



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Institutt for sosialvitenskap og veiledning

Eirin Ask Nyheim

Masteroppgave

«Hvordan gikk det på skolen?»

**En kvalitativ studie av hva ungdom med barnevernserfaring forteller
om sin fullføring av yrkesfaglig videregående opplæring**

«What was school like?»

A qualitative study of young adults with experience in the Child Welfare Services in Norway regarding their perspectives on completing upper secondary vocational education and training

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

TBU 4901

2023

Sammendrag

Fullføringsandelen i videregående opplæring i Norge er høy. Likevel, faller et relativt stort antall elever ut av videregående opplæring. Gutter har større grad av skolefravall enn jenter og yrkesfaglig opplæring har større frafallsprosent enn studieforbereende. Kun en liten andel unge med barnevernserfaring fullfører videregående opplæring, sammenlignet med den generelle ungdomspopulasjonen.

Forskning innen barnevern og utdanning viser kunnskapshull knyttet til utdanningssituasjonen blant barn og unge med tilknytning til barnevernet. Det fremheves som særlig viktig å finne ut hvordan disse ungdommene kan mestre skolen bedre. Barn og unges egne perspektiver berøres i relativt liten grad i eksisterende forskning.

Denne undersøkelsen ser nærmere på unges egne opplevelser og erfaringer av viktig hjelp og støtte til fullføring av yrkesfaglig videregående opplæring. Den forskningsmetodiske tilnærmingen er dybdeintervjuer med unge menn med barnevernserfaring, som har fullført videregående opplæring.

Funnene indikerer at sosial støtte fra foreldre og foreldrelignende funksjoner har stor betydning. Ungdommene forteller også om lærere som har betydd svært mye. Denne støtten har særlig vært betydningsfull for ungdommenes egen motivasjon til fullføring. Ungdommene har vanskelige grunnskoleerfaringer. Det ser ut til at videregående skole ble en mulighetsarena for samtlige, som deltok i denne studien. Ungdommene fikk utvikle sine interesser gjennom en mer praktisk tilnærming til skolefagene. De fikk god oppfølging av lærere som viste omsorg og tilrettela opplæringen på en god måte.

Studien viser at en svært sårbar fase for disse ungdommene er overgangen til lære og læretiden. Det argumenteres for hvordan det kan legges bedre til rette for å hjelpe ungdommene ut i lære, og i tillegg at de trenger støtte under læretiden. Det argumenteres særlig for hvordan og hvorfor sosial støtte kan være avgjørende for den aktuelle ungdomsgruppens fullføringsprosess.

Forord

Endelig fullført!

Tusen takk til ungdommene jeg var så heldig å få intervjuet. Å bli kjent med deres historier og styrker har vært det aller beste.

Tusen takk til veileder Astrid Halså, for faglig tyngde, raushet, omsorg og brutalt ærlige tilbakemeldinger. Jeg har satt stor pris på utfordrende og konkrete innspill. Du har et oppriktig engasjement for ungdommene og det preger din veiledning.

Aller størst takk for heiarop underveis fra mine kjære der hjemme, øvrig familie og venner!

Sogndal, september 2023

Eirin Ask Nyheim

Innhold

Sammendrag	I
Forord	II
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.2 Disposisjon	4
1.3 Litteratursøk.....	4
2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG	4
2.1 Hva vet vi om gutters og jenters skoleprestasjoner og utdannings situasjon?.....	4
2.2 Skolefravall og inkludering	6
2.3 Hva vet vi om utdannings situasjonen til ungdom med barnevernserfaring?.....	8
2.4 Hva kan være viktig skolestøtte til ungdom med barnevernserfaring?	9
2.4.1 Sosial støtte	12
3.0 TEORIGRUNNLAG	15
3.1 Honneths anerkjennelsesteori	16
3.1.1 Krenkelser og skam.....	17
3.2 Motivasjon	18
4.0 METODE	20
4.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	20
4.1.1 Forskerens forforståelse og rolle.....	22
4.2 METODEVALG	23
4.2.1 Individualintervju.....	23
4.3 INNSAMLING OG BEARBEIDING AV DATA	24
4.3.1 Rekruttering og utvalg	24
4.3.2 Planlegging av intervjuene.....	25
4.3.3 Gjennomføring av intervjuene	27
4.3.4 Transkribering.....	29
4.3.5 Tematisk analyse.....	29
4.4 METODEREFLEKSJON	32
4.4.1 Reliabilitet.....	32
4.4.2 Validitet.....	33

