trivsel enn andre elever i klassen (Fortin et al., 2013). Det bekreftes også i andre studier at ungdom som opplever tilhørighet, trivsel og gode relasjoner på skolen, har mindre risiko for å avbryte utdanningen (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011; Mjaavatn & Frostad, 2014; Ramsdal, Gjærum & Wynn, 2013). Vanskelige familieforhold kan bidra til en vanskelig utvikling av sosial intelligens, slik at barnet ikke klarer å tilpasse seg optimalt i skolen (Sommer, 2010; Whitted, 2011). Andre forhold ved familien som kan påvirke risiko for frafall i videregående skole kan være skilte foreldre, lite engasjement, støtte

og interesse fra foreldrene og liten positiv samhandling og aktiviteter innad i familien (Ramsdal et al., 2013; Rumberger, 2011; Terry, 2008).

Christle, Jolivette og Nelson (2007) har sett nærmere på hva som karakteriserer forhold ved videregående skoler som har mindre frafall. Autorative lærere som har sosial kontakt med elevene ble et viktig forbilde for elevene, og skoler med godt inneklima og renhold har størst andel elever som klarer å fullføre utdanningen. Elever med lave karakterer, liten tilhørighet til skolen, minoritets elever, elever fra fattige familier og elever som ble utvist på grunn av deres atferd har størst risiko for å avbryte skolen. Fortin et al. (2013) understreker at det er elevenes subjektive oppfattelse av et negativt klassemiljø og vanskelig relasjon mellom lærer og elev som er avgjørende for hvordan elevene opplever skolesituasjonen.

Markussen og Seland (2012) fant at over 40 prosent av dem som sluttet i videregående skole i skoleåret 2010/2011 sluttet på grunn av skolerelaterte forhold. De var skolelei, manglet motivasjon, feilvalg av skolelinje eller hadde faglige vansker. Like mange sluttet som følge av forhold utenfor skolen, i hovedsak psykiske vansker, fysisk sykdom, vanskelige hjemmeforhold, rus eller graviditet. Engstrom og Tinto (2008) mener det er elevens opplevelser på skolen som har størst betydning for om eleven fullfører eller ikke. Elevene påvirkes av og endrer sin innstilling og sine mål etter faglig og sosial påvirkning i skolen. Negative opplevelse knyttet til kontakt med andre medelever er i følge Terry (2008) og Mjaavatn og Frostad (2014) årsak til at elever velger å avslutte skolen. Opplevelse av det sosiale miljøet på skolen er en sterk faktor til at ungdom kan klare å holde ut skoleløpet.

Gleason og Dynarski (1998) har sett nærmere på hvordan risikofaktorer kan forutsi hvem som kommer til å avslutte skoleløpet, og konkluderer med at det er vanskelig å forutsi hvem som ikke kommer til å fullføre skolen. Det beste utgangspunktet for å forebygge, vil derfor være å tilby oppfølging tidlig og bredt til alle, ikke kun personer i risikogruppen (Gleason & Dynarski, 1998; Wollscheid, 2010).

1.3 Unges frafall som spor av tidlig utvikling

1.3.1 Tilknytning som grunnlag for relasjon

Tilknytningsteori handler om nære emosjonelle bånd og relasjon mellom et barn og omsorgspersoner. Denne kontakten utvikles i hovedsak i løpet av barnets første leveår. Teorien er utviklet av John Bowlby (2012) og videreutviklet i samarbeid med Mary D. Ainsworth (2015), og ansees som en grunnleggende paradigme for kontakten mellom barn og omsorgsgiver og for barnets sosiale utvikling (Ainsworth et al., 2015). Denne teorien legger et viktig grunnlag for barnets syn på seg selv og på andre. Den emosjonelle, kognitive og sosiale utviklingen hos et barn påvirkes av den tidlige tilknytningen fra spedbarnsalder (Broberg, Almqvist & Tjus, 2006).

Fra fødsel av har et barn et grunnleggende biologisk behov for å ha minst én forutsigbar nær person, ofte mor (Ainsworth, 1989). Et behov for å bli tatt vare på, beskyttet, forstått og bekreftet. Basert på tilknytningen til omsorgspersonen, utvikler barnet det Bowlby kaller «indre arbeidsmodeller», som består av barnets syn på omsorgspersonen, syn på seg selv, og på omverden (Broberg et al., 2006). I tidlig samspill med andre, lærer barnet å regulere sine følelser og utvikler sin identitet, samtidig som emosjonell og sosial utviklingen starter (Bowlby, 1988). Foreldre som formidler kjærlighet, interesse, gir respons og er gode forbilder kan betegnes som grunnmur i barns oppvekst (Tungesvik, 2003). Foreldrefunksjonen og omsorgsevnen har stor betydning på om barnet får et godt liv (Bowlby, 2012; H. Rye, 2008). I følge Bowlby (2012) innebærer trygg tilknytning at barnet er trygg på at den voksne er tilgjengelig og gir respons og støtte når barnet har behov for det. Å være sensitivt til stede for barnet innebærer å være oppmerksom på barnets signaler og gi riktig og rask respons. Omsorgspersoner som er tilgjengelige, støttende og sensitivt til stede, vil bidra til at barnet føler seg trygg og kompetent til å utforske og håndtere omverden. Slik utvikles en trygg tilknytning der barnet kan søke trøst og støtte, vise egne behov samtidig som det ikke er redd for å bli avvist (Wennerberg, 2011). Dersom et barn opplever å ikke ha tilgjengelighet og støtte fra omsorgspersonen, eller om barnet opplever å bli avvist, kan det utvikles en utrygg tilknytning. Det er barnets erfaringer fra samhandling med de nære voksne som bidrar til trygg eller utrygg tilknytning. Kontakten mellom barn og foreldre preges også av foreldrenes oppdragerstil, og blir en

del av barnets indre arbeidsmodeller (Sommer, 2010). Dette er avgjørende for barnets mentale og sosiale utvikling, og legger grunnlaget for hvilken retning videre utvikling kan ta (Sommer, 2010; Wennerberg, 2011). Når kontakten mellom omsorgsgiver og barn er preget av trygg tilknytning, omsorg og god kommunikasjon, bidrar dette til at barnet kan utvikle evnen til å tilpasse seg og mestre omgivelsene de opplever. Slik vil barnet kunne få en meningsfull opplevelse i det sosiale fellesskapet det vokser opp i (H. Rye, 2007). Barn med trygg tilknytning vil i sin utvikling vise tegn på selvtillit, selvkontroll og vil bedre klare å etablere relasjoner med andre. Derimot vil barn med utrygg tilknytning ha mindre evne til å regulere egne følelser, er mindre likt av jevnaldrende i skole og viser tegn til hjelpeløshet og nederlag (Broberg et al., 2006; H. Rye, 2008). På bakgrunn av foreldenes oppdragerstil vil barnet utvikle sin relasjon og tilknytning til foreldrene. Foreldres oppdragerstil kan kategoriseres som autorativ, autoritær eller ettergivende (Baumrind, 1966). En autorativ oppdragerstil, innebærer å vise omsorg, varme, kjærlighet og er sensitiv og følsom for hva barnet trenger samtidig som det stilles krav. Baumrind (1966) viser til at en autorativ foreldrestil kan stimulere barn og unge til selvstendighet, selvhevdelse og ansvarlighet. På den andre side vil autoritær og ettergivende foreldrestil påvirke barnet slik at det kan få vanskeligheter med å utvikle nære relasjoner til andre. Straff og ettergivenhet fra foreldre vil gi negative konsekvenser for forholdet mellom barn og foreldre. Barnet har behov for hjelp til å forstå og regulere sine følelser, og en autoritær oppdragelse vil forsterke barnets atferd. Barnet vil oppleve en positiv utvikling dersom foreldene setter moderate grense og viser en autorativ oppdragelse der barnet får forklaringer på hva som er galt, får anerkjennelse, ros og belønning (Baumrind, 1966; Sommer, 2010).

Gjennom oppveksten og inn i ungdomstiden vil barnet løsrive seg mer fra omsorgspersonene. De indre arbeidsmodellene barnet har utviklet, vil påvirke hvordan barnet utvikles sin personlige og sosiale identitet, og klarer å etablere nye og videre relasjoner (Sommer, 2010). Barn som opplever utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner, kan likevel i senere relasjoner med stabil omsorg, oppleve trygg tilknytning til andre. Dette betyr at personer på andre arenaer i barnets liv, som øvrig familie, nettverk, barnehage, skole og fritid, kan bidra til en endring i barnets opplevelse av seg selv og andre og slik få en stor betydning for barnets videre utvikling

(H. Rye, 2008). Trygg tilknytning kan sees på som en beskyttelsesfaktor i oppveksten (Broberg et al., 2006).

1.3.2 Relasjoner

Et menneske har i følge Wennerberg (2011) to grunnleggende behov: behov for nærhet til andre mennesker og behov for en selvstendig identitet. Wennerberg ser på mennesket som en relasjonell skapning og mener vi er «genetisk programmert for å inntre i relasjoner med andre mennesker helt fra livets begynnelse» (Wennerberg, 2011, s. 24). En relasjon betyr å være i et «forhold til» eller «i en sammenheng med» (Språkrådet, 2015). Innen barnepsykologi er slike relasjoner svært sentrale for et barns utvikling. I følge Sommer (2010) vil all eksistens foregå i forhold til andre, samtidig som relasjonen ikke kan skilles fra den enkelte situasjon. «Individet eksisterer i en nær og gjensidig sammenheng med andre. Man må derfor alltid se den enkelte i den sammenhenge, hun/han indgår i» (Sommer, 2010, s. 232). Ulike situasjoner gir ulike påvirkninger, og alle påvirker og setter spor i utviklingen. Et etablert tilknytningsmønster og tidligere relasjonserfaringer er avgjørende for hvordan nye relasjoner etableres. Det vil være enklere å etablere en relasjon til barn og unge som har trygg tilknytning til sine omsorgspersoner, enn til de som har en utrygg tilknytning. Uansett tilknytningsmønster søker vi alle etter nærhet til andre mennesker gjennom hele livet. Tilknytningsmønsteret er ikke fastlåst og det vil derfor kunne være mulig å etablere en trygg og støttende relasjon, selv om en fra tidligere har erfart utrygg tilknytning (H. Rye, 2007; Wennerberg, 2011).

En relasjon er i følge Wadel (2008) basert på premisser som makt/avhengighet, bytte eller innlemmelse. Både makt/avhengighet og bytte innebærer at partene er avhengige av hverandre. Innlemmelse handler ikke om slike avhengighetsforhold. Det innebærer samhandling med andre som er i samme situasjon som en ønsker fellesskap med. Innlemming i relasjon blir av Wadel (2008) beskrevet som samhandling der det blant annet vises omtanke, omsorg, oppmerksomhet, anerkjennelse, en lærer av hverandre og identifiserer seg med hverandre. I slike relasjoner der partene viser respekt, opplever trygghet, tillit og positive følelser, oppnås en opplevelse av tilhørighet og bekreftelse av at en er innlemmet og inkludert i fellesskapet.

Barns viktigste utviklingsarena er i hjemmet og familien, i nærhet til omsorgspersoner (Ainsworth et al., 2015). Vi vet og at barn og unge tilbringer mye tid i barnehage, skole og på fritidsarenaer i oppveksten. Barn som ikke viser motivasjon til deltagelse, «melder seg ut» ved å ikke være aktiv og lar seg vanskelig innlemme i relasjoner. Dette er barn og unge som likevel har behov for nærhet og bekreftelse på identitet og tilhørighet (Wennerberg, 2011). Det er viktig at ansvarlige voksne personer på arenaer utenfor hjemmet kan møte et barn med respekt for et ønske om å være alene, men også med forståelse og åpenhet, slik at det kan utvikle en trygg relasjon (Røkenes & Hanssen, 2002).

Gjennom oppveksten vil den første samhandling og kontakt mellom barn og omsorgsperson gradvis utvide seg til å inkludere andre viktige personer, og barn får etter hvert kontakt med flere personer på ulike arenaer (Bronfenbrenner, 1979). Barnet vil i møte med andre oppleve anerkjennelse eller avvisning, som vil påvirke dets opplevelse av seg selv og sin identitet. Det vil alltid være noen personer som har større betydning for én utvikling enn andre. Begrepet «de signifikante andre» brukes om betydningsfulle personer utenom omsorgspersoner. Dette kan være personer en har en nær emosjonell relasjon til, identifiserer seg med, men kan også være en person i en autorativ stilling som en ser opp til (J. F. Rye, 2013). Eksempler på slike personer kan være foreldre, familiemedlemmer, venner, lærer eller trenere. I andre situasjoner er det medelever, bestevenn eller andre jevnaldrende som den unge identifiserer seg med og som får stor betydning for ens utvikling. Gjennom oppveksten vil «de signifikante andre» bidra til at et barns identitet og selvfølelse utvikles positivt, forsterkes eller brytes ned. Å oppleve å bli inkludert i en relasjon, vil ofte bidra til at en tar imot invitasjonen om dette er en relasjon en har interesse av. Gode relasjoner med andre voksne, kan kompensere for manglende foreldreomsorg og gi beskyttelse for negativ utvikling (Drugli & Nordahl, 2013). Slike betydningsfulle andre har stor påvirkning på utviklingen av et barns identitet, selvforståelse og sosialisering (J. F. Rye, 2013). Sosialisering betyr å lære seg å være et sosialt individ (Sollesnes, 2008). I samhandling med andre vil barnet oppfatte den andres syn på seg selv, lære de sosiale spillereglene og finner sin plass i samfunnet. Slik utvikles identiteten i samhandling med andre, etter den tilbakemelding og påvirkning andre gir. Identiteten vil komme til

syne i relasjoner og hvordan en tilpasser seg i sosiale settinger. Det er i relasjoner at en person viser hvordan vedkommende opplever seg selv (J. F. Rye, 2013; Sollesnes, 2008). Sommer (2010) har et psykologisk perspektiv på barndom og utvikling, og mener det er relasjonene rundt hvert barn som bidrar til barnets sosiale kompetanse. Ingen kan utvikle seg uten å være i samhandling med andre. Whitted (2011) fremholder at barn som ikke har utviklet sine emosjonelle og sosiale ferdigheter før oppstart i barnehage eller skole, kan oppleve frustrasjon, tilbaketrekning eller utagerende atferd når de kommer i situasjoner som krever slik samhandling. Hun viser til at barn som ikke har lært å delta og samarbeide i grupper, barn som ikke har lært å regulere egne følelser eller etablere relasjon til andre, alt for ofte mislykkes i skolen.

Noddings (2003) mener at omsorg og relasjon mellom mennesker er grunnleggende for all eksistens. Omsorg er basert på empati og er en etisk handling fordi vi bryr oss om den andre. Omsorg handler om relasjon mellom to parter, og hun beskriver omsorg med ord som «reactive», «responsive» og «receptive» (Noddings, 2003, s. 19). Det handler om aktiv handling, at noen responderer og noen tar imot. Det er først når mottaker både opplever og aksepterer at omsorg gis, at relasjonen preges av omsorg. Det er i følge Noddings (2003) umulig å vise omsorg som en rutine, metode eller av plikt. Omsorg gis i relasjon der en vet hva som vil være til det beste for den andre. Hun viser til eksempel i relasjon mellom lærer og elev, at læreren kan fortsette å vise omsorg og bry seg selv om eleven har «meldt seg ut av» relasjonen. Hun understreker at læreren må ha fokus på at den enkelte elev er viktigere enn selve læringsmålet. Elever som har en positiv relasjon til læreren er mer aktiv i klassen og er mer likt av de andre elevene enn de som ikke har en slik relasjon (Nordahl, Flygare & Drugli, 2013). Lærere kan legge grunnlag for en god relasjon og bedre læring ved å vise omsorg og vise at de har tro på elevene.

I løpet av ungdomstiden etableres relasjoner og vennskap med andre jevnaldrende, som en vesentlig del av identitetsutviklingen i denne alderen. Ungdom søker tilhørighet utfor familien og eksperimenterer med sin identitet. De skal utvikle seg på bakgrunn av tidligere tilknytning og relasjon med andre samt å finne sin plass i samfunnet (Broberg et al., 2006; Hart, 2011). Gode relasjoner vil i følge Wadel (2008) bidra til en god verdiskapning i samfunnet. Han viser til eksempel der ungdom ikke

fullfører skoleløpet, ofte på grunn av mangel på innlemmelse og tilhørighet. Dette blir også bekreftet av Mjaavatn og Frostad (2014) som finner at opplevelser av å være utenfor og ensom, er forhold som gjør at eleven vurderer å slutte på skolen. NOU 2015:2 (2015) «Å høre til» har satt søkelys på hva som skal til for å etablere et godt psykososialt skolemiljø, noe som er avgjørende for at elever skal føle seg inkludert i relasjon med andre i skolen. Skolen har ansvar for å etablere og jobbe med gode relasjoner mellom elevene, og sørge for at elevene har et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 2015). For å legge til rette for en god skole og et godt læringsmiljø, er det i følge Nordahl (2015) avgjørende med en god skoleledelse og klasseledelse med autorativ lærer. Et godt sosialt og faglig fellesskap mellom elevene, gode relasjon mellom elever og lærere, orden og struktur på skolen har og stor betydning for læringsmiljøet. Samtidig vil både elevenes faglige innsats og engasjement fra foreldre også gjenspeile seg i hvordan elevene opplever skolen og læringsmiljøet. I dette inngår et stort fokus på relasjon mellom lærer-elev og elev-medelev som et viktig grunnlag for læring, trivsel og trygghet. I skolesammenheng er det vesentlig at det er læreren som tar initiativ til å etablere gode relasjoner, slik at eleven får mulighet til et godt læringsmiljø (Drugli & Nordahl, 2013; Sollesnes, 2008). En god relasjon mellom lærer og elev, der lærer viser nærhet og omsorg og eleven opplever støtte, er grunnlaget for trygghet, tilhørighet og opprettholdelse av en slik relasjon (Sabol & Pianta, 2012). Slik kan lærere signalisere at de har tro på eleven, «spiller på lag» med eleven og vil støtte og hjelpe til læring og utvikling.

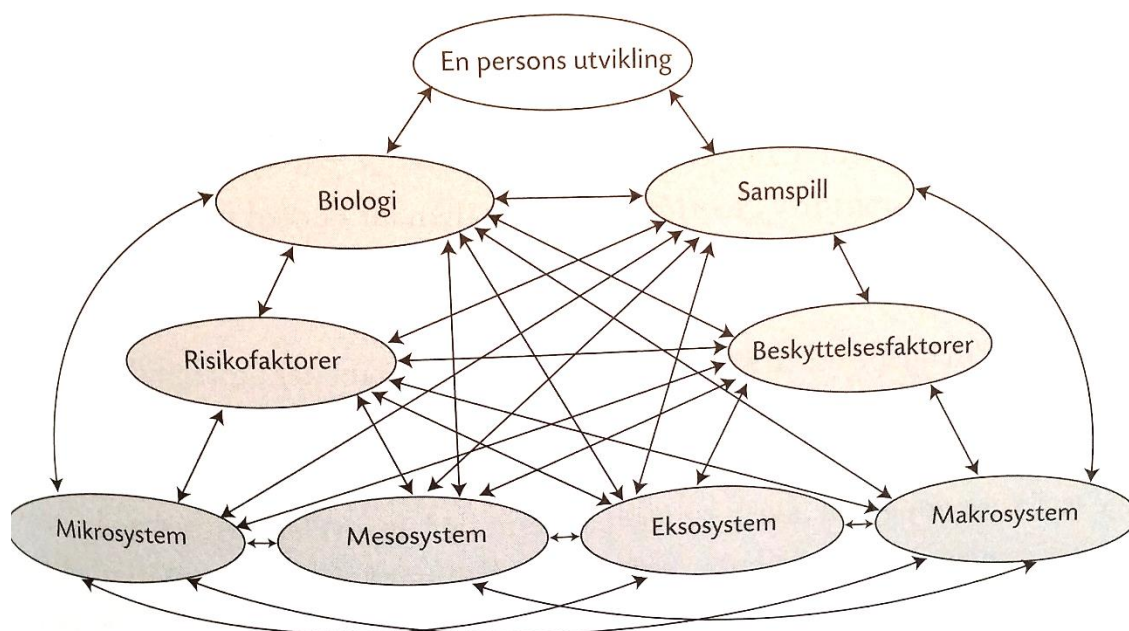
Ut fra Banduras sosial kognitiv læringsteori, kan vi se nærmer på hva som påvirker en persons tro på egen mestring (Bandura, 1997). Dette kalles av Bandura for «self-efficacy» som kan oversettes til mestringsforventning eller tro på egen mestring. Gjennom hele livet og i ulike situasjoner utvikles denne troen på at en kan klare å mestre oppgaven som ligger foran. Bandura (2001) fremholder at mestringsforventning er en avgjørende faktor for hvilke oppgaver eller handlinger som velges, og den innsats, engasjementet og utholdenhet som vises. Forventning om mestring gir motivasjon til å prøve nye oppgaver. Personer som har liten tro på mulighet for å mestre, vil ofte vise mindre innsats for en ny oppgave. Det vil være av stor betydning for barn og unges psykiske helse at de opplever mestring og får tro på

at de kan mestre slik at de utvikler en sunn selvfølelse. De viktigste faktoren for å styrke mestringsforventningen er i følge Bandura (1997) å oppleve at en lykkes, ved å lære av andre og ved å få støtte og oppmuntring. Fysiologiske stress reaksjoner oppstår dersom en har liten tro på at en klarer å mestre oppgaven som skal gjøres. Slike emosjonelle og fysiske reaksjoner påvirker også troen på om en klarer å fullføre oppgavene. I følge Nordahl et al. (2013) vil det i skolen være viktig å gi elevene opplevelse av mestring både faglig og sosialt, som grunnlag for videre læring. Ungdom som opplever at betydningsfulle voksne har tro på deres evner og muligheter, vil oppleve økt forventning om mestring, og vil sette høyere ambisjoner for sin innsats (Bandura, 2001).

1.3.3 Teoretiske modeller

Mennesket utsettes kontinuerlig for ulike påvirkninger fra miljøet rundt seg og fra samfunnet. Teoretiske modeller, som Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell og transaksjonsmodellen utarbeidet av Sameroff og Fiese (2000), viser hvordan utviklingen påvirkes av ulike forhold over tid. Bronfenbrenner (1979) viser at utviklingen skjer etter samspill og påvirkninger mellom ulike nivå som han kaller mikro-, meso-, ekso- og makronivå. De nære og personlige relasjonene eller aktivitetene, utgjør mikrosystemet. Eksempler på dette kan være familien, besteforeldre, naboer, venner, skole og ulike fritidsaktiviteter. Dette er relasjoner der personer møtes og samhandler (Broberg et al., 2006). Mesosystemet er de aktiviteter og den samhandlingen som forekommer mellom de ulike mikromiljøene. Ekso- og makrosystemene påvirker uten at barnet deltar aktivt. Det kan være samfunnsstrukturer eller systemer som skoleveien, tilgang til fritidsaktiviteter, opptakskriterier til videregående skole, økonomiske støtteordninger eller lovgivning (Broberg et al., 2006; Bronfenbrenner, 1979). Det er summen av mikromiljøene som avgjør om oppvekstmiljøet er av god kvalitet (Bronfenbrenner, 1986). Dersom et eller flere mikrosystem (eks familie eller skole) gir negativ påvirkning, kan dette veies opp med beskyttelse og støtte fra de andre mikrosystemene (eks besteforeldre, fritidsaktiviteter) (Kvelling, 2008). Modellen omtales som en økologisk modell fordi den viser at utviklingsprosessen foregår i samspill med miljøet rundt barnet (Broberg et al., 2006).

Utviklingsprosesser



Figur 1 Transaksjonsmodellen. Hentet fra Kvello, 2008 s 229

Transaksjonsmodellen (figur 1) viser at utviklingsnivå fra Bronfenbrenners modell inngår og påvirkes i samspill med risiko, beskyttelse og biologi. Dette samspillet foregår i en kontinuerlig prosess. Utviklingen foregår over tid, og dette tidsperspektivet er viktig for utviklingen i følge denne modellen. Et barns biologiske egenskaper og miljøet rundt påvirker hverandre over tid. Det som skjer i ett øyeblikk legger grunnlaget for den videre utviklingen. En person er ikke et objekt som kun er formet av sitt arvematerialet og miljø, men er selv aktiv med og påvirker utviklingen (Sameroff & Fiese, 2000; Sommer, 2010). Barnets utvikling skjer i samspill mellom biologi, oppvekstforhold, risiko- og beskyttelsesfaktorer. Et slikt overordnet perspektiv, viser at barnet er en aktiv påvirker av omverden med sine handlinger, og i samhandling med andre bidrar barnet til å utvikle situasjonen rundt seg (Sommer, 2010). Hendelser og situasjoner fra en arena gir resultater og konsekvenser videre og tilbake til andre arenaer. Det er slike varierende og ulike forhold som påvirker et barn, og avgjør muligheter for den videre utviklingen. Skal det være mulig å avdekke og forstå årsaker som kan ha bidratt til at ungdom avbryter videregående skole, må helhetsperspektivet i forhold til beskyttelse- og risikofaktorer, erfaringer og opplevelser være i fokus

(Kvello, 2008). Bronfenbrenner (1986) viser at ulike situasjoner påvirker hverandre, og uttaler: «events at home can affect the child's progress in school, and vice versa» (1986, s. 723). Ved å se nærmere på helheten i barns oppvekst, kan det være mulig å oppdage sammenhenger og påvirkninger som kan ha bidratt til vanskeligheter. «Det er om å gjera å sjå på heilskapen for å få auga på årsakssamanhengane», skriver Tungesvik (2003, s. 87). Bowlby (1988) har uttalt at opplevelser integreres i utviklingen og setter spor i personers historier. Slik kan spor i utviklingen påvirke utfallet i videre utviklingssteg. Jo tidligere et avvik kan oppdages og tiltak iverksettes, jo større mulighet vil det være å opprette en sunn utviklingslinje.

1.3.4 Beskyttelse- og risikofaktorer

I transaksjonsmodellen inngår beskyttelse- og risikofaktorer som svært sentrale elementer for påvirkning. Hele utviklingen avhenger av risiko og beskyttelse. For å vurdere barns oppvekstmiljø og fare for negativ utvikling, vurderes hvilke forhold som beskytter eller utsetter barnet for risiko. «Begrepet risikofaktor er en fellesbetegnelse på faktorer som øker faren for ... at vansker utvikles. Beskyttelsesfaktorer betegner forhold som demper risikoen for utvikling av vansker ved nærvær av risikofaktorer» (Kvello, 2007, s. 22). Barn og unge som utsettes for flere risikofaktorer, som ikke veies opp med beskyttelsesfaktorer, har større sannsynlighet for å utvikle vanskeligheter.

Kvello (2007) oppsummerer at alvorlige risikofaktorer kan være oppvekstforhold med straffende oppdragerstil, lav sosioøkonomisk tilhørighet, psykisk lidelse hos foreldre, dårlig kvalitet på nærmiljøet, høyt konfliktnivå og liten grad av trivsel i familien. Noen av de viktigste beskyttelsesfaktorene er å oppleve et godt samspill mellom barn og foreldre, gode sosiale ferdigheter og opplevelse av sosial støtte. Omsorgspersoner som inngir trygghet og er sensitive overfor barnet vil være en beskyttelsesfaktor mot negative følelser og sosiale erfaringer. H. Rye (2008) fremholder at «jo flere risikofaktorer barn utsettes for, og jo lengre de vedvarer, desto mindre evne viser de til å klare senere negative erfaringer» (2008, s. 28). Trygg tilknytning, gode relasjoner, vennskap med jevnaldrende og relasjon til minst en voksen er sentrale beskyttelsesfaktorer som er viktig for opplevelse av mestring og sosial akseptering (Kvello, 2007; Resnick et al., 1997). Resnick et al. (1997) finner at relasjon mellom ungdom og foreldre eller lærer har en positiv effekt på unges psykiske helse i forhold

til emosjonelt stress, selvmordstanker, rus, vold samt mindre risiko for å velge venner i et negativ miljø. Trygg tilknytning mellom barn og foreldre vil være en beskyttelsesfaktor for barn og ungdom som opplever risikofaktorer som vanskelige forhold i hjemmet, atferdsvansker eller faglige vansker. Det kan bidra til at barn utvikler en god sosial og emosjonell kompetanse (Nordahl et al., 2013).

Vi ser at risiko for at ungdom kan avslutte videregående skole påvirkes av mange ulike forhold. Prosessen starte tidlig i livet, i hovedsak med personlige- og familiære risikofaktorer. Risikofaktorene gir ulik påvirkning til personer i risikogruppen, og kan være en indikator som innebærer en sannsynlighet for at disse elevene kan komme til å avslutte skolen. Årsakene er sammensatte, og kan som regel ikke forklares med kun hendelser fra enten familiære-, personlige- eller skolerelaterte forhold (Jimerson et al., 2000; Markussen & Seland, 2012). Til grunn for denne studien ligger overnevnte teori knyttet til oppvekst- og familiesituasjon, relasjoner og trivsel i skolen samt en forståelse av at den enkelte person påvirkes og utvikles i relasjon og samhandling med miljøet rundt seg. Biologisk arv, påvirkninger, opplevelser og samspill med andre samt samfunnsstrukturer, kan virke støttende eller hemmende på barn og unges utvikling.

2.0 Hensikt, mål og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i historier og fortellinger fra ungdommer, ser denne studien nærmere på hva ungdom faktisk bringer frem av opplevelser fra sine barne- og ungdomså. Målet med studien er å gi innsikt i hvilken betydning ulike opplevelser kan ha for barn og unge og deres skolegang. Studien søker å forstå mer av årsaker til at unge avslutter videregående opplæring, mer konkret hvilke hendelser som ungdommen har opplevd, og hvordan slike erfaringer kan oppleves å ha en sammenheng til avbrudd av videregående skole. Hensikten med studien er å identifisere belastninger som kan bidra til frafall fra videregående skole, slik at tiltak kan settes inn i det forebyggende arbeidet.

En kvalitativ tilnærming med helsefaglig fokus har vært lite anvendt innen studier på dette problemområdet. Studiens rasjonale er å gi mer kunnskap og ny innsikt til alle som omgås og arbeider med barn og unge, ved å fremholde ungdommenes eget perspektiv på sine erfaringer. Ut fra helhetsperspektivet som fremkommer i transaksjonsmodellen, kan det være mulig å forstå mer av ungdommenes opplevelser og tanker knyttet til deres erfaringer gjennom oppveksten.

Studiens forskningsspørsmål:

- *Hvilke hendelser fra livet forteller unge som har avsluttet videregående opplæring, og hvordan oppleves disse hendelsene å ha en sammenheng med avbrutt utdanning?*

2.1 Vitenskapsteoretisk forståelse

Fokus for studien vil være unges opplevelser og erfaringer fra deres barne- og ungdomså. For å forstå mer av årsaker til at ungdom avbryter videregående skole, vil det være relevant å avdekke deres fortellinger om hendelser som de mener har satt spor gjennom oppveksten. Studien tar utgangspunkt i hermeneutisk filosofi, for å forsøke å forstå og tolke disse hendelsene og opplevelsene de forteller om.

Hermeneutikk innebærer at helhetsforståelse utvikles når enkeltdelene forstås i lys av

helhetsbilde. Slik vil forståelsen utvikles som i en spiral, der enkeltdelene og helheten belyser hverandre og gir en større forståelse (Thornquist, 2006).

I følge Wilhelm Dilthey, grunnlegger av humanvitenskapen, er hovedkilden til kunnskap gjennom menneskets opplevelser og erfaringer, like sikker kunnskap som naturvitenskaplige målinger og observasjoner (Mitchell & Cody, 1999; Polifroni & Packard, 1999). Ved å lytte til, analysere og tolke ungdommenes historier, kan det være mulig å se etter en underliggende mening (Fosslund & Thorsen, 2010). Det epistemologiske utgangspunktet for studien er at virkeligheten er slik den oppfattes og erkjennes av den enkelte, og studien ønsker å belyse ungdommenes perspektiv og gjøre det synlig (Petersen, 2006, s. 225).

2.2 Forforståelse

Denne studien er gjennomført av helsesøster med bakgrunn fra helsestasjon og skolehelsetjeneste. Utdanning og erfaring fra forebyggende helsearbeid med fokus på familie, barn og unges oppvekst, legges til grunn for forforståelsen for studien. I skolehelsetjenesten blir ofte helsesøster involvert fra skolens spesialpedagogiske team dersom et barn eller ungdom har høyt skolefravær, lærevansker eller sosiale vansker. Studiens forskningsspørsmål er utformet på bakgrunn av masterstudentens interesse for bakenforliggende årsaker eller sammenhenger mellom barn og unges oppvekstforhold og tegn til vanskeligheter.

2.3 Betydning av narrativ tilnærming

Å studere historier fra livet, opplevelser, minner og erfaringer, er en av de beste metodene for å få kjennskap til den enkeltes indre verden (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). Med det som utgangspunkt vil det være aktuelt å lytte til ungdommenes egne fortellinger om deres opplevelser, for å se hvordan hendelser kan ha påvirket deres handlinger. Historier vil, i følge Lieblich et al. (1998), «provide us with access to people's identity and personality. ... stories imitate life and present an inner reality to the outside world» (1998, s. 7). I dagligtale oversettes «narrativ» ofte med «historie». Alle narrativ er historier, men ikke alle historier er narrativ. Et narrativ fremstilles som en historie, og er en gjenfortelling som knytter etterfølgende hendelser sammen. Når

ungdom forteller om hendelser som har satt spor i deres liv kan en narrativ tilnærming gi innsikt i de ulike aspekt i historien. Gjenfortellingen vil bidra til å gi mening til historiene som de forteller (Riessman, 1993).

Narrativ forskning er kvalitativ, og det handler om å få innsikt i personers opplevelser og å få tilgang til deres historier (Elliott, 2005; Holstein & Gubrium, 2012; Overcash, 2004). Den er personsentrert, belyser individets subjektivitet og gir innblikk i individuelle erfaringer og meninger (Feldman & Almquist, 2012; Zeller, 1995). I denne studien vil ungdommers egne ord og meninger belyses. Hendelser som denne studien søker etter, innebærer alt av opplevelser, situasjoner og erfaringer som unge har opplevd. Det som den unge selv husker og mener har hatt betydning i deres livshistorie, er aktuelle hendelser for studien. Det handler om å lytte til det som formidles, gjenskape det som blir fortalt og finne frem til meningsfulle forklaringer på ungdommens handlinger og valg (Polkinghorne, 1995; Riessman, 1993). Slik vil det være mulig å kunne se etter sammenhenger og forklaringer på årsaker til at ungdommene ikke har fullført videregående skole.