4.4.3 Forskningsetisk forsvarlig behandling av intervjudeltakere	34
5.0 FUNN.....	36
5.1 UNGDOMMENE OG DERES SKOLEHISTORIER.....	36
5.1.1 Farid	36
5.1.2 Jørgen.....	37
5.1.3 Marius	37
5.1.4 Emmanuel	38
5.1.5 Zaher	38
5.1.6 Trond.....	39
5.2 HOVEDFUNN	40
5.3 HVA VAR HINDER FOR FULLFØRING?.....	40
5.3.1 Dårlige relasjons- og grunnskoleerfaringer	40
5.3.2 Utfordringer i forbindelse med læretiden – også en side av utenforskap	43
5.3.3 Varierte opplevelser av hjelp og støtte.....	47
5.4 HVA VAR BIDRAG TIL FULLFØRING?.....	49
5.4.1 Foreldrestøtte eller foreldrelignende støtte	50
5.4.2 Relasjonell og faglig støtte fra lærere	51
5.4.3 Motivasjon	55
6.0 DISKUSJONSKAPITTEL	59
6.1 GRUNNSKOLEPERIODENS KRENKELSER	59
6.2 VIDEREGÅENDE OPPLÆRING – EN MULIGHETSARENA.....	62
6.2.1 Foreldres og institusjonsansattes anerkjennelse.....	64
6.2.2 Betydningen av motivasjon.....	67
7.0 AVSLUTNING	70
LITTERATURLISTE.....	72
VEDLEGG.....	82
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	
Vedlegg 3: Intervjuguide	

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I Norge fullfører de fleste ungdommer videregående opplæring. Andelen skolefrafall vekker likevel bekymring (Reegård & Rogstad, 2016). Gutter har større grad av skolefrafall enn jenter og yrkesfaglige studieretninger har mer skolefrafall enn studieforberedende (Meld St.21 (2020-2021), s.14).

En del forskning påpeker at gutter har større risiko for skolefrafall (NOU 2019: 3). Selv om en stor andel ungdommer i barnevernet velger yrkesfaglig videregående opplæring, fullfører kun en liten andel (Dæhlen, 2017a; Statistisk sentralbyrå, 2023d). De guttene som har fullført, er derved en særlig interessant gruppe. Jeg avgrenset derfor undersøkelsen til unge menn med barnevernsbakgrunn, som har fullført yrkesfaglig videregående opplæring.

Skolemestring er en fellesnevner hos de barna i barnevernet som har klart seg bra. Å klare seg bra handler her om god psykisk helse og bedre muligheter innen utdanning og arbeidsliv (Kirkøyen et al., 2019, s.254-255). Både norsk og internasjonal forskning viser kunnskapshull- og behov knyttet til utdannings situasjonen til barn og unge i barnevernet (Cameron et al., 2012; Dæhlen, 2017e; Dæhlen & Rugkåsa, 2018; Höjer et al., 2008; Seeberg et al., 2013). Mye av eksisterende forskning på denne gruppen har sterkt fokus på skolefrafall og at de ikke mestrer skolen. Barn og unges egne perspektiver berøres i liten grad. Denne masteroppgaven har til hensikt å belyse hva ungdom selv opplever som viktig hjelp og støtte i sin fullføringsprosess.

I undersøkelsen har jeg vært opptatt av ungdommenes suksesshistorier og ressurser. Dette siden flere mener at både kjønn, skoleprestasjoner og barnevernsbakgrunn kan indikere større frafallsrisiko (Dæhlen & Rugkåsa, 2018). Jeg ønsket å få frie beskrivelser av ungdommenes skolehistorier, hva eller hvem som har støttet dem og skapt motivasjon til fullføring. Jeg har også vært opptatt av hvilke eventuelle hindringer de har møtt, fremtidsplaner og tanker om yrkesvalg. Jeg benyttet følgende problemstilling:

«Hva kan være viktig hjelp og støtte for at unge menn med barnevernserfaring skal fullføre yrkesfaglig videregående opplæring?»