Overcash (2003) definerer narrativ forskning som å innhente, analysere og tolke beskrivende fortellinger. Når mennesker forteller historier formidles erfaringer, samtidig som historiene kan skape mening, forståelse og innsikt (Riessman, 2008). Målet er å gi mening til det ungdommene formidler. Den som forteller en historie velger selv hvordan den skal fortelles, hva som skal inkluderes og hvilke ord de skal bruke for å beskrive og formidle. Dette gir ungdommene i studien stor mulighet til å sette sitt individuelle preg på det som formidles. Overcash (2003) kaller dette «power to individualize» og fremholder at narrative studier derfor er annerledes enn kvantitative studier, testforsøk, spørreskjema eller andre strukturerte undersøkelser. Ved å ta utgangspunkt i en narrativ tilnærming, ønsker denne studien å oppdage og få innsikt i personlig erfaring utover det andre forskningstilnærminger og spørreskjema kan innhente.

I denne studien betegnes gjenfortelling av ulike sekvenser fra hendelser og handlinger, sortert i tidsriktig rekkefølge, som narrativ. Dette er basert på en oppsummering fra Elliott (2005) som mener at narrativ kan organiseres som «a sequence of events into a whole so that the significance of each event can be understood through its relation to

that whole. In this way a narrative conveys the meaning of events» (2005, s. 3). Ved å sortere hendelser kronologisk, vil opplevelser kobles sammen, og det fremkommer et mønster som viser hvordan tidligere hendelser kan ha satt spor og påvirket etterfølgende situasjoner. Slik kan det være mulig å se hvordan enkeltstående hendelser i oppveksten kan ha hatt innvirkning på den videre utviklingen, ved å se hendelsene i relasjon til helheten (Elliott, 2005; Feldman & Almquist, 2012). Når enkeltstående hendelser integreres i helhetsbilde, fremkommer meningen som en «rød-tråd» i teksten. Dette kalles også et plot. Plotet viser bevegelse og utvikling i historien, og gir historien en narrativ mening. I følge Polkinghorne (1995) kan den røde tråden i et narrativ gi en retrospektiv forklaring og vise en forbindelse mellom tidligere hendelser og «nåtiden». Det er denne sammenhengen og meningen i det som formidles, som skiller et narrativ fra en historie (Hatch & Wisniewski, 1995).

3.0 Material og metode

3.1 Design

På bakgrunn av studiens målsetning ble det valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med en holistisk narrativ tilnærming. En holistisk tilnærming innebar at deler av det som ble fortalt, sees i lys av helheten i historiene. Studien har ikke søkt etter en objektiv sannhet, men mot ungdommens subjektive opplevelser (Lieblich et al., 1998).

3.2 Informanter

Deltagere til studien var ungdom i alderen 17-25 år som har avbrutt videregående opplæring uten å fullføre. Aldersbegrensningen ble satt for å få kontakt med ungdom som hadde avbrutt skolegangen i løpet av de siste årene, og før de eventuelt startet på ny skolegang i voksenopplæringen. Dette valget ble tatt for at det ikke skulle være for stor tidsavstand for dem å kunne reflektere tilbake til hendelser fra barndom og oppvekst, og at avstanden til selve skoleavbruddet ikke skulle være for stor. Det ble satt kriterier til evne i å uttrykke seg på norsk eller engelsk for at språkvansker ikke skulle bidra til misforståelser eller feil. Det ble også satt kriterier om oppholdstillatelse for at utvalget skulle være mest mulig homogent i forhold til mulighet for å ha tilbrakt deler av oppveksten i land med tilgang til skole og andre velferdssystemer.

Rekrutteringen ble foretatt via kontakt med NAV, fylkeskommunal oppfølgingstjeneste på videregående skoler, rådgivere på videregående skoler og organisasjoner og bedrifter som har ansatt ungdom uten fullført videregående opplæring i et fylke i sør-vest Norge. Henvendelsen ble rettet mot ungdomskontakter eller leder i nevnte organisasjoner. Informasjon om studien ble gitt på telefon, mail eller møte samtidig som informasjonsskriv og prosjektplan ble oversendt elektronisk. De ble forespurt om å kontakte ungdom de hadde oppfølging og kjennskap til, som kunne være aktuelle for deltagelse til studien. Det ble avtalt at ungdom som samtykket til deltagelse selv kunne kontakte masterstudenten som oppgitt på informasjonsskrivet (vedlegg 1), eller ungdommens navn og kontaktopplysninger kunne etter ungdommenes ønske formidles tilbake til masterstudenten, som deretter kontaktet dem som var interessert. Det ble opplyst i informasjonsskriv til deltagerne at intervju vil bli

gjennomført med helsesøster. Dette ble fremholdt fordi det kunne bidra til å skape trygghet ved å vite at historier skulle fortelles til helsepersonell, en yrkesgruppe de fleste ungdom var noe kjent med.

Enkelte kontaktpersoner fra organisasjoner ungdom ble rekruttert fra, gav uttrykk for at denne gruppe ungdom kunne være vanskelig å få kontakt med, og hadde derfor ikke store forhåpninger om å rekruttere mange deltagere. Etter fem måneders rekruttering var det gjennomført intervju av ni ungdommer. Da ble datainnsamlingen avsluttet. Ungdommer som deltok, fikk tildelt gavekort på en kinobillett.

Alle ungdommene var oppvokst i Norge og har hatt bosted i sør-vest Norge. En var adoptert som spebarn og en hadde foreldre fra sør-øst Europa. Ungdommene avsluttet videregående opplæring etter varierende tid. Noen var startet i nytt studieløp etter en periode med studieopphold, andre var i arbeid eller arbeidspraksis fra NAV og noen var samtidig skolesøkende. Ingen av ungdommene har deltatt ved studiespesialiserende utdanningsprogram. De fleste var deltagere ved yrkesfaglig utdanningsvalg, og en ved studieforberedende utdanningsvalg. Informasjon om ungdommene, seks jenter og tre gutter, er presentert i tabell 1.

Tabell 1 Informantene i studien

Navn*	Alder	Varighet videregående	Status nå
Sara	19 år	18 mnd	I arbeid/arbeidspraksis, skolesøkende
Karl	18 år	14 mnd	I arbeid/arbeidspraksis
Marit	18 år	< 6 mnd	I arbeid/arbeidspraksis
Hanne	18 år	24 mnd	I arbeid/arbeidspraksis, skolesøkende
Elsa	21 år	< 6 mnd	I arbeid/arbeidspraksis
Frank	23 år	> 24 mnd	I arbeid/arbeidspraksis
Lisa	23 år	24 mnd	I ny oppstart på vg1
Jakob	20 år	24 mnd	I ny oppstart på vg1
Anna	22 år	> 24 mnd	I ny oppstart på vg1

Note: *Deltagerne er gitt fiktive navn

3.3 Innsamling av data

Før oppstart av rekruttering ble det utført flere testintervju med voksne i rollespill for å vurdere ordlyd i informasjonen som ble gitt om studien, og åpnings spørsmål i

intervjuet. Intervjuene med ungdom ble gjennomført i perioden fra desember 2015 til mars 2016. Ungdommene fikk selv velge tid og sted for hvor intervjuene skulle være. To intervju ble gjennomført i biblioteket på skole der den unge var elev, en på arbeidsplass og øvrige intervjuer på sentrumsnære kontor i helsestasjonstjenesten. Noen intervju ble gjort på dagtid, andre på ettermiddagstid. Varighet på intervjusamtalene var gjennomsnittlig 35 minutter, fra 19 til 46 minutter. I forkant av intervjuene fikk ungdommene skriftlig og muntlig informasjon om at deltagelse i studien var frivillig og basert på skriftlig samtykke (vedlegg 2). Før intervjuene startet ble demografisk bakgrunnsdata innsamlet (vedlegg 3).

Det ble gjennomført semi-strukturerte intervjuer med åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hensikten med dette var å åpne opp for ulike tema og at deltagerne kunne fritt fortelle det de opplevde som betydningsfylt uten for mye innblanding fra intervjuer (Riessman, 2008). En selvutviklet intervjuguide med hovedspørsmål knyttet til skole, fritid og hjem ble benyttet (vedlegg 4). Hensikten med dette var å kunne dekke helheten av opplevelser, og ikke knytte opplevelser for eksempel kun til skolesituasjonen. Intervjuguiden ble også brukt for deltagere som opplevde det vanskelig å starte med å fortelle om sine opplevelser (Riessman, 1993). Åpningsspørsmål i intervjuene var: «Hva tenker du om at du har avsluttet skolen?» og «Hvilke opplevelser og hendelser har du opplevd at har satt spor, og hva gjør at du husket de spesielt godt?» Ungdommene avgjorde selv hva de ønsket å fortelle først, og hvor mye de ønsket å fortelle. De ble oppfordret til å fortelle fritt om opplevelser som har gitt dem minner og satt spor, samt hva de har opplevd av støtte og hjelp. Det var ønskelig at ungdommene gav detaljerte beskrivelser (Riessman, 2008). Noen av ungdommene gav utfyllende fortellinger, andre kortere svar. Samtaleteknikker som reflekterende lytting, speiling, bekreftelse, oppmuntring og oppsummering ble anvendt for å få deltageren til å fortelle fritt (Overcash, 2004; Riessman, 1993).

Intervjuene ble tatt opp på opptaker, og overført til lydfil i etterkant. Det ble gjennomført en ordrett transkribering til bokmål og med noe tilpassing av språket der «strø-ord» ble utelatt for å gjøre teksten mer lettlest (Riessman, 2008). Eksempelvis ble ord som «sant», «jo» og «vel» utelatt noen få steder. I transkribert materiale ble det tatt med om ungdommene gråt, smilte eller lo. Det ble gjort for å formidle

stemning og følelser. Alle deltagerne ble gitt fiktive navn ved transkribering, og navn på skoler og steder er utelatt i transkribert tekst (Fossland & Thorsen, 2010).

3.4 Analyse

Holistisk modell fra Lieblich et al. (1998 kap 4) og tematisk analyse fra Riessman (2008) ble valgt som analysemetode. Denne analysemetode ble valgt for å kunne ta i betraktning helheten i utvikling og påvirkning rundt ungdommene. Det innebar å avdekke hovedtema eller mønster fra alle historiene som ble fortalt. Analysen bestod av gjentatt åpen og empatisk lytting og gjennomlesing av hvert enkelt intervju. Slik gjennomlesning kunne bidra til at «teksten talte», og det oppstod et mønster som «fanget innholdet» i fortellingen (Lieblich et al., 1998). Hovedinntrykk og fortettet tekst av hele intervjuet ble nedskrevet for hvert enkelt intervju.

Historier og tema som i hvert intervju fremkom fordi det ble gjentatt, sterkt vektlagt eller var detaljert beskrevet, ble valgt ut for videre oppfølging. Et tema oppsto gjerne i starten og ble gjentatt andre steder i løpet av intervjuet. Hvert enkelt tema ble fargekodet og lest i sammenheng flere ganger. Slik ble hvert tema fulgt gjennom hele historien, med fokus på start, overganger, avslutning og motsetninger. Alle temaene i de enkelte intervjuene ble slik gjennomgått på «langs» for deretter å bli gjennomgått «på tvers» i forhold til hverandre (Fossland & Thorsen, 2010; Lieblich et al., 1998; Riessman, 2008). Det innebar at tilhørende tema fra alle intervjuene ble samlet, sortert i kronologisk rekkefølge og lest i sammenheng. Slik ble det oppdaget sammenhenger og likheter mellom historiene som ikke ble åpenbart i hvert enkelt intervju. Deretter ble hvert tema kondensert til en historie der essensen og meningen fra tema og fortellingene ble sammensatt, redigert og omformulert til rekonstruerte narrativ, som Riessman (1993) kaller en metahistorie. Disse narrativ fremkom i stor grad av direkte sitat fra intervjuene.

Dette analysearbeidet innebar en prosess frem og tilbake, på kryss og på tvers mellom enkeltdeler fra hvert intervju og helheten på tvers av intervjuene. Det fungerte som en hermeneutisk spiral der delene og helheten av materialet ble behandlet enkeltvis og samlet på en gang (Thornquist, 2006).

3.5 Forskningsetiske vurderinger

I møte med ungdommene ble det gitt informasjon om studiens hensikt, frivillig deltagelse og deres mulighet for å kunne trekke seg fra studien. Alle deltagere var samtykkekompetente og over 16 år. Samtlige ungdommer samtykket muntlig og skriftlig til deltagelse.

Studien ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ved Personvernombudet (NSD), som godkjente prosjektet. Studien var ikke meldepliktig til Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Godkjenning fra NSD og tilbakemelding fra REK er vedlagt i vedlegg 5, 6 og 7.

Andre etiske vurderinger har vært knyttet til ivaretagelse av konfidensialitet og taushetsplikt. Ungdommene ble i forkant av intervjuet opplyst om ivaretagelse av anonymitet, studiens hensikt og gitt informasjon om deres rett til å trekke seg fra studien. Det ble også gitt skriftlig og muntlig opplysninger og kontaktinformasjon om tilgjengelige hjelpeinstanser som helsestasjon for ungdom og psykisk helsehjelp i kommunene. Dette ble vektlagt dersom noen i etterkant opplevde det belastende å ha fortalt sin historie.

Anonymiteten ble ivaretatt ved at innsamlet data som deltagerliste, lydfiler og transkribert tekst ble oppbevart som datafil beskyttet med passord, kun tilgjengelig for masterstudenten og personer knyttet til studien. Fysisk materiale som diktafon og dokumenter ble oppbevart innelåst i arkivskap adskilt fra datafilene. Ved transkribering av lydfiler ble deltagerne tildelt fiktive navn og stedsnavn og annet gjenkjennelige betegnelser ble omformulert eller utelatt i transkribert tekst. De presentert metanarrativ består av sammensatte og rekonstruerte utsagn fra intervjuene, men trolig vil noen av ungdommene kunne kjenne igjen deler av sine utsagn som studien presenterer.

4.0 Resultater

Gjennom analyse av dataene der fortellingene ble identifisert og rekonstruert, fremkom det 10 unike fortellinger:

1. «Jeg følte meg annerledes og utestengt»
2. «Jeg har aldri likt skolen!»
3. «Han valgte alkoholen før meg»
4. «Jeg har ikke hatt noen far å se opp til»
5. «Mamma var bekymret for meg»
6. «Han var annerledes, hadde mer forståelse enn de andre lærerne»
7. «Jeg ville at folk skulle vite hvem jeg var, jeg ville ha status»
8. «Da glemte jeg alt rundt meg»
9. «Jeg husker så godt følelsene mine»
10. «Det ville jo vært greit å hatt en utdanning»

Disse fortellingene blir presentert i dette kapitlet.

Fortelling 1: «Jeg følte meg annerledes og utestengt»

Flere av ungdommene valgte å begynne med historier fra skolen, da de fikk spørsmål om å fortelle om hendelser som har satt spor. Utestenging, følelse av å være annerledes og alene, som de også kalte mobbing, var noe syv av ungdommene opplevde mye av i skolehverdagen, fra tidlig i barneskolen og gjennom hele grunnskolen. Dette resulterte i at de isolerte seg, satt alene i friminutt og på fritiden.

Det var ingen voksne som så, hjalp eller støttet dem på skolen. De fleste sa ifra til foreldrene, som igjen gav beskjed til skolen. Lærerne fulgte ikke opp og noen avviste at eleven ble mobbet. Kun en fortalte at læreren forsøkte å få slutt på mobbingen. Det gjorde situasjonen verre, fordi andre elever ikke ville være sammen med han som lærerne alltid fulgte med på, han som ikke klarte å forsvare seg selv. Han forsøkte å unngå lærerne og endte opp med å holde seg for seg selv.

Som en konsekvens av mobbing ble det for mange vanskelig å delta aktivt i klassen. De var redd for hva andre vil si eller tenke om dem. Flere fortalte at de ble skolelei, og valgte å skulke. En ungdom fortalte om store problemer med sinne i ungdomsalderen. All aggresjon som hadde hopet seg opp etter mobbing og andre vanskeligheter,

resulterte i sinneutbrudd. Mobbing opphørte når han begynte å røyke og «henge på hjørnet». Da fikk han venner og tilhørighet, og han følte seg kul.

Det begynte da jeg startet på skolen i 1.klasse. Jeg var et mobbeoffer på barneskolen og på ungdomsskolen. Det begynte med at jeg var høyere enn alle andre og ble mobbet for det. Jeg hadde en venninne som var veldig sjefete og kontrollerende, og hun fikk alle andre til å gå imot meg. Hun tråkket meg ned. Jeg tror at jeg var som et «target» for henne. Egentlig var jeg en veldig forsiktig jente, så jeg turte ikke å si noe imot. Jeg husker så godt følelsen jeg hadde på skolen. Redsel. Ren redsel. Jeg var redd for å gå på skolen, redd for å si mot henne, for å si nei til henne. Det ville bare gått utover meg selv igjen etterpå. En gang ble jeg omringet av flere i klassen og ble kalt navn, og ble dyttet på. Det holdt på ganske lenge og det var ingen som tok tak i det, ingen lærere, ingen! Det har de egentlig aldri gjort. Jeg prøvde å si fra til foreldrene mine og de ringte til læreren på barneskolen, men da fikk de beskjed om at det ikke var mobbing på vår skole. Det eneste læreren gjorde, var å si i klassen at jeg var meg, og slik var det. Da mistet jeg troen på at de kunne gjøre noe, så da holdt jeg det egentlig for meg selv. Så når det ikke skjedde noe så var det bare meg og meg selv. Jeg tror jeg var 12 år da jeg begynte å skade meg selv første gang. Jeg prøvde å holde meg mer for meg selv. Jeg stod faktisk i et hjørne alene hver dag fordi jeg forsøkte å holde meg så langt borte fra alle andre som jeg kunne. Jeg var så usikker og redd. Gjemte meg under mitt eget skall. Jeg klarte ikke å lese høyt eller svare i timene. Det var vanskelig å fokusere fordi jeg følte alle fulgte med og lo av meg. Det gjorde at karakterene mine ikke ble så bra. Jeg ble så lei av skolen. Jeg skulket, jeg bare stakk av. Jeg var nesten ikke på skolen på ett halvt år. Jeg vet at lærerne har sett meg. De så at jeg hadde problemer. Det er ganske rart å tenke på at det var ingen som gjorde noe med det. Det var ingen lærere som tok tak i det.

Narrativ 1 Om å føle seg ensom og alene. Basert på fortellinger fra 5 ungdommer.

Opplevelsen av å være utenfor og alene førte til vanskelige følelser som angst, sinneproblemer eller depresjon som viste seg igjen i andre historier som ble fortalt. Historiene fra skolen var relatert til utestenging og lærevansker.

Fortelling 2: «Jeg har aldri likt skolen!»

Ungdommene fortalte om manglende interesse og motivasjon, konsentrasjon- og forståelsesproblemer samt mangel på tilrettelegging og oppfølging i skolen. Noen lærere viste interesse og forsøkte å hjelpe da de så at ungdommen slet, men de fleste

opplevde at det ble stilt krav som var vanskelige å oppfylle. De fleste ungdommene fortalte at de kun likte praktiske fag som mat og helse, kroppsøving, kunst og håndverk. Dette var fag hvor de opplevde mestring. Å ha presentasjoner i klassen, fremkom som spesielt vanskelig. Flere skulket skolen for å slippe presentasjoner. De fortalte at liten faglig mestring gav lave karakterer eller stryk på ungdomsskolen. To ungdommer fortalte at de en dag i uken fikk delta på «alternativdag». Dette bestod av en mindre gruppe der det var fokus på lekser, tur, aktiviteter og sosial kontakt. Dette var en positiv tilrettelegging som bidro til trivsel og mestring.

Jeg har aldri likt skole. Har ikke vært noe skolemenneske i det hele tatt. Det eneste jeg har likt på skolen var selvfølgelig å møte vennene mine og friminuttene. Jeg likte kun de praktiske fagene på skolen, som gym, matlaging, sløyd og kunst og håndverk. Det verste på skolen var å ha presentasjoner foran klassen, det har jeg aldri likt. På ungdomsskolen var det presentasjoner hele tiden; «mini-talk» i engelsk, presentasjon i samfunnsfag eller ett eller annet. Det var ikke slik at vi kunne presentere kun for læreren. ALLE var nødt til å lære seg å stå ved tavla og snakke. Det påvirket meg veldig slik at jeg ikke likte skolen i det hele tatt. Jeg gruet meg i flere uker og måneder, det var helt forferdelig! Læreren sa at jeg bare måtte gjøre så godt jeg kunne, så da tenkte jeg: "Ja vel, da var jeg syk den dagen". Det var et press jeg hadde på meg, så jeg ble skikkelig uvel i kroppen, faktisk veldig dårlig. Jeg klarte ikke å utsette meg selv for den angsten. Jeg slet også med lekser. Det var vanskelig å konsentrere seg og forstå stoffet. Læreren min var veldig grei, og forsøkte å hjelpe meg, men jeg forstod det ikke likevel. I klassen var det så mange andre gode og flinke, og jeg tenkte at vennene mine klarte det jo, så hvorfor klarer ikke jeg det? Jeg gikk bare rundt og ikke forstod, og jeg endte med stryk i flere fag i 10.klasse. Det var så høye krav, og jeg hadde så lite å komme med. Det ble for vanskelig og jeg følte jeg sank lengre og lengre ned. I mitt hode var skole bare noe dritt. Jeg ville heller jobbe og holde på med hendene. Det plager meg at lærerne og voksne ikke tilrettela eller hjalp meg mer da de så at det var vanskelig for meg.

Narrativ 2 Om press og krav i skole. Basert på fortellinger fra 8 ungdommer.

Flere deltagere så tilbake på ungdomsskoletiden og ønsket at de hadde klart seg bedre i ulike fag, fått bedre karakterer og kunnskap slik at de lettere kunne ha klart videre skolegang. «Nå angrer jeg som bare det. Nå kan jeg takke meg selv for lave karakterer. Nå synes jeg det er interessant å lære om nye ting. Du kan bære mye kunnskap uten at

det blir tungt» (Jacob). Samtidig fortalte de at det ikke var enkelt å klare skolearbeidet, få gode nok karakterer, samme hvor mye de ønsket.

Mobbing og liten opplevelse av mestring i skolen, resulterte i høyt fravær. Dette gav dem vonde tanker og følelser om seg selv og sin prestasjon. Ungdom som opplevde at lærere så, hjalp og tilrettela for dem, opplevde det som en positiv støtte. For to av ungdommene forsøkte foreldrene å hjelpe med skolearbeidet, men ungdommene ønsket ikke denne støtten. Flere fortalte at foreldrene selv hadde hatt vanskeligheter på skolen og kunne derfor ikke gi hjelp til lekser og skolearbeid.

Fortelling 3: «Han valgte alkoholen før meg»

Opplevelser og historier knyttet til foreldre og steforelder er sammensatte. Seks har skilte foreldre, og fire av disse nevner steforeldre. Selve skilsmissen har ikke vært noe som har påvirket dem i oppveksten. Derimot har trygge og stabile rollemodeller manglet hos flere.

Pappa har alltid valgt alkohol før meg. Det var ikke snakk om godteri på en lørdag, for han skulle ha øl. Så vi fikk spise noe annet. Det var ikke noe gøy. Han var ikke akkurat en god rollemodell. Det er jo lov til å drikke, men da vi var der, kunne han jo prioritert annerledes. Likevel har jeg alltid følt at jeg var pappas jente. Jeg surret han rundt lillefingeren og fikk det jeg ville. Det var jo ikke så vanskelig da han var så ofte full. Jeg har forsøkt å hjelpe han, og jeg har alltid forsvart han. Det var en sommerdag, vi satt på verandaen og spiste krabbe. Egentlig var alt helt greit. Så kom det to ukjente mennesker fra barnevernet og skulle snakke med pappa. De spurte meg bare hvordan det var å være hos pappa, men selvfølgelig, jeg var pappas jente og sa at det var kjempegøy. Jeg sa at vi har det så koselig sammen, at vi var ute i skogen og lekte og hadde det fint. Jeg kan ikke huske hva som skjedde etterpå fordi jeg blokkerte egentlig alt ute. Egentlig ønsket jeg jo at noen kunne hjelpe pappa, men jeg tror det hadde ødelagt for oss alle om barnevernet hadde tatt meg og søsknene vekk fra han.

Narrativ 3 Om foreldres alkoholbruk. Basert på fortellinger fra 3 ungdommer.

Seks av ungdommene fortalte om høyt konfliktnivå og krangel, foreldres bruk av alkohol, og situasjoner med vold. Ungdommene har vært bekymret for foreldrenes helse og situasjon der alkohol og vold har vært til stede. Autoritær oppdragelse,

foreldres bruk av alkohol, episoder med vold og sykdom satt betydelige preg på fem av ungdommenes opplevelse av trygghet, omsorg og respekt. Deres historie innebar ikke episoder med positivt samvær og aktivitet i familien. Ungdommene søkte ikke hjelp hos andre på grunn av foreldres alkoholbruk, men gjorde opprør, distanserte seg fra foreldre eller forsøkt å hjelpe eller beskytte dem.

Fortelling 4: «Jeg har ikke hatt noen far å se opp til»

Ungdommer som fortalte om strenge grenser og konflikter hjemme, fortalte at det i hovedsak var far som var streng, kontrollerende og autoritær.

Jeg har ikke hatt noen far å se opp til. Jeg var liten da han dro. Jeg husker at mor og far kranglet og det var mye skriking. Far var veldig autoritær og streng. Etter at far dro klarte jeg ikke å respektere mor da hun gav ordre og slikt. Det ble mye kjefting og skriking. Det var skittent og rotete. Det var ikke kjekt å være hjemme. Da jeg var 11 år var jeg hos far noen helger, men det ble ikke noe mer. Jeg har forsøkt å legge det bak meg. Jeg syns i hvert fall det var vanskelig å være gutt og ikke ha en farsrolle å se opp til. Andre gikk og snakket om far sin, hva de gjorde sammen, og jeg kunne ikke si noe om min. Mor fikk kjæreste og jeg fikk stefar. Han var snill i begynnelsen, men så ble det krangling og ganske vanskelig. Det varte i flere år at jeg ikke hadde noe god kontakt med han. Vi bodde i samme hus, men det eneste som ble sagt var «god morgen», «har du spist», «jeg går og legger meg». Jeg følte at han ikke brydde seg om meg. Det ble bare konflikter og mer krangel, også mellom han og mor. En gang dyttet han mor så hun falt. Da slo jeg til han, jeg visste ikke hva annet jeg kunne gjøre. Jeg er ganske sikker på at han har slått henne andre ganger også. Vi kranglet mye, han og jeg. Han var ganske sint. På en måte har jeg ikke vokst opp med stefar, men han har jo vært der. Jeg likte han bare ikke.

Narrativ 4 Om sinne, krangel og vold. Basert på fortellinger fra 4 ungdommer.

Et høyt nivå av konflikter, noen ganger vold medførte at de opplevde manglende gode og trygge relasjoner til foreldre. Ingen fortalte at de selv var utsatt for fysisk vold, men tre har sett eller opplevd fysisk vold fra far/stefar mot mor. Noen av historiene gir inntrykk av at å ha vært traumatiske opplevelser, men ungdommene utdypet ikke dette i intervjuene.

Seks av ungdommen bodde kun med en av foreldrene. Foreldrenes skilsmisse har ikke vist seg å være en særlig vanskelighet for ungdommene i denne studien. Derimot uttrykte noen av ungdommene at det kunne være vanskelig å mangle en foreldrefigur å se opp til. Den forelderen de bodde med var i perioder lite til stede med oppfølging og trøst slik at ungdommene måtte klare seg mye selv. Besøksordningene var vanskelige da de følte de ikke hadde noe felles med den forelderen de besøkte, eller fordi de da ikke var i nærheten av vennene sine.

Fortelling 5: «Mamma var bekymret for meg»

Ungdommene fortalte også om støtte og gode opplevelser, enten fra den ene eller fra begge foreldrene. Det var trygt å komme hjem til foreldre som var til stede og lyttet da ungdommen hadde behov for det. Relasjonen til mor ble av nesten alle omtalt som positiv. Hun støttet, gav trøst og satte grenser.

Mamma har vært veldig påpasselig. Hun var som en hønemor da jeg var liten. Hun skulle alltid vite hvor jeg skulle og hvem jeg var sammen med. Det gjorde det vanskelig da jeg ble ungdom. Jeg stakk mye av fra skolen, ville ut med venner. Foreldrene mine visste ikke hva de skulle gjøre, de var veldig bekymret for meg. Det hadde de nok grunn til, det var ikke den beste gjengen jeg var med i. Mamma sa til meg at hvis jeg fortsatte å røyke, så mistet jeg mopedlappen, den som hun skulle betale. Jeg ble tatt og mistet mopedlappen. Jeg mistet billappen og delvis leiligheten senere av samme grunn. Det var flere ganger at mamma satt og gråt da jeg gikk ut, for hun visste ikke hva jeg kom til å gjøre. På en måte så var det greit at noen var redd for å miste meg, men som tenåring så var det litt sånn: «Ikke bry deg!» Hun sa hun kom til å ta fra meg husnøkkelen om jeg ikke sluttet med rus. Da slo det meg; «Hva skal jeg gjøre om jeg ikke har et hjem? Jeg kan jo ikke gå uten et hjem». Da sluttet jeg på dagen. Etter dette fikk vi snakket ut om alt. Det var hun som hjalp meg videre. Hun trøstet meg og var der ved sengekanten min og snakket med meg.

Narrativ 5 Om mors bekymring. Basert på fortellinger fra 7 ungdommer.

Foreldre som satte tydelige grenser med konsekvenser, ble omtalt som en støtte og hjelp til å ta gode valg. Mor var den av foreldrene som var mest bekymret for ungdommens atferd. Ungdommene fortalte om voksne som var til stede og viste interesse, omsorg og forståelse. Alle hadde en betydningsfull voksen, enten foreldre,

besteforeldre eller en lærer. Besteforeldrene tok ungdommene med på ferier og aktiviteter da de var mindre, og brukte tid sammen med dem. Det var godt å være sammen med besteforeldre, men flere av de var nå borte.

Fortelling 6: «Han var annerledes, hadde mer forståelse enn de andre lærerne»

Tre ungdommer fortalte om god relasjon til lærer på ungdomsskolen og videregående. Dette var lærere som viste en annerledes forståelse og hjalp ungdommene med nødvendig faglig tilrettelegging. Ungdommene opplevde at disse lærerne forstod deres vansker. En av dem fikk ha presentasjon alene for lærer og fikk slik overkommet angsten for å stå foran klassekameratene, de som ellers plaget henne. Det var ingen som fortalte om negative eller vanskelige forhold til lærer.

På ungdomsskolen var det en lærer som virkelig viste at han ville hjelpe meg. Han fulgte opp, og ville se at jeg kom meg videre. Han var som en støttekontakt for meg. Han hadde liksom mer forståelse enn de andre lærerne. På videregående var det og en lærer som hjalp meg. Hun forstod at jeg hadde det vanskelig hjemme, at det ikke var slik det skulle mellom meg og mor. Hun spurte om jeg kunne tenkt meg å bo for meg selv. Selv om jeg var ganske ung, jeg var akkurat fylt 16, så kunne hun snakke med barnevernet og vi kunne ha et møte sammen. Det førte til at jeg fikk flytte ut fra mor. Jeg har aldri fortalt til andre om hvordan jeg hadde det hjemme, men denne læreren forstod at ting var vanskelig, og hun spurte meg hvordan det var for meg. Hun så at det var noe og tok tak i det. Da fikk jeg fortalt alt. Skulle egentlig ønsket at noen hadde tatt seg tid til, og faktisk sett meg skikkelig tidligere.

Narrativ 6 Om forståelse og støtte. Basert på fortellinger fra 2 ungdommer.

Fortelling 7: «Jeg ville at folk skulle vite hvem jeg var, jeg ville ha status»

Ungdommene fortalte om vennskap. Noen venner var støttende, andre mobbet, sviktet eller fortalte videre hemmeligheter. De fleste ungdommene hadde noen få vennskap som var stabile i barne- og ungdomsårene. En fortalte at han syns det var demotiverende å ikke ha venner. Det ble til at han «hang med mobberne» fordi det var kun de som ville være sammen med ham. Ved overgang fra barneskole til ungdomsskole var det flere vennskap som bl endret, enten fordi de kom til ulike skoler,

eller fordi vennene fant andre å være med. Flere følte seg da alene uten noen å være sammen med. Noen begynte å «henge på hjørnet», røykte og snuste for å være kul, for å få venner. To av ungdommene hadde mange venner med gode relasjoner. En fortalte hvor stor betydning vennskap hadde for ungdomstiden.

Vennene var det viktigste for meg. Det var vennene som skulle være resten av livet, ikke skolen. Jeg gav blaffen i skole og gjorde alt for at folk skulle vite hvem jeg var. Jeg ville ha status og være i rampelyset. Hele ungdomstiden handlet om å finne ut hvor jeg passet inn. Jeg prøvde mye forskjellig. Vi var en gjeng som begynte å drikke, vi røykte og snuste tidlig på ungdomsskolen. Dette var liksom drivkraften vekk fra skole.

Narrativ 7 Om status blant jevnaldrende. Basert på fortelling fra 1 ungdom.

Noen vennskap var en positiv ressurs som ungdommene kunne støtte seg til i møte med andre vanskeligheter. Samtidig var det flere som opplevde mobbing fra venner, kontrollerende og dominerende venner og vennskap som medførte tiltrekning til røyk og rusbruk. To ungdommer fortalte om nye og gode vennskap etter start på videregående skole. Der møtte de nye mennesker og fikk begynne på nytt. «Men jeg fikk jo så pass mange venner i videregående at det gikk egentlig fint» (Anna).

En ungdom flyttet i ungdomsskoletiden og byttet skole. På den nye skolen opplevde hun et godt og tydelig samhold mellom elevene. «Jeg tenkte; alle andre er på skolen, de prøver i hvert fall, hvorfor skal ikke jeg og gjøre det. På en måte fikk jeg en ny start» (Marit). Hun fikk starte på nytt, ble motivert og påvirket av de andre til å være på skolen og gjøre en innsats med skolearbeidet. I historiene som ble fortalt fremkom det at vennskap og samhold med jevnaldrende på skolen var av stor betydning for hva ungdommene tenkte om seg selv og hvordan vennskap påvirket dem i positiv eller negativ retning.