Følgende forskningsspørsmål kunne opplyse og utdype problemstillingen:

1. Hvilken betydning tillegger ungdommene sine tidligere skoleerfaringer?
2. Hvem har vært viktige støttepersoner og hva har vært støttesystemer i fullføringsprosessen?
3. Hvilken betydning tillegger ungdommene egen motivasjon?

Undersøkelsen belyser dybdeintervjuer med seks ungdommer. Alle har fullført, eller er i sluttfasen av sin videregående opplæring, flesteparten yrkesfaglig. Alle er unge menn mellom 18 og 35 år, flesteparten under 25 år. De forteller om sine opplevelser og erfaringer. I det følgende brukes formuleringen «ungdom med barnevernserfaring.» Her vil dette si å ha fått hjelp fra barnevernet i form av fosterhjems plassering, institusjons plassering eller hjelpetiltak i hjemmet. Jeg valgte denne formuleringen fordi kontakten med barnevernet er en avgrenset erfaring og ungdommenes erfaringer og identitet rommer mye mer. Den metodiske tilnærmingen er kvalitativt forskningsintervju. Den vitenskapsteoretiske forankringen er fenomenologisk og hermeneutisk (Kvale, 1983; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Thomassen, 2006).

Selv om de alle har fylt 18 år, omtales de her som ungdommer. Tidsperioden i videregående opplæring dekker både de siste tenårene og tiden etter at de regnes som voksne. De av ungdommene, som selv har fluktbakgrunn alene, omtales som enslige mindreårige flyktninger, selv om de nå er voksne. Deres opplevelser før og etter at de kom til Norge alene som tenåringer, anses som viktige i fortolkningen av deres fortellinger.

Jeg er barnevernspedagog, med videreutdanning i psykososialt arbeid, og er særlig opptatt av godt læringsmiljø. Jeg har jobbet med barnevern, rus- og psykisk helseproblematikk, i PPT og i skolen. Nå jobber jeg i Oppfølgingstjenesten og med oppfølging av lærlinger og lærekandidater under opplæring i bedrift. Jeg mener at barn og unge med barnevernserfaring fortjener særlig god opplærings- og omsorgskvalitet. Derfor ønsker jeg å belyse deres skoleerfaringer.

Sammenlignet med ungdom ellers har unge i barnevernet mye lavere utdanningsnivå (Skilbred & Iversen, 2014). De har også foreldre med lavere utdannings- og lønnsnivå enn ellers i befolkningen (Kirkøyen et al., 2019). Foreldres utdanningsnivå har betydning for barns nettverk, ressurser og utdanningsvalg. Positiv foreldreinvolvering er av stor betydning for barn og unges utdanningssituasjon (Cheung et al., 2012; Kirkøyen et al., 2019, s.256).

Å lykkes i utdanning er viktig for sosial inkludering og for kulturell og sosial kapital. Utdanningssuksess knyttes også nært sammen med tilgang til, og mestring av, arbeidslivet (Arnau-Sabatés & Gilligan, 2015, s.185-190; Cameron et al., 2012, s.387). Det blir gradvis vanskeligere å mestre arbeidslivet uten å ha fullført videregående opplæring (Meld St. 21, (2020-2021), s. 7). Skolefracfall forbindes med risiko for et utfordrende livsløp. Dette er blant argumentene for Fullføringsreformen, som skal bidra til at flere fullfører videregående opplæring.

Samfunnsmessige rammeforhold er av betydning for å forstå ungdommenes skoleerfaringer. I dagens kompetansesamfunn eller kunnskapssamfunn er befolkningens viktigste kapital det Frønes (2018, s.18) beskriver som humankapital. Humankapitalbegrepet deles inn i spesifikk humankapital, her forstått som spesialistkompetanse, og generell humankapital, her forstått som generalistkompetanse. Spesifikk humankapital handler om praktisk tilegnet kompetanse i bedrift eller annen type spesialutdanning. Generell humankapital handler om utdanning og erfaring. Slik jeg forstår det, tar ungdom som velger yrkesfag, både del i spesifikk og generell form for kapitaloppnåelse- og utvikling.