Fortelling 8: «Da glemte jeg alt rundt meg»

Ungdommene fortalte om gode minner knyttet til lek og aktiviteter i barndommen. Fritidsaktiviteter som idrett, dans, frilek fra barneårene og frem til omtrent

ungdomsskolealder var som fristeder. Der opplevde de mestring og slapp unna det som var vanskelig.

Jeg husker veldig godt hvordan det var å ha fri da jeg var liten. Det var ikke noe vanskelig da, det var på skolen det var vanskelig. Jeg elsket å være ute. Jeg klatret i trær, bygde hytte, skøyt på blink, alt som gikk an å gjøre. Vi var flere i gata som lekte mye sammen. Vi hadde det gøy og fant på mye tull. En periode gikk jeg på dans. Jeg husker at jeg likte det veldig godt. Jeg fikk være med på store forestillinger. Da glemte jeg alt annet rundt meg. Det var bare meg og musikken og scenen. Etter hvert begynte jeg på friidrett istedenfor. Det var så mye annet som var vanskelig, men dette fikk jeg til og her kunne jeg være meg selv. Da jeg gikk på ungdomsskolen begynte de som hadde mobbet meg også på friidrett. Det gjorde at jeg sluttet. Jeg klarte ikke å stå ved siden av de som plaget meg tidligere, det klarte jeg ikke. Så jeg endte med å sitte hjemme. Jeg tegnet, gamet, eller så på TV. Jeg likte godt å tegne, og var mye alene for meg selv, men det var fordi jeg ikke hadde noen andre å være med. Etter hvert ble det mer og mer spilling og jeg spilte online hele nettene. Det var det som var årsaken til at jeg måtte slutte på videregående, jeg klarte ikke å komme meg til skolen, eller jeg sovnet da jeg var på skolen.

Narrativ 8 Om mestring og fritid. Basert på fortellinger fra 5 ungdommer.

Kun noen av ungdommene fortsatte på organiserte aktiviteter i løpet av ungdomsskoletiden. Årsaker til at de sluttet på aktivitetene var fordi de mistet interessen, lagene ble oppdelt eller lagt ned, de fikk problemer med angst eller de opplevde ubehag med andre personer på laget. En av ungdommene fortalte at hun i barneskolealder hadde veldig lyst til å delta på sport der vennene var, men fikk ikke lov av mor. Av de syv ungdommene som opplevde vanskelige relasjoner til andre jevnaldrende, var det ingen som fortalte om organiserte fritidsaktiviteter eller positive mestringsopplevelser fra tiden etter at de startet på ungdomsskolen.

Fortelling 9: «Jeg husker så godt følelsene mine»

Flere opplevde mye motgang og vanskelige følelser som ensomhet, liten tro på egne evner, lærevansker og vanskelige relasjoner til andre voksne. De fortalte at de følte seg alene med disse vanskelige problemene. De fleste sa ifra til foreldre om mobbing på skolen, men de opplevde ikke at noen hjalp dem med dette. Smerten av å føle seg alene og utenfor, holdt de da for seg selv. «Så da det ikke skjedde noe så var det bare

meg og meg selv» (Sara). En fortalte at hun begynte å skade seg fordi det var så vanskelig å ha en far som var alkoholiker. Hun forsøkte å skjule det, men lærer oppdaget henne og tok kontakt med mor og helsesøster. Hun ønsket at lærer ikke så, at hun ikke måtte snakke med så mange. Helst ville hun gjemme og skjule at hun hadde det vondt.

Vanskelige følelser oppstod også som følge av et utrygt klassemiljø og liten mestring av skolefag. Problemer med å forstå og klare å gjøre skolearbeidet førte til liten tro på seg selv. Motivasjonen for skolen forsvant, selvtilliten ble liten og følelsen av å være alene og annerledes ble stor. Skolehverdagen ble tung, og psykiske vansker oppstod.

Jeg husker at da jeg var liten var jeg mer følsom og lei meg. I tenårene gjorde jeg mye dumt, og ble et problembarn. Jeg var veldig sint. Jeg har hatt mange negative følelser og tanker. Jeg ble jo mobbet, det var vanskelig hjemme og det var så mye forskjellig. Jeg forsøkte å legge lokk på følelsene mine. Alt dritt jeg ble slengt og opplevde, det bare eksploderte tilslutt. Jeg slo i gipsvegger, ødela dører, alt. Det smalt mest hjemme, men av og til på skolen. På ungdomsskolen skulle jeg snakke med både lærer, helsesøster, barnevern, psykolog. Det ble så mye at jeg følte jeg satt helt fast og gikk rundt og rundt meg selv. Så jeg klarte det ikke. På videregående gikk det litt bedre og jeg fikk kjæreste. Da det ble slutt ble det vanskelig, da sank jeg langt ned. Jeg har følt meg deprimert tidligere, men den gangen var det verre. Jeg stengte andre ute, jeg stengte meg selv ute, jeg skadet meg selv, det ble mye rus. Jeg tok ikke vare på meg selv i den tiden. Det har vært mange vanskelige følelser. Jeg har alltid følt at alt var min feil.

Narrativ 9 Om følelser. Basert på fortellinger fra 7 ungdommer.

Å spille dataspill online, var en aktivitet som noen foretrakk da de ikke hadde venner å være med. En deltager uttrykte det tydelig: «Å spille er bare å flykte fra virkeligheten. Jeg tenker det var derfor jeg spilte så mye» (Karl). Å flykte fra virkeligheten ble et resultat da summen av vanskelighetene ble for stor. Dataspilling, selvskading og isolering ble handlinger for å skjule eller komme over det som var vondt. Kontakt med rusmiljø og psykiske vansker som angst, selvskading, selvmordstanker, depresjon og aggresjon ble fortalt av nesten alle ungdommene.

Fortelling 10: «Det ville jo vært greit å hatt en utdanning»

Flere av ungdommene hadde forhåpninger til at det skulle bli bedre å starte i et nytt miljø på videregående, og håpet at de ikke kom til å møte igjen personer som plaget dem på grunnskolen. For noen ble det en positiv opplevelse og de trivdes sammen med andre medelever på videregående. Andre opplevde at plagingen vedvarte, eller de var så preget at tidligere relasjoner at det ble for vanskelig for dem å delta på videregående. En ungdom som etter praksisplass har fått fullført fagbrev og brevkurs fortalte «... det var mye lettere å sette seg ned med skolen da jeg var eldre. Når du er ung så gidder du ikke. Det er noe i hodet som sier: "Nei, uff, hva skal jeg med dette liksom"» (Frank).

Egentlig var jeg lite motivert for å starte på videregående. Jeg var ganske lei etter ungdomsskolen. Samtidig tenkte jeg at det ville jo være greit å få en utdanning. Jeg hadde noe fravær første året, men det gikk på et vis. Da jeg skulle søke til andre året ville jeg bytte linje, men foreldrene mine påstod at det var feil av meg. Så jeg valgte å høre på dem, selv om jeg hadde mest lyst til å slutte. Jeg følte meg egentlig litt tvunget til å fortsette på noe jeg ikke ville. Det siste halve året holdt vi på med en krevende oppgave som tok mye tid, også på ettermiddagen. Hver mandag så var det det samme igjen; møte på skole, lekser, prøver. Det var så mye hele uken. Det ble så vanskelig og jeg klarte det bare ikke. Jeg orket ikke gå på skolen, orket ikke gjøre noe. Jeg skulket så mye at foreldrene mine fikk telefon fra skolen om at jeg var alle andre steder enn på skolen. Jeg klarte ikke å bry meg. Fikk jeg fravær så fikk jeg fravær. Egentlig så var det litt greit å slutte. Det følte godt å ta det valget selv. Jeg kom ikke inn på førstevalget mitt, og ville egentlig ikke gå på den skolen jeg kom inn på. Det var greit nok da jeg gikk der, men jeg så ikke for meg at jeg skulle jobbe med det resten av livet. Jeg hadde ikke gode nok karakterer til å komme inn der jeg ville. Dersom jeg hadde kommet inn på førstevalget mitt, og på skolen i byen der jeg bodde, tror jeg nok at jeg hadde vært mer motivert. Jeg klarer ikke å se for meg at jeg kan starte på skole igjen nå. Tror ikke jeg kan få motivasjon til det, selv om det hadde gjort alt mye lettere om jeg hadde hatt et fagbrev eller en utdanning.

Narrativ 10 Om å slutte på videregående. Basert på fortellinger fra 8 ungdommer.

Alle ungdommene fortalte om fravær på ungdomsskole og videregående skole. Flere var skolelei og opplevde liten interesse og mestring av teoretiske fag. Selv om flere startet ved praktiske utdanningsvalg, ble det likevel en del fravær som medførte at de sluttet. De fortalte at fravær på ungdomsskolen skyldtes mangel på motivasjon og

interesse, følelse av utestenging og utrygghet og frykt for skolepresentasjoner. Disse årsakene var også begrunnelsene for fravær på videregående, men forhold som fysiske og psykiske helseproblemer som søvnvansker, hodeverk, angst eller depresjon var og årsaker til fravær og avbrudd på videregående. Noen kom ikke inn på den skolen eller skolelinjen de hadde som førstevalg. Likevel forsøkte de å holde ut og ønsket å komme seg gjennom studiet, men da andre forhold som transportproblemer, økonomi, kjærlighets sorg, rus eller for stort skole- og jobb press meldte seg, klarte de ikke å fullføre.

De fleste ungdommene trivdes på videregående skole, men årsakene som nevnt over, bidro til at de likevel avsluttet skoleløpet. De fem ungdommene som gav uttrykk for at de trivdes på videregående var de som deltok lengst i videregående skole, og som har startet på ny skolelinje eller gjennomført annen type fagbrev. Disse opplevde støtte og forståelse fra lærer eller fellesskap med andre medelever som bidro til at de synes det var greit på videregående skole.

Alle gav uttrykk for at de i utgangspunktet ønsket seg en utdanning selv om motivasjonen for videregående skole var noen lav. Flere fortalte at det føltes riktig av dem å avslutte studiene, da situasjonen ble for vanskelig.

5.0 Diskusjon

Denne studien har hatt som mål å gi innsikt i den betydning ulike hendelser har hatt for unges skolegang. Flere historier ble fortalt, og alle ungdommene har gitt et bilde av ulike hendelser som har satt spor i deres utvikling. De fortalte om vanskelige relasjoner med foreldre, jevnaldrende og lærere. De opplevde å føle seg ensomme, alene og utenfor. Flere manglet trygge og støttende relasjoner og fellesskap med andre og liten opplevelse av mestring. Hendelsene de fortalte om, har gitt dem vanskelige følelser som sinneproblemer, angst, depresjon, lavt selvbilde eller liten motivasjon. Analysen har gjort det mulig å se hvordan problemer og vanskeligheter på en arena har gitt konsekvenser på andre arenaer. Historiene viser at alle ungdommene hadde spor etter vanskelige opplevelser fra barne- og ungdomsårene, før oppstart i videregående skole. Samtidig har det for alle vært noen som har holdt dem oppe, som har vært en positiv og støttende rollefigur. Fellestrekk i historiene er deres opplevelser fra relasjoner til foreldre, jevnaldrende, lærer eller skole. Noen relasjoner var gode, men de fleste var vanskelige og utrygge.

Gjennom analysen fremkom innsikt i hendelser ungdommene har opplevd, og betydning disse hendelsene har hatt for deres skolegang. For å besvare studiens forskningsspørsmål, presenteres disse funnene som:

1. Spor etter relasjoner med foreldre
2. Spor etter utrygge relasjoner i skolen
3. Relasjonene som satte spor i følelsene
4. Relasjonene som satte dype spor

I diskusjonen blir studiens tre første funn diskutert i lys av teoretisk perspektiv for å belyse den betydning disse hendelsene har hatt for ungdommenes utvikling og skolegang. Studiens fjerde funn vil belyse hvordan slike hendelser kan ha bidratt til en sammenheng med avbrudd av skoleløpet. Kapitlet avsluttes med metodisk diskusjon og implikasjoner for praksis.

5.1 Spor etter relasjoner med foreldre

Studiens første funn var ungdommenes opplevelser av konflikter med foreldre eller steforeldre. Foreldrene var autoritære og lite til stede i oppveksten. Som fortelling 3 og 4 viser, ser vi at over halvparten av ungdommene opplevde lite omsorg og støtte, samt vanskelig samhandling med foreldrene. Foreldres alkoholbruk, strenge grenser og kontroll, stadige konflikter, episoder med vold og foreldre som var lite til stede for dem, var situasjoner som ungdommene fortalte om.

Andre studier har sett en sammenheng mellom vanskelige familieforhold og ungdom som avbryter utdanningen. Fortin et al. (2006) og Lessard et al. (2008) finner at i familier med lite fellesskap, samtaler eller aktiviteter opplevde ungdommene relasjonen til foreldre som vanskelig og lite støttende. Slike familierelasjoner var preget av foreldre som viste lite følelsesmessig engasjement eller ikke involverte seg i barnas aktiviteter, skolearbeid, karakterer eller fremtidsplaner. Denne studien viser at ungdommene i store perioder av oppveksten ikke opplevde den nødvendige nærhet og trygghet som mennesker har behov for (Wennerberg, 2011). Relasjonene var lite preget av sensitive foreldre, empati, varme, forståelse eller omsorg, som er nødvendig for en trygg tilknytning og som utgangspunkt for barnets utvikling (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 2012). Utrygg tilknytning trenger ikke forutsi problemer senere i oppveksten, men kan sees på som en risikofaktor for den videre utviklingslinjen og kommende atferdsproblemer (Bowlby, 1988; Killén, 2003). Denne studien har ikke hatt til hensikt å vurdere ungdommenes tilknytning til foreldre, men historiene som flere av ungdommene fortalte, viste at det har vært forhold i tidlig leveår og oppveksten som kan ha bidratt til utrygg tilknytning og vanskelig relasjon til en av omsorgspersonene.

Noen av ungdommene gav uttrykk for at foreldrene hadde en autoritær oppdragerstil. Dette kan være en forklaring til at noen av ungdommene selv opplevde aggressivitet, at det var stadig konflikter i familien eller at ungdommen hadde behov for å trosse foreldrenes grenser. Oppdragelse med sanksjoner og lite anerkjennelse, forklaringer eller ros kan ha ført til at ungdom fortsatte sin negative atferd og ikke klarte å regulere sine følelser og handlinger. En oppvekst med negative verbale sanksjoner kan bidra til negativ relasjon mellom foreldre og barn, samt at barnet kan få vansker med å

regulere egne følelser og utvikle en trygg personlig og sosial identitet (Baumrind, 1966; Sommer, 2010).

Selv om funnene viste at familiære forhold var vanskelige for de fleste ungdommene, fortalte de også om gode relasjoner og støtte. I fortelling 5 kan vi se at morsrollen ble av mange omtalt positivt. Hun var beskyttende, støttende, gav trøst og satte grenser. Mor var den av forelderen som var mest bekymret da ungdommene hadde det vanskelig på skolen eller isolerte seg. Flere fortalte om mor som bidro til et vendepunkt for dem; mor som fant dagboken og hjalp ungdommen til psykolog, mor som satte grenser og ville ta husnøkkelen om det ikke ble slutt på rusmiddelbruk og mor som satt ved sengekanten og hjalp gjennom det som var vanskelig. De fleste ungdommene gav uttrykk for at de opplevde sensitiv og omsorgsfull kjærlighet fra mor. Dette viser at relasjon til foreldre ikke kun handlet om negativ tilhørighet til familien, med foreldremakt eller bytte av tjenester. Det ble vist omsorg, ungdommene fikk oppleve tilhørighet og ble innlemmet i familierelasjonen. Slik positiv støtte og anerkjennelse er sentralt for å utvikle en god relasjon (Wadel, 2008). Flere fortalte at det var godt å vite at noen var glad i dem, og brydde seg om dem. En av ungdommene fortalte at hun som tenåring ønsket å være mest mulig i fred og ha minst mulig innblanding fra foreldrene. Å se at mor satt og gråt da hun gikk ut, at foreldrene var redd for hva hun gjorde, var samtidig en trygghet og et tegn på at noen var glad i henne.

Flere studier fremholder at å vokse opp med skilte foreldre kan være en risikofaktor for å ikke fullføre videregående (Lessard et al., 2008; Markussen et al., 2011; Ramsdal et al., 2013). På sammen måte fant også denne studien at flere av ungdommene som avbrøt utdanningen hadde skilte foreldre. To av tre har foreldre som ikke bodde sammen og noen har vokst opp med steforeldre. Å mangle kontakt med den ene forelderen, kan ha bidratt til at oppveksten ble mer utfordrende og omsorgen av lavere kvalitet.

Noe som også medførte at relasjonen ble vanskelig, var at ungdommene selv distanserte seg fra foreldrene og ikke lot dem få anledning til oppfølging, trøst eller støtte. Dette fremkommer i fortelling 9, der ungdommen holdt seg for seg selv. Noen løy til foreldrene, andre skjulte sine problemer og andre valgte ikke å fortelle fordi de

trodde foreldrene ikke kunne gjøre noe. Ungdommene åpnet dermed ikke opp for å ta imot den omsorg og støtte som foreldrene kunne ha vist.

En god relasjon mellom foreldre og barn er preget av aksept, varme, ekthet, omsorg og støtte (Noddings, 2003). To av ungdommene i studien fortalte at de opplevde slik omsorg fra begge foreldrene, andre kun av en. Det er i slike relasjoner at ungdommene har hatt mulighet for å utvikle sine følelsesmessige og sosiale ferdigheter, og kunne utviklet seg til en person som kan inngå i samhandling og relasjoner med andre (Aamodt, 1997; H. Rye, 2007; Whitted, 2011). Det var kun de to ungdommene som opplevde god relasjon til begge foreldrene, som også fortalte om mange venner og gode evner til å komme i kontakt med andre jevnaldrende. Selv om de fleste opplevde vanskelig kontakt med foreldrene i perioder, var det kun en ungdom som ikke kunne erindre støttende omsorg fra hverken mor eller far i oppveksten.

Relasjonene til foreldrene satte spor hos de fleste av ungdommene ved at de i oppveksten periodevis opplevde mangel på tilstedeværelse og empati. Dette kan videre ha påvirket deres identitetsutvikling og evne til sosialisering med andre.

5.2 Spor etter utrygge relasjoner i skolen

Studiens andre funn viser at ungdommene ikke opplevde trygghet på skolen. Gjennom hele barne- og ungdomsskoletiden manglet de trygge relasjoner til med-élver som krenket eller mobbet dem. Utrygghet på skolen oppstod også som følge av at flere slet med lærevansker, dysleksi, forståelse- og konsentrasjonsproblemer.

Historiene var preget av opplevelser med utestenging og mobbing. Slike hendelser forekom gjennom hele grunnskolen og medførte for flere av ungdommene at det ble vanskelig å etablere nye relasjoner på videregående. I likhet med andre studier (Fortin et al., 2013; Natland & Rasmussen, 2012; Ramsdal et al., 2013) fant også denne studien at slike opplevelser gav store påvirkninger og konsekvenser på ungdommenes opplevelse av tilhørighet, trivsel og læringsmiljø på skolen. Skolehverdagen opplevdes utrygg på grunn av mobbing, ensomhet og vanskelige faglige oppgaver og krav. I en studie av Mjaavatn og Frostad (2014) fremkom det at opplevelsen av det sosiale miljøet, og følelse av å være ensom i videregående skole, var den årsaken som hadde størst betydning om ungdom valgte å avbryte utdanningen.

Skolen skal være en arena der elever skal ha mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter (Nordahl et al., 2013). Den sosiale utvikling foregår gjennom hele barne- og ungdomstiden, og barna utvikler sin identitet i relasjon til andre (Bowlby, 2012). Det er læreren som har ansvar for å legge til rette for samspill og sosiale fellesskap mellom elevene. Samtidig har skolen en lovfestet plikt til «å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova, 2015, § 9a-3). Denne loven viser at myndighetene setter stor fokus på trivsel og psykisk helse i den norske skolen. I fortelling 1 fremkom det tydelig at ungdommene ikke opplevde at skolen gjorde noen tiltak for å stoppe mobbing og negative relasjoner mellom medelever. Skoledagen ble for mange av ungdommene en utrygg arena. Nordahl et al. (2013) understreker at læreren har en oppdragerrolle, og har plikt til å følge med og korrigere dersom det sosiale samspillet mellom elevene utvikler seg i negativ retning. Tilnærmet alle ungdommene i studien opplevde at skolen ikke gjorde en innsats eller satte inn tiltak for å stoppe mobbing. Kun en av de seks ungdommene som opplevde mobbing og plaging, opplevde at lærer forsøkte å stoppe dette. Noen fortalte at foreldre tok kontakt med skolen, men skolen avviste problemet eller fulgte ikke opp. Dette var ungdommenes fortellinger. Hva som kan ha vært av observasjoner, tiltak og oppfølging fra skole og lærer, har studien ikke kjennskap til. Det er likevel oppsiktsvekkende at så mange av ungdommene erfarte at skolen ikke så eller forsøkte å stoppe den krenkingen de opplevde.

I likhet med andre studier viser denne studien at lærevansker, lavt skoleengasjement og lave faglige prestasjoner er en belastning som flere ungdommer som avbryter utdanningen opplever (Fortin et al., 2013; Lessard et al., 2008; Markussen et al., 2011). Ungdommene opplevde presentasjoner og vurderingssituasjoner i skolen som svært utrygt og negativt. Det førte til at flere skulket og fikk fravær på ungdomsskolen og videregående. Andre fortalte at faglige krav ble for store, slik at de etter hvert gav opp. Det var vanskelig å gjøre en innsats da de visste at de likevel ikke klarte å nå målet som læreren satte. Slike lærevansker gav utslag på karakterene fra ungdomsskolen, og flere gav uttrykk for at de ønsket de hadde fått mer tilrettelegging, støtte og hjelp fra lærer slik at karakterene kunne vært bedre før de søkte videregående. Dette viser at ungdommene hadde liten mestringsforventning til sine faglige prestasjoner. Det er og

flere likheter med denne studiens funn og funn fra Markussen et al. (2011) og Fortin et al. (2006) som viser at det er en sammenheng mellom elevens engasjement for skole, skoleprestasjoner og frafall. Elever som opplevde faglige problemer hadde vanskelig for å engasjere seg i fag de ikke mestret. Samtidig viser funnene at elevene som ikke opplevde trygge relasjoner til andre medelever, også hadde vansker med å gjennomføre prestasjoner eller delta aktivt i klassen. Flere artikler viser at støtte og trygghet i skolen er viktig for et godt læringsmiljø slik at elevene kan være aktive og bidra til egen læring (Engstrom & Tinto, 2008; Nordahl et al., 2013; Terry, 2008). Ungdom i denne studien opplevde det vanskelig å være aktive i klassen, noe som også kan ha bidratt til lavere score på lærerens vurdering av deres innsats.

Vurderingssituasjoner i skolen vil stadig kreve delaktighet fra elevene, men det er samtidig viktig å fremholde at det er skolen som har ansvar for tilrettelegging av undervisning og læring etter elevenes ulike behov (Opplæringslova, 2015). Elever som opplever faglig mestring vil opparbeide positive tanker om seg selv, at de kan noe. Som Noddings (2003) uttrykker er lærerens rolle å hjelpe elevene og ha for øye at «the student is infinitely more important than the subject» (2003, s. 20). En autorativ lærer vil være en trygghet for elevene. En som stiller krav, er tydelig, tar ansvar for undervisning, læring og trivsel, viser omsorg og empati, har tro på, og åpner opp for at elever kan oppleve omsorg og innbyr til en trygg relasjon (Noddings, 2003). Trygghet og tillit til læreren er viktig for å etablere en balansert relasjon, og ikke kun makt og bytte, men og opplevelsen av å bli innlemmet (Wadel, 2008). Fra fortelling 2 kan vi se at ungdom som opplevde tilrettelegging med egen gruppe for lekser og aktivitet i stedet for vanlig skoledag, følte seg sett og fikk økt trivsel og mestring. En slik tilrettelegging var svært verdifull for disse to ungdommene, og fremkom som noe av det mest positive fra ungdomsskoletiden. På denne måten tilrettela skolen for aksept, inkludering og gode relasjoner. Anne Lessard et al. (2009) viser at relasjonen mellom elev og lærer var av stor betydning for om elever klarte å holde ut skoleløpet selv om de var i risiko for å avbryte. Læreren har stor mulighet til å gi positiv påvirkning til elever i skolen, ved å lytte til deres behov, ha positive forventninger, tro på elevene og vise omsorg. Slik kan læreren legge til rette for opplevelse av mestring og forventning om egen mestring (Bandura, 1997). Lærerens fleksibilitet og kreativitet er viktig i

denne sammenheng. Elever som opplever at lærer legger til rette for at de kan klare å gjennomføre en presentasjon eller oppgave, vil oppleve mindre emosjonelt ubehag og derved også klare å øke sin forventning om mestring. Små grep kan utgjøre en positiv forskjell for elevene (Manger, 2013). Knesting (2008) fant at elever som opplevde engasjerte og omsorgsfulle lærere klarte å holde ut og gjennomføre utdanningen. «Teachers who sought to understand student's behavior, believed in students' ability to succeed, and accepted them "as is" were especially able to help at-risk students to stay in school» (Knesting, 2008, s. 5). Dette vises også i denne studiens funn, i fortelling 6, der ungdommene opplevde støtte og forståelse fra lærer. En lærer som så elevene i gruppen, som ikke gav opp håpet, en som hjalp og viste interesse. Denne kontakten var en sterk og positiv opplevelse for ungdommen.

Skolen og lærer har en betydningsfull, viktig men og vanskelig oppgave i å etablere relasjon til hver enkelt elev. Noen av ungdommene avviste læreren og holdt seg for seg selv. Det fremkom i studiens fortelling 1 og 9 at ungdommene ikke ønsket at læreren skulle engasjere seg. Læreren skulle ikke se at hun satt og kuttet seg i timen. Læreren skulle ikke forsøke å stoppe mobbingen for da ville han bli mer plaget fordi han ble passet på av lærerne. Elevene ønsket ikke å ta imot den omsorgen som læreren forsøkte å vise. Studien finner at flere ungdom trakk seg vekk både fra relasjoner i skolen, hjem og venner. De isolerte seg, var for seg selv og ba ikke om hjelp. Som Knesting (2008) fremholder kan ikke skolen være sikker på at elevene oppfatter den interesse eller omsorgen de tror at de viser. Den enkelte lærer og skoleledelse må være tydelige på hvordan skolen viser elevene at de er viktige og at lærerne bryr seg. Å vise at en bryr seg og kanskje er bekymret for elever, er en vesentlig del av omsorg i en relasjon (Noddings, 2003).

Relasjoner i skolen er viktig for læringsmiljøet, elevenes motivasjon og tilhørighet (NOU 2015:8). Det er også viktig for elevenes sosiale kompetanse, utvikling av identitet og det syn de får på seg selv (Bowlby, 1988; Sommer, 2010). Alle ungdommene i studien opplevde enten samhandling med medelever eller faglige krav i skolen som utrygt og belastende. Funnene viser at det var flere som opplevde mangel på støtte, forståelse og omsorg i relasjon med lærer, i hovedsak i grunnskolen og noe i videregående skole. Opplevelsen av utrygge relasjoner til voksne og medelever i

skolen, samt utrygge lærings situasjoner har satt dype spor i utvikling av deres identitet, sosialt fellesskap og læring.

5.3 Relasjonene som satte spor i følelsene

Det tredje funnet i studien var ungdommenes vanskelige følelser og påvirkning på deres psykiske helse. Opplevelsen av å være utenfor og alene, mobbing, liten tro på egen mestring og vanskelige relasjoner med andre medførte følelser som depresjon, angst, sinneproblemer og negativt selvbilde. Noen av disse følelsene utviklet seg til psykiske vansker. Andre studier knyttet til ungdom og avbrudd av videregående skole, finner lignende funn. Lavt selvbilde, liten tro på egen mestring og psykiske vansker viser seg å ha tydelig sammenheng med frafall fra videregående skole (Bosma et al., 2014; Fortin et al., 2006; Natland & Rasmussen, 2012). Lessard et al. (2008) finner en sammenheng mellom vanskelige familieforhold og tegn på depresjon og angst. Bakenforliggende årsaker til unges depressive vansker, skyldtes i følge Fortin et al. (2006) ofte en vanskelig relasjon mellom foreldre og ungdom og i familier der foreldrene viste lite god omsorg. Flere andre studier og rapporter bekreftet at psykiske helseproblemer er en økende årsak til at ungdom avslutter videregående skole (Anvik & Gustavsen, 2012; Anvik & Waldahl, 2016; Sikveland, 2013). Brekke (2015) og De Ridder et al. (2013) finner sammenheng mellom ungdommers helse og i hvilken grad de fullfører videregående skole. De konkluderer med at ungdom som har opplevd vansker med fysisk eller psykisk helse, har økt risiko for å avbryte videregående opplæring. En finsk studie (Sourander et al., 2015) har sett nærmere på sammenheng mellom mobbing i barneskolealder og psykiske lidelser i voksen alder. De finner en tydelig sammenheng mellom det å bli mobbet som barn, og behandlingskrevende psykiske vansker som voksen.

Studiens fortelling 9, viser at alle ungdommer som opplevde krenkelser og mobbing i skolen, også opplevde vansker knyttet til relasjon med andre. De valgte å isolere seg, opplevde angst, sinneproblemer, selvskading, liten tro på seg selv og noen begynte med røyk og rus enten for å få venner, eller fordi vennene fikk dem til å gjøre det. De negative og krenkende opplevelsene etter sviktende omsorg fra foreldre, mobbing og plaging fra medelever og manglende støtte i skolen, medførte at flere av ungdommene

i studien opplevde vanskelige følelser og psykiske belastninger. Dette bidro til at de valgte å trekke seg enda mer vekk fra andre, skulket skolen og isolerte seg.

En av ungdommene fortalte om sterke sinneutbrudd på grunn av mobbing samt vansker i relasjon med foreldre. Andre holdt følelsene inni seg selv. Noen forsøkte å si ifra til foreldrene eller lærerne tidlig på barneskole, men da de voksne ikke så problemet eller ikke fulgte opp, valgte ungdommene å holde smerten for seg selv. Da ingen på skolen gjorde noe med mobbingen og de vanskelige relasjonene de opplevde med medelever, ble de værende alene med smerten og sinnet, og noen trodde alt var deres feil. Ungdommene ønsket ikke å snakke med foreldrene eller andre om det som var vanskelig fordi de trodde de kom til å skuffe dem, de trodde ikke at noen kunne gjøre noe for å hjelpe dem eller de opplevde at de voksne de var i kontakt med ikke støttet og forstod dem slik de hadde behov for. Tre av ungdommene fikk tilbud om samtale med psykolog, helsesøster, lærer eller rådgiver. Ingen av disse opplevde at dette var til hjelp eller at relasjonen til hjelpeapparatet fungerte. Som vist i en studie fra Homlong et al. (2015), er det viktig at ungdom som opplever helseplager og som tidlig er i kontakt med hjelpeapparatet, tilbys hjelp for å bidra til at vanskelighetene blir mindre senere. Hver enkelt voksen, pedagogisk- eller helsepersonell, har ansvar for å legge til rette for tillit og trygghet slik at barn og unge kan ta imot invitasjon til å etablere en relasjon med støtte og hjelp (Knesting, 2008; Noddings, 2003).

Trygge relasjoner er en forutsetning for barn og unges emosjonelle utvikling, og er en viktig beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker (Resnick et al., 1997). Barn som i oppveksten lærer å kjenne og kontrollere egne følelser, vil bedre kunne forstå andres følelser. Slik vil barn i samspill med foreldre lære å regulere egne følelser og oppnå en god emosjonell utvikling gjennom barneårene (Hart, 2011). De vanskelige relasjonene hjemme og med jevnaldrende, som fremkommer i fortelling 1, 3 og 4, kan ha bidratt til en vanskelig emosjonell utvikling for ungdommene. Det var ingen som bekreftet deres opplevelser, eller hjalp dem med det som var vanskelig. I tenårene ble de vanskelige følelsene forsøkt kamuflert og tatt ut ved hjelp av selvskading, selvmordsforsøk, rus, dataspilling. En av ungdommene fortalte at det kanskje var for å flykte fra virkeligheten at han brukte så mye tid på dataspilling. Han ville vekk fra det som var vanskelig; mobbing, konflikter hjemme og ensomhet.

Sikveland (2013) skriver i sin artikkel at psykiske vansker ofte er årsak til at ungdom avbryter utdanningen. Flere studier finner at opplevelse av livskvalitet og fysiske og psykiske helseproblemer er bakenforliggende årsaker til at ungdom ikke fullfører skoleløpet (Brekke, 2015; De Ridder et al., 2013; Heetman et al., 2015). I følge Homlong et al. (2015) oppgav 95 prosent av ungdommer i 10.klasse at de hadde en eller flere helseplager. De fant en tydelig sammenheng mellom opplevde helseplager i ungdomsskolealder og sannsynlighet for å være mottaker av sosialstøtte i ung voksen alder.

Et urovekkende bilde fra historiene, var at syv av ungdommen ikke fortalte om aktiviteter som omhandlet glede, stolthet eller mestring i sosial kontakt og samspill med andre på fritidsarenaer i ungdomsalderen. I barneskolealder deltok de fleste på ulike organiserte aktiviteter, og opplevde her frihet og mestring. Disse aktivitetene ble for de fleste avsluttet rundt starten av ungdomsskoletiden. Ungdommene sluttet på aktivitetene fordi relasjoner med andre jevnaldrende ble for vanskelige. Dermed mistet de tilhørighet til et fellesskap der de samtidig også opplevde mestring. Forskning viser at barn og unge som ikke opplever mestring og som har liten selvtillit og forventning om å mestre, har høyere sannsynlighet for ikke å fullføre utdanningen (Bosma et al., 2014). For noen av ungdommene var vennskap kanskje det eneste de opplevde som positivt i perioder. Fortelling 7 og 8 viser at vennskap bidro til gode opplevelser, samtidig som det også førte til utprøving og kontakt med rusmiljø.

Studien viser at ungdommene opplevde psykiske vansker som følge av lite støttende relasjoner til foreldre, opplevelse av mobbing eller liten opplevelse av mestring. Slike vansker har igjen fått betydning for ungdommenes tro på seg selv, deres sosiale utvikling, skoleprestasjoner og tilstedeværelse på skolen. Mangel på mestringsopplevelser, i ungdomsalderen, kan ha vært en medvirkende årsak at skoleløpet ble for vanskelig. Ungdommenes emosjonelle utvikling var preget av relasjonene og samspillet i de ulike mikronivå som familien, skolen, medelever. Slike negative relasjoner bidro til en vanskelig emosjonell utviklingen og psykiske vansker. Dette har satt spor i ungdommenes psykiske helse.