Frønes (2018) sier også at tilgangen til muligheter i arbeidslivet er sterkt påvirket av hvordan, og om, man har lyktes i utdanning. I min undersøkelse ser jeg på en gruppe som kan beskrives som utsatte med tanke på frafall fra videregående opplæring og dermed et utfordrende livsløp (Dæhlen, 2016, s.112; Frøyland et al., 2022, s.64). Derfor er det relevant hvilke krav og forventninger ungdom i dag møter, og videre hvilken betydning det kan ha for unge med barnevernserfaring og deres inkludering i skole, arbeid og samfunn.

1.2 Disposisjon

Neste kapittel viser forskning og kunnskapsstatus om gutters og jenters situasjon og prestasjoner innen utdanning, og særlig hva vi vet om utdanningssituasjonen til ungdom med barnevernserfaring. Teorikapittelet tar for seg Honneths (2008) anerkjennelsesteori og motivasjonsteori (Ryan & Deci, 2000), som jeg ser som relevante teoretiske rammeverk. Metodekapittelet redegjør for og drøfter vitenskapsteoretisk forankring og metodisk tilnærming til problemstillingen; fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming samt kvalitativt forskningsintervju. Funnpapiret belyser funn og fortolkninger av disse. Samtlige personnavn her er fiktive. I diskusjonskapittelet diskuteres funnene i lys av relevant teori og forskning. Avslutningsvis oppsummeres funn og forslag til hvordan undersøkelsen kan være et supplement til kunnskapsutviklingen om utdanningssituasjonen til ungdom i barnevernet.

1.3 Litteratursøk

Jeg har brukt databasene Oria og Google Scholar. I litteratursøket har jeg brukt kombinasjoner av søkeord som ungdom, mestring, barnevern, fullføring, støtte, utdanning, skolefracfall, skoleerfaringer, youth, school completion, young adults, motivation, social support, education, child welfare, NEET og lignende. I tillegg har jeg brukt «snøballmetoden» og hentet inspirasjon fra referanselister i publisert forskningslitteratur.

2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG

Først redegjør jeg for forskning om gutters og jenters utdanningssituasjon samt forskning om fracfall og inkludering. Deretter belyser jeg forskning med spesifikt fokus på ungdom med barnevernserfaring og hva som pekes på som viktig hjelp og støtte til skolemestring.

2.1 Hva vet vi om gutters og jenters skoleprestasjoner og utdanningssituasjon?

Fullføringsandelen i den generelle ungdomsbefolkningen er høy. 81% av vg1-elever, som startet i tidsrommet 2016 - 2021, fullførte yrkes- eller studiekompetanse. 68,8% av elevene fullførte på de normerte tre årene og 12,2 % fullførte innen fem til seks år (Statistisk sentralbyrå, 2023a).

Norge er det OECD-landet med størst kjønnsforskjeller når det gjelder fullføring av videregående opplæring (Meld St. 21, (2020-2021), s. 14). 74,2% jenter og 63,8% gutter fullfører videregående opplæring på normert tid. 10,7% jenter og 13,6 % gutter fullfører innen fem til seks år (Statistisk sentralbyrå, 2023a). Frafallet er høyest på yrkesfag (Meld St.21 (2020-2021), s.14). På yrkesfag fullfører 53,8% jenter og 48,8% gutter på normert tid. 17,9% jenter og 19,5% gutter fullfører på fem til seks år (Statistisk sentralbyrå, 2023a).

Det finnes mange veier til studie- eller yrkeskompetanse. Jeg redegjør ikke for alle disse. Som hovedregel, gir opplæringsretten for ungdom rett til tre eller fire års videregående opplæring. Dette er såkalt normert tid i henholdsvis studieforbereende eller yrkesfaglig retning. Retten gjelder ut skoleåret som starter det kalenderåret de fyller 24 år (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Yrkesfaglige opplæringsløp vies lenger tid fordi at de, medregnet læretid, tar lenger tid å fullføre. Gjennomføringsstatistikken viser tall for gjennomføring etter fem eller seks år etter oppstart på vg1, på henholdsvis studieforbereende og yrkesfag (Statistisk sentralbyrå, 2023a). Denne inndelingen er viktig å ta hensyn til når det gjelder hvordan frafallstallene på yrkesfag tolkes. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonskapittelet.