5.4 Relasjonene som satte dype spor

Det fjerde, og kanskje mest sentrale funn i studien, var sammenhengen mellom ungdommenes erfaringer og opplevelser fra barndom og grunnskole og hvordan dette kan ha påvirket deres motivasjon og mulighet for deltagelse i videregående opplæring. Noen av ungdommene uttrykte at de selv mente det var en sammenheng mellom opplevelse av mobbing i grunnskolen og deres avbrudd i videregående skole. Mobbingen hadde påvirket dem slik at det var vanskelig for dem å inngå i nye relasjoner, de opplevde angst for å være på skolen eller hadde et innlært atferdsmønster med mye fravær fra skolen. Ungdommene oppgav at de avbrøt skolen av årsaker som at de var skolelei, hadde liten motivasjon og interesse, de kom ikke inn på den skolelinjen de ønsket på grunn av lave karakterer, eller de hadde fysiske og psykiske helseproblemer som søvnvansker, hodeverk, angst og depresjon. Andre kvalitative studier som har sett nærmere på årsaker til at ungdom avbryter skolegangen, viser at årsakene til frafall er sammensatte og har opphav både fra forhold i familien, vennerelasjoner, skole og fritid. Funn fra Lessard et al. (2008), Natland og Rasmussen (2012) og Ramsdal et al. (2013) viser at ungdom som har avbrutt videregående skole fortalte om familievansker og manglende trygge relasjoner og lite god omsorg i oppveksten. Liten mestring og motivasjon for skole, få nære og oppbyggende vennskap, psykiske vansker samt sosiale tilpasningsvansker ble belastninger som var med og påvirket deres utvikling og utdanningsløp. Gjennom analysen av historiene som ble fortalt i denne studien, og i lys av teoretisk perspektiv, kan det være mulig å vurdere om det er andre bakenforliggende årsaker og sammenhenger mellom det ungdommene fortalte og deres skoleavbrudd. Som det fremkom i studiens funn har flere av ungdommene manglet autoritative, stabile og gode omsorgspersoner og relasjoner i oppveksten. Utrygg tilknytning og ustabile familieforhold kan gi økt risiko for vansker og negativ utvikling (Broberg et al., 2006). Grunnlaget for emosjonell og sosial utvikling etableres i relasjon med foreldre (Bowlby, 2012; H. Rye, 2007). Ut fra historiene som ble fortalt kan det vurderes slik at flere av ungdommene i studien opplevde manglende grunnlag for en god identitet- og sosialutvikling. Et høyt konfliktnivå, foreldres bruk av alkohol og vold samt strenge grenser, kan ha påvirket opplevelsen av trygghet i relasjonene, evnen til å regulere

egne følelser samt evnen til å utvikle sosiale relasjoner med andre. Slike belastninger i relasjon med foreldre som har vedvart gjennom oppveksten, kan ha bidratt til en negativ utvikling og medført vansker med å fullføre skolen. Vanskelige familieforhold og samhandling fra tidlige barneår, kan i følge andre studier, være en risikofaktor for at ungdom ikke klarer å fullføre utdanningen (Jimerson et al., 2000; Markussen et al., 2011; Terry, 2008).

Flere av ungdommene opplevde liten tro på egen mestring i skolen. Den utrygghet de opplevde i skolen medførte en negativ identitetsutvikling og liten tro på seg selv. De manglet gode sosiale relasjoner, som er svært viktig for identitetsutvikling og sosialisering (Sommer, 2010). Igjen påvirket dette deres faglige prestasjoner da de ikke klarte å delta aktivt i klassen eller gjennomføre muntlige vurderingssituasjoner. Lære- og forståelsesvanskene medførte liten mestringsforventning og lave karakterer. Ungdommene fortalte at dersom de hadde hatt bedre karakterer fra ungdomsskolen ville de trolig ha kommet inn på nærskolen eller den skolelinjen de først ønsket. Det ville vært faglig lettere på både ungdomsskolen og videregående, dersom de hadde klart å forstå mer av lærestoffet. Lave karakterer fra grunnskole øker sannsynligheten for at videregående opplæring ikke blir bestått (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Lessard et al. (2009) viser til at ungdom som klarer å finne støtte og hjelp fra venner, lærer eller andre betydningsfulle voksne, får en god beskyttelsesfaktor som kan gjøre det lettere for dem å fullføre utdanningen. Barn og unge som i samspill med nære omsorgspersoner, andre familiemedlemmer eller autoriteter, utvikler evne til problemløsning, får tro på seg selv og forventning om egen mestring, vil kunne ha en større sannsynlighet for å fullføre utdanningen (Manger, 2013). Som det fremkom i studiens fortelling 6 og 10, ser vi at støtte fra lærer og gode vennskap på videregående var viktige beskyttelsesfaktorer for å holde ut.

Studiens funn viser oss at det var ulike forhold fra miljøet rundt den unge som påvirket og førte til at de avbrøt videregående skole. Det var ikke kun ungdommens biologiske arv, som var avgjørende, men samspillet i relasjoner, miljøet, skolesystemet og mangel på oppfølging og tilrettelegging. Summen av belastningene fra relasjonene og samspillet med andre gav ungdommene flere vonde spor i følelsene. Vanskelige følelser som angst, sinne, depresjon og skyldfølelse ble et resultat av relasjoner til foreldre, medelever og skole. Problemene ble for store, flere håndterte følelsene på en

uheldig måte, psykiske vansker oppstod og forventninger og krav til å prestere i skolen ble for mye.

Historiene de fortalte bar preg av flere belastninger og risikofaktorer enn beskyttelse gjennom barne- og ungdomsårene. Belastninger fra ulike mikronivå kunne være foreldres alkoholbruk, konflikter i hjemmet, mobbing eller faglige vansker. Eksempel på beskyttelsen de opplevde var støtte fra mor eller annen voksen, noen hadde gode venner og noen opplevde mestring på fritidsaktiviteter da de var mindre.

Med utgangspunkt i utviklingsmodellene fra kapittel 1.3.3, kan vi se at summen av negative belastninger over tid har bidratt til en vanskelig utvikling. Samspill og påvirkninger fra familie, oppvekstmiljø, skole og andre arenaer har ikke alene bidratt til at skoleløpet ble avbrutt, men manglende støtte og beskyttelse rundt de vanskelige mikronivåene var manglende. Studien viser at enkelte mikrosystem fungerte som en god beskyttelsesfaktor (eksempelvis fritidsaktiviteter eller relasjon til mor), men belastninger fra andre mikrosystem (eksempelvis skole og jevnaldrende) var større enn de opplevde beskyttelsesfaktorene. Belastninger ungdommene bar med seg inn i videregående skole hadde satt vonde og dype spor. Da de møtte ny motgang, klarte de ikke å fullføre, selv om den nye skolesituasjonen opplevdes trygg.

5.5 Implikasjoner for praksis

Denne studien har hatt til hensikt å identifisere belastninger som kan bidra til frafall fra videregående skole, slik at tiltak kan settes inn i det forebyggende arbeidet. På bakgrunn av denne studiens bekreftede funn, kan det anbefales tiltak rettet mot foreldre og foreldrekompetanse, mot skolen og lærerens relasjon til elever samt bevisstgjøring av andre voksne personer som omgås barn og unge. Jimerson et al. (2000) anbefaler tidlig innsats mot alle barn før skolealder. Det kan være vanskelig å forutsi hvilke barn som påvirkes av risikofaktorer slik at de kan komme til å avbryte skoleløpet (Gleason & Dynarski, 1998), derfor vil tiltak ofte være basert på generell forebygging rettet mot alle familier, barn og ungdom.

Foreldreveiledning knyttet til foreldrerollen, samspill og oppdragerstil er viktige tema for å øke foreldrekompetansen. Bevisstgjøring av foreldre og deres ansvar og mulighet for å gi barn og unge en god utvikling er nødvendig. Lavterskeltilbud med

foreldreveiledning bør være tilgjengelig for alle familier. Både for foreldre som ønsker å styrke sin foreldrekompetanse, og familier som opplever utfordringer eller bekymringer for sine barn bør ha tilgang til foreldreveiledning.

Regjeringen (Kunnskapsdepartementet, 2015) satser på kompetanse og kvalitet i skolen ved å øke lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. For å styrke elevenes læring og gjøre barn og unge rustet til videre utdanning og arbeidsliv, mener regjeringen at «faglig og pedagogisk sterke lærer og kompetente og dyktige ledere er en nøkkel for å oppnå det» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Denne studiens funn viser at skolen samtidig trenger ressurser til å kunne etablere relasjoner til elever, som også Nordahl (2015) fremholder er sentralt. Denne studiene viser at det i skolen bør settes et stort fokus på relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev. Lærerne trenger tid til å være tilgjengelig for elevene, og få mulighet til å legge til rette for et godt læringsmiljø og psykososialt miljø for elevene. På den måten kan skolen og læreren vise omsorg og invitere til en trygg relasjon og slik hjelpe elevene til å fullføre videregående opplæring.

Andre tiltak kan være spesifikke tiltak rettet mot barn og unge som viser tegn til manglende sosiale relasjoner med jevnaldrende, de som opplever liten mestring på ulike arenaer, og barn som viser tegn til liten oppfølging fra omsorgspersonene. Utfordringen vil alltid være å kunne tilby oppfølging til de foreldrene, barn og ungdommer som ikke ønsker hjelp. Ved å innby til en åpen og trygg relasjon kan voksne som omgås barn og unge bidra til å bygge opp barnets selvbilde og mestringstro. Samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene som er i kontakt med barn vil bidra til en utvidet forståelse og et større perspektiv på barnets beskyttelse- og risikofaktorer. Å styrke de beskyttende faktorene rundt et barn og legge til rette for flere beskyttelsesfaktorer på mikro og makronivå, vil kunne bidra til en støttende oppvekst og kunne hjelpe flere til å klare å fullføre videregående skole.

5.6 Metodisk diskusjon

Data for denne studien har bestått av gjenfortellinger av minner og opplevelser fra barne- og ungdomstiden. Slike historier er subjektive og kan vanskelig måles og kvalitetssikres. Innen humanvitenskapen ansees slik data likevel som sann kunnskap på

lik linje som objektive målinger (Christensen, 2003; Lieblich et al., 1998), og en viktigere sannhet enn den «nøyaktige» (Blumenfeld-Jones, 1995; Overcash, 2004). Til grunn for studiens gyldighet var en tro på at sannheten oppstår i det som ble fortalt (Overcash, 2003; Riessman, 1993). Fortalte historier kan forstås, oppfattes, analyseres og tolkes på ulike måter, avhengig av den som samler inn og analyserer (Lieblich et al., 1998). I kvalitativ forskning vil forskeren alltid være en fortolkende person. Denne studien er forsøkt gjort mest mulig gjennomiktig og pålitelig ved å klargjøre masterstudentens forforståelse og ved å redegjøre for alle metodiske valg og beskrivelser av rekruttering, innsamling av data, transkribering og analyse. Analysen i studien ansees ikke som den eneste sannhet, men som en mulig sannhet basert på teoretisk forståelse som ligger til grunn for studien. Funnene ble presentert med beskrivelser fra ungdommenes historier, og fremkom som rekonstruerte og gjenfortalte narrativ, basert på direkte sitat fra intervjuene (Blumenfeld-Jones, 1995; Lieblich et al., 1998). Det ble forsøkt å gjenfortelle historiene mest mulig slik ungdommene selv fortalte dem, på en realistisk måte. Fremgangsmetoden for rekonstruering av metanarrativ er grundig beskrevet. Av hensyn til ungdommenes konfidensialitet ble det valgt å ikke vise fremgangsmetoden med utdrag fra transkribert materiale.

Resultatet av rekrutteringen ble et utvalg av ungdom som var i jevnlig kontakt med NAV, skole eller arbeidsliv. Utvalget gjenspeiler ikke den gruppen ungdom som manglet faste daglige aktiviteter. Dersom utvalget også hadde inkluderte noen som ikke var i skole eller arbeidspraksis, ville trolig studiens funn vært noe annerledes. Ingen av ungdommene i studien hadde noen eksisterende eller tidligere relasjon til masterstudenten. En av dem hadde en kort periode vært elev ved skole der masterstudenten den gang var helsesøster. Dette ble gjort kjent for ungdommen før oppstart og deltageren hadde ikke innvendinger mot å gjennomføre intervjuet.

På grunn av studiens begrenset størrelse kan funnene vanskelig generaliseres, men funnene ble bekreftet fra andre større studier, og kan derfor ha noe overføringsverdi til praksis.

En kjent svakhet ved masterstudier er at det ikke har vært flere forskere som har deltatt i studien. For å møte denne kritikken har veileder bidratt til diskusjoner og

avgjørelser knyttet til metodiske valg, samt med gjennomlesninger av studiens funn og dermed bekreftet oppsett og presentasjonen av fremkomne funn. En annen svakhet med studien er at diskusjonen i liten grad belyser de objektive forhold som foregikk i relasjon mellom skole, lærer, foreldre og ungdom. Studien har tatt utgangspunkt i teoretiske perspektiv for relasjoner mer enn annen teori knyttet til samarbeid, foreldreveiledning eller organisering i skolen.

6.0 Konklusjon

Denne studien, med en holistisk narrativ tilnærming, har sett nærmere på ungdommers fortellinger om opplevelser fra barne- og ungdomsår som har satt spor i deres utvikling. Ni ungdommer, som har avbrutt videregående skole, har fortalt sine historier og hvordan disse historiene oppleves å ha en sammenheng med avbrutt utdanning. Målsetningen var å gi ny innsikt i den betydning slike opplevelser kan ha for barn og unges videregående skolegang.

På skolearenaen opplevde ungdommene vanskelige relasjoner til andre medelever på grunn av mobbing og opplevelser av å være alene. De opplevde liten støtte og hjelp fra voksne på skolen, både i forhold til relasjon med medelever og faglig tilrettelegging for læring- og forståelsesvansker. Skolehverdagen var ofte preget av utrygghet, frykt og faglig press. I relasjon til foreldrene fortalte flere om høyt konfliktnivå med vold og foreldre med alkoholmisbruk. Flere opplevde lite fellesskap og støtte fra foreldrene. Samtidig opplevde de fleste at det var en voksen som viste interesse og forståelse for dem gjennom oppveksten. Slik støtte hjalp dem gjennom det som var vanskelig, og hjalp dem til å holde ut samtidig som de opplevde vanskelige forhold på andre arenaer. Opplevelser de har fra disse relasjonene, har satt så dype spor at det ble vanskelig for dem å fullføre videregående opplæring. Sporene ble satt på hjemmebane i barndommen, i barneskolen og på ungdomsskolen.

Ved å se de enkelte opplevelsene i lys av helheten av det som ble fortalt, viser studien at liten opplevelse av mestring, utrygghet på skolen, samt konfliktfylte relasjoner til foreldrene var svært sentrale forhold som kan ha bidratt til at disse ungdommene har avbrutt skoleløpet. Flere av ungdommene manglet tro på seg selv, opplevde mangel på tilhørighet eller mestring av oppgaver i skolen og på fritiden. Ungdommene startet i videregående skole, og bar med seg spor av liten mestring og negative relasjoner med jevnaldrende. For flere var det vanskelig å starte på nytt med denne bakgrunnen. Andre opplevde det som en positiv mulighet med ny start, nye venner og nytt miljø på videregående skole. Da motgangen ble for stor, klarte de likevel ikke å fullføre. Alle ungdommene opplevde mer enn en vanskelig hendelse i sine barne- og ungdomsår. Erfaringer etter relasjoner med foreldre, jevnaldrende og skole hadde satt dype spor.

Studien har hatt til hensikt å identifisere belastninger som kan føre til avbrudd i videregående skole, slik at forebyggende tiltak kan settes inn på et tidlig tidspunkt. Denne studiens funn har relevans for alle som har kontakt med og oppfølging av barn og unge, både foreldre, skole, forebyggende helsetjeneste og barne- og ungdomsarbeidere. Barn i alle aldre har behov for god foreldreomsorg med trygg tilknytning, anerkjennelse, grenser og forventninger. De trenger også foreldre som er sensitivt til stede og viser interesse. Denne studien viser at skolen og lærere har stor betydning for barn og unges trivsel og faglige mestring på skolen. Skolen har ansvar for at alle elever opplever et trygt og godt psykososialt miljø og får tilrettelagt undervisning og vurderingssituasjoner etter sine behov. Å gi elevene mestring og positive opplevelser på skolen, er skolens ansvar. Samtidig gir studien kunnskap om betydning av mestring utenom skolen, på fritidsaktiviteter.

Ulike arenaer har ulike muligheter til å legge til rette for at barn og unge kan oppleve tilhørighet, fellesskap og mestring. Forebyggende tiltak må iverksettes tidlig i barns leveår. Foreldreveiledning, tiltak for trygge og gode relasjoner med voksne og jevnaldrende i oppveksten, opplevelse av mestring hjemme, i barnehage, på skole og på fritidsarena er viktige faktorer for å forebygge.

Denne studien har tatt utgangspunkt i ungdommenes personlige erfaringer. Et videre forskningsområde for å tilføre andre perspektiver til frafallsproblematikken, kan være å undersøke foreldres erfaringer av årsaker til at ungdom avbryter opplæringen. Det kunne også vært av interesse å undersøke i hvor stor grad ungdom som fullfører videregående skole, har opplevd tilsvarende belastninger i sin oppvekst. En longitudinell studie med den hensikt å se etter sammenheng mellom barn og unges opplevelse av mestring og tilhørighet på fritidsaktiviteter og fullføringsgrad i videregående skole, kan også være av interesse.

Referanser

- Aamodt, L. G. (1997). *Den gode relasjonen: Støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *The American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg!: Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. Bodø: Nordlandsforskning.no.
- Anvik, C. H. & Waldahl, R. H. (2016). *Når noen må ta regien: Om unge med psykiske helseproblemer: Utfordringer, tiltak og samhandling på Island, Færøyene og i Norge*. Bodø: Nordlandsforskning.no.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Blumenfeld-Jones, D. (1995). Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.), *Life history and narrative: Qualitative studies series* (vol. 1, s. 25-35). London: Falmer press.
- Bosma, H., Theunissen, M.-J., Verdonk, P. & Feron, F. (2014). Low control beliefs in relation to school dropout and poor health: Findings from the siodo case-control study. *BMC Public Health*, 14(1237), 1-14. doi: 10.1186/1471-2458-14-1237
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1-10.
- Bowlby, J. (2012). *A secure base*. Oxon: Routledge
- Brekke, I. (2015). Health and educational success in adolescents: A longitudinal study. *BMC public health*, 15(619). doi: 10.1186/s12889-015-1966-0

- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnpsykologi: Utvikling på avveier* (H. Strømsnes, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Buland, T. & Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy: Rapport fra evalueringen av tiltak i satsing mot frafall*. Lastet ned fra: https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/frafall.pdf
- Christensen, G. (2003). *Psykologiens videnskapsteori: En introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, M. C. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339.
- De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S. & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: A prospective cohort study of 9000 norwegian adolescents (the young-hunt). *PLoS ONE*, 8(9), 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0074954
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2 utg., s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40(1), 46-50.
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>

- Feldman, M. S. & Almquist, J. (2012). Analyzing the implicit in stories. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (red.), *Varieties of narrative analysis* (s. 207-228). Los Angeles, California: Sage.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, E. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583. doi: 10.1007/s10212-012-0129-2
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fossland, T. M. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gleason, P. & Dynarski, M. (1998). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts (Vol. 364): *Mathematica Policy Research Reports*.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen: Hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhörighetsbånd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (1995). *Life history and narrative*. London: Falmer press.
- Heetman, I., Bosma, H., Kuiper, G. & Feron, F. (2015). Preventive healthcare surveillance can detect emerging behavioural problems that are related to later school dropouts. *Acta Paediatrica*, 104(1), 27-31. doi: 10.1111/apa.12839
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2012). *Folkehelsemeldingen: God helse - felles ansvar*. Lastet ned fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2012). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles, California: Sage.
- Homlong, L., Rosvold, E. O., Bruusgaard, D., Lien, L., Sagatun, Å. & Haavet, O. R. (2015). A prospective population-based study of health complaints in adolescence and use of social welfare benefits in young adulthood. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(6), 629-637. doi: 10.1177/1403494815589862
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across

- development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00051-0
- Killén, K. (2003). Barns tilknytning. *Psyke & Logos*, 24, 573-587.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 52(4), 3-10. doi: 10.3200/PSFL.52.4.3-10
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for videreutdanning for lærer og skoleledere frem mot 2025*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 203-231). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Soc Psychol Educ*, 11, 25-42. doi: 10.1007/s11218-007-9033-z
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2009). Why did they not drop out? Narratives from resilient students. *Prevention Researcher*, 16(3), 21-24.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Giiffiths, P., . . . Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring*. Lastet ned fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf

- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2 utg., s. 241-270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i norden* (vol. 2010:517). København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002* (vol. 1/2014). Oslo: NIFU.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida - og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse* (vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. doi: 10.1080/00313831.2011.576876
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (vol. 6/2012). Oslo: NIFU.
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i norge: Et folkehelseperspektiv* (vol. 2009/8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Mitchell, G. J. & Cody, W. K. (1999). Nursing knowledge and human science: Ontological and epistemological considerations. I E. C. Polifroni & M. Welch (red.), *Perspectives on philosophy of science in nursing: An historical and contemporary anthology* (s. 202-213). Philadelphia: Lippincott.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 01/14, 48-55.
- Moksnes, U. K., Rannestad, T., Byrne, D. G. & Espnes, G. A. (2011). The association between stress, sense of coherence and subjective health complaints in

- adolescents: Sense of coherence as a potential moderator. *Stress and Health*, 27(3), 157-165. doi: 10.1002/smi.1353
- Natland, S. & Rasmussen, M. (2012). "Jeg var ganske usynlig...". *Fontene Forskning*, 12(01), 4-18.
- Natvig, G. K., Hanestad, B. R. & Samdal, O. (2006). The role of the student: Salutogenic or pathogenic? *International Journal of Nursing Practice*, 12(5), 280-287. doi: 10.1111/j.1440-172X.2006.00583.x
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2 utg.). California: University of California Press.
- Nordahl, T. (2015). Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren. I B. Amundsen (journalist). <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>: Forskning.no.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2013, 04.10.2013). *Relasjoner mellom elever*. Lastet ned 08.05.2016, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0#a9>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Lastet ned fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1.
- Overcash, J. A. (2003). Narrative research: A review of methodology and relevance to clinical practice. *Critical Reviews in Oncology and Hematology*, 48(2), 179-184. doi: 10.1016/j.critrevonc.2003.04.006
- Overcash, J. A. (2004). Narrative research: A viable methodology for clinical nursing. *Nursing Forum*, 39(1), 15-22. doi: 10.1111/j.0029-6473.2004.00015.x
- Petersen, M.-B. H. (2006). Narrativ metode til dataindsamling. I S. Vøxted (red.), *Valg der skaber viden : Om samfundsvidenskabelige metoder* (s. 224-235). København: Academica.

- Polifroni, E. C. & Packard, S. A. (1999). Explanation in nursing science. I E. C. Polifroni & M. Welch (red.), *Perspectives on philosophy of science in nursing: An historical and contemporary anthology* (s. 189-195). Philadelphia: Lippincott.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.), *Life history and narrative: Qualitative studies series* (vol. 1, s. 5-23). London: Falmer press.
- Ramsdal, G., Gjørsum, R. G. & Wynn, R. (2013). Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research*, 62, 75-86. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.011>
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., . . . Udry, R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA*, 278(10), 823-832. doi: 10.1001/jama.1997.03550100049038
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, California: Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oask, California: Sage Publications.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rye, H. (2008). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rye, J. F. (2013). Mead, berger & luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(02), 169-189. Lastet ned fra: http://www.idunn.no/ts/st/2013/02/mead_berger_amp_luckmann_og_de_signifikante_andre
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller breste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262

- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner* Vol. 2009:4. Lastet ned fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/psyki sk_helse_og_skole_hemil_rapport0409-samdal.pdf
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention* (2 utg., s. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sikveland, S. F. (2013). 18 år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50, 568-579.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten: Barndomspsykologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sourander, A., Gyllenberg, D., Brunstein Klomek, A., Sillanmäki, L., Ilola, A.-M. & Kumpulainen, K. (2015). Association of bullying behavior at 8 years of age and use of specialized services for psychiatric disorders by 29 years of age. *JAMA Psychiatry*, 73(2), 159-165. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2015.2419
- Språkrådet. (2015). *Relasjon. Bokmålsordboka*. Språkrådet & Universitetet i Oslo (red.), Oslo: Universitetet i Oslo.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014*. Lastet ned fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Terry, M. (2008). The effects that family members and peers have on students' decisions to drop out of school. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 25-38.
- Theunissen, M.-J., Griensven Van, I., Verdonk, P., Feron, F. & Bosma, H. (2012). The early identification of risk factors on the pathway to school dropout in the siodo study: A sequential mixed-methods study. *BMC Public Health*, 12(1), 1033-1040. doi: 10.1186/1471-2458-12-1033
- Thornquist, E. (2006). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tungesvik, H. O. (2003). *Spor av dine egne: Foreldre som nøkkel til sjølvinnsett*. Oslo: Genesis forlag.

- Wadel, C. (2008). Innlemmelser i sosiale fellesskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 16(03), 237-253. Lastet ned fra:
http://www.idunn.no/ts/st/2008/03/innlemmelser_i_sosiale_fellesskap
- Wennerberg, T. (2011). *Vi er våre relasjoner* (T. J. Arneberg, Overs.). Oslo: Arneberg.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16. doi: 10.1080/10459880903286755
- WHO. (1986). *The Ottawa charter for health promotion*. Ottawa: WHO Lastet ned fra:
<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (vol. 12/2010). Oslo: NOVA.
- Zeller, N. (1995). Narrative strategies for case reports. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.), *Life history and narrative: Qualitative studies series* (vol. 1, s. 75-88). London: Falmer press.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv	75
Vedlegg 2 Samtykke	76
Vedlegg 3 Demografisk data	77
Vedlegg 4 Intervjuguide	79
Vedlegg 5 Tilbakemelding fra REK	80
Vedlegg 6 Tilbakemelding fra NSD	81
Vedlegg 7 Tilbakemelding fra NSD etter endring	82

Vil du delta i forskningsprosjekt?

Dette er et spørsmål til ungdom mellom 17 og 25 år som har avbrutt videregående utdanning. Studien vil undersøke om hendelser i oppveksten kan ha påvirket at du har avsluttet videregående skole. Studien er tilknyttet et større prosjekt om unges frafall fra skole og arbeidsliv.

Hva innebærer det å delta?

Å delta i studien innebærer en intervju samtale med en helsesøster som studerer til master i helsevitenskap. I intervjuet vil det bli lagt til rette for at du fritt kan fortell om dine opplevelser og historier fra barne- og ungdomsårene. Intervjuet vil vare omtrent 1 time. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Sted avtales etter hva som er mest praktisk for deg.

Fordeler og ulemper

Ved å delta vil du kunne bidra til ny kunnskap og tiltak for å hjelpe andre til å fullføre videregående skole. Dersom det oppleves vanskelig eller ubehagelig å snakke om tidligere opplevelser eller minner, vil du få et tilbud om kontakt med helsepersonell eller annet støttepersonell i etterkant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer. All data anonymiseres innen 31.07.2016 og oppbevares beskyttet med passord og innlogging. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Når studien er ferdig har du rett til å få informasjon om resultatet.

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. Dette vil ikke få konsekvenser for deg videre. Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet.

Alle som deltar vil få gavekort på en kinobillett.

Dersom du har spørsmål om studien, kan du kontakte **Linda Horne Mæland på:**

mobil: 90170106

epost: LH.Meland@stud.uis.no

Vennlig hilsen

Linda Horne Mæland
Helsesøster og masterstudent

Randi Wågø Aas, PhD
Prosjektansvarlig

Samtykke til deltakelse i studie

Jeg har mottatt og lest informasjonsskriv om studien og er villig til å delta i studie om unges frafall fra skole og arbeidsliv.

(Signert av deltager, dato)

Vedlegg 3 Demografisk data

Kjønn

- Mann
- Kvinne

Født, årstall: _____

Etnisitet:

- Norsk
- Utenlands, vestlig. Antall år i Norge: _____
- Utenlands, ikke-vestlig. Antall år i Norge: _____

Nåværende boforhold:

- Bor med familien, hvem _____
- Hybel
- Internat
- Egen bolig (leilighet, enebolig, rekkehus etc)

Sivilstatus:

- Gift
- Ugift
- Samboer
- Skilt
- Enke/enkemann
- Parforhold

Familien min består av (flere kryss mulig):

- Mor
- Far
- Biologiske søsken, antall _____, født årstall: _____
- Steforeldre
- Ste-søsken, antall _____, født årstall: _____
- Halv-søsken, antall _____, født årstall: _____

- Partner
- Egne barn, antall _____, født årstall: _____

Foreldres utdanning:

- Grunnskole
- Videregående
- Høyere utdanning

Min skolegang:

Fullført grunnskole:

- Ja
- Nei
- Annet _____

Oppstart videregående: _____(mm.åå)

Sluttet ved videregående: _____(mm.åå)

Utdannelsesprogram:

Yrkesfag:

- Bygg- og anleggsteknikk _____
- Design og håndverk _____
- Elektrofag _____
- Helse- og oppvekstfag _____
- Medier og kommunikasjon _____
- Naturbruk _____
- Restaurant- og matfag _____
- Service og samferdsel _____
- Teknikk og industriell produksjon _____

Studiespesialiserende:

- Idrett _____
- Kunst, design og arkitektur _____
- Musikk, dans og drama _____
- Studiespesialiserende _____

Antall år videregående utdanning: _____

Tidspunkt avsluttet videregående skole: _____

Arbeidserfaring:

Vedlegg 4 Intervjuguide

Intervjuguide

I denne studien ønsker jeg å snakke med ungdom som har avsluttet videregående skole. Du sluttet for ... siden. Jeg har lyst til å høre med deg hva du tenker om at du avsluttet skolen.

Fase I:

Når du nå ser tilbake på ditt liv, oppvekst i familie, skolegang og fritid, er det noe som har betydd noe for deg? Hendelser som har påvirket eller gjort inntrykk på deg?

- Vi kan begynne med det som har skjedd på skolen:
 - Er det noe fra skolesituasjonen som har betydd noe for deg?
 - Har det vært noen spesielle ting som har skjedd der som du tenker har påvirket eller gjort inntrykk på deg? Hendelser som du har tenkt på i ettertid?
- Så kan vi gå over til hjemmesituasjonen:
 - Er det noen hendelser eller spesielle situasjoner som du føler har påvirket, gjort inntrykk eller betydd noe for deg? Hendelser som du har tenkt på i ettertid?
 - Hendelser med foreldre?
 - Med søsken?
 - Storfamilien?
- Så kan vi snakke litt om fritiden:
 - Først kan vi tenke litt på hendelser eller spesielle situasjoner du har opplevd i organiserte aktiviteter.
 - Hvilke aktiviteter har du deltatt på?
 - Vennekretsen?
 - Sosiale medier?
- Er det andre hendelser du føler har påvirket deg / gjort inntrykk på deg eller betydd noe for deg?

Fase II:

- Disse hendelsene har du nevnt- hvilke av disse vil du si preget/påvirket deg på en slik måte at det har vært medvirkende til at du falt ut av skolen?
- På hvilken måte har du opplevd at noen har støttet eller hjulpet deg gjennom disse hendelsene du har nevnt? Kan du utdype?
- Er det noe mer du vil si om dine opplevelser / relasjoner / mestring?
- Er det noe som kunne gjort at din historie ble annerledes?
- Framtidstanker?

Vedlegg 5 Tilbakemelding fra REK

Emne: Sv: Unges frafall fra skole og arbeidsliv
Fra: post@helseforskning.etikkom.no
Dato: 14.09.2015 09:11
Til: randi.aas@presenter.no
Kopi:

Vår ref.nr.: 2015/1683

Randi W. Aas

Jeg viser til ditt skjema for fremleggingsvurdering datert 31.8.2015.

Prosjektbeskrivelsen er fremlagt for komiteleder og etter vår oppfatning er dette prosjektet ikke fremleggingspliktig for REK.

Helseforskningsloven gjelder for medisinsk og helsefaglig forskning på mennesker, humant biologisk materiale eller helseopplysninger der virksomheten utføres med vitenskapelig metodikk for å skaffe til veie ny kunnskap om helse og sykdom jf. hfl. §2.

Slik du beskriver prosjektet er formålet med undersøkelsen ikke å skaffe til veie ny kunnskap om sykdom og helse, men å se på hvilke faktorer som spiller inn for frafall i skolen. Prosjektet vil derfor ikke være fremleggingspliktig for REK.

Jeg gjør oppmerksom på at konklusjonen er å anse som veiledende, jfr. forvaltningslovens § 11. Dersom du allikevel ønsker å søke REK vil søknaden blir behandlet i komitémøte og det vil bli fattet enkeltvedtak etter Forvaltningsloven.

Med vennlig hilsen


Anne Berit Kolmannskog

Rådgiver

post@helseforskning.etikkom.no

T: 55978497

**Regional komité for medisinsk og helsefaglig
forskningsetikk REK vest-Norge (REK vest)**
<http://helseforskning.etikkom.no>

 SPREK banner 20100316.jpg

Vedlegg 6 Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Randi Wågø Aas
Institutt for helsefag Universitetet i Stavanger
Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.09.2015

Vår ref: 44417 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44417	<i>Unges frafall fra skole og arbeidsliv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Randi Wågø Aas</i>
Student	<i>Linda Horne Mæland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Audeleringskontoret / Distrikt Offices

*OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. rad@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 02. kjenn.svarva@svd.ntnu.no
BIRMINGHAM NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 41 36. nsd@uaa.uib.no*

Vedlegg 7 Tilbakemelding fra NSD etter endring

Linda Horne Mæland

Fra: Hildur Thorarensen <hildur.thorarensen@uib.no>
Sendt: tirsdag 23. februar 2016 10.45
Til: Linda Horne Mæland
Kopi: Randi Wågø Aas
Emne: Prosjektnr: 44417. Unges frafall fra skole og arbeidsliv

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 01.02.2016.

Vi har nå registrert at utvalget endres til å gjelde både gutter og jenter. Aldersgruppen utvides fra 17-21 til 17-25 år. Utdanningsvalg endres fra kun yrkesfag til å gjelde alle studieretninger.

Personvernombudet har ingen merknader til endringen.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

--

Hildur Thorarensen
Rådgiver/Adviser
Tel: +47 55 58 26 54
nsd.no | twitter.com/NSDdata