Grunnskolekarakterer er den sterkeste indikatoren for utfallet av videregående opplæring, og jenter har i gjennomsnitt bedre grunnskolekarakterer (Meld St. 21 (2020-2021), s.13); NOU 2019: 3, s.45, 57). Karakterforskjellene forklares blant annet med modningsforskjeller mellom kjønnene, for eksempel at jenter har tidligere språkutvikling i årene før skolestart. Fra tidlig barndom viser jenter sterkere ferdigheter for eksempel når det gjelder selvregulering, planmessighet og emosjonelle og sosiale ferdigheter. Siden jenter og gutter har ulik utvikling, for eksempel når det gjelder selvreguleringsferdigheter, kan det tenkes at stillesittende læringssituasjoner er en ulempe for guttene (NOU 2019: 3, s.23). Noen studier viser at fysisk aktivitet i læringssituasjonen har positiv påvirkning på de som presterer lavt i matematikk, og spesielt gutter (NOU 2019: 3, s.76-84).

I overganger i utdanningsløpet virker gutter å være mer utsatte enn jenter, og spesielt de med svakere sosial og faglig fungering (NOU 2019: 3, s.18). Stoltenbergutvalget mener at det er sterk forskningsdokumentasjon på at grunnskolen gir gutter et dårligere utgangspunkt for fullføring enn jenter. Utvalget påpeker at gutter er overrepresenterte i andel vedtak om spesialundervisning. Det sies at dette både kan handle om at guttene har større behov for tilrettelagt undervisning, og at skolene ikke gir gutter god nok undervisningstilpassing (NOU

2019: 3, s.57). Siden flere gutter enn jenter velger yrkesfaglig utdanning, påvirkes også bildet som tegnes av gutter i frafallsdebatten. Dermed kan de bli fremstilt ufordelaktig (Fyhn et al., 2021, s.19-20).

Mobbing påvirker skoleprestasjoner, og spesielt gutter som opplever mobbing, har svakere skoleprestasjoner (Backe-Hansen et al., 2014a, s. 55; Lund et al., 2017; NOU 2019: 3, s.20-21). Læreren har den viktigste påvirkningen på elevenes innsats. Konfliktsituasjoner på skolen viser tydelige forskjeller på jenter og gutter. Gutter forteller oftere om innkalling til rektor eller å bli vist bort fra klasserommet (NOU 2019: 3, s.52). En internasjonal kunnskapsoversikt viser at foreldres utdanning, bomiljø og samlivsform har større påvirkning på gutters skoleprestasjoner enn jenters (NOU 2019: 3, s.49).

Elever med første- eller andregenerasjons innvandrerbakgrunn, viser sterkere kjønnsforskjeller enn befolkningen ellers, når det gjelder fullføringsgrad. I yrkesfaglig videregående opplæring har gutter med nevnte bakgrunn lav gjennomføring (NOU 2019: 3, s.49-51). Jeg ser dette som relevant med hensyn til mitt datamateriale, der halvparten av informantene har minoritetsbakgrunn og består av både første- og andregenerasjons innvandrere.

2.2 Skolefravall og inkludering

Flere forskere fremhever fravall som noe som starter tidlig, og at årsaker til fravall omhandler både kjønn, karakterer, psykisk helse og skoleprestasjoner, særlig hvordan barn opplever sin grunnskolelæring. Det argumenteres med at fravall fra videregående skole starter allerede fra barnehagealder (Hansen et al., 2020; NOU 2019:3). Thrana (2016) undersøkte ungdoms egne opplevelser av årsaker til skolefravall. De beskrev manglende hjelp og tilrettelegging, vansker knyttet til valg, teoritung opplæring og helseplager.

Fyhn et al. (2021) har gjort et solid analysearbeid av elever som er og har vært utenfor utdanning eller arbeidsliv, og de som skal tilbake til utdanning. De unge betegnes som NEET (Not in Employment, Education or Training). Forskerne sier at Norge ikke har store kjønnsforskjeller i andelen NEET-ungdommer, i motsetning til hva de fleste andre land har. Ungdommene selv forteller om ulike psykososiale belastninger, som har bidratt til skolefravall og en vanskelig livssituasjon. Den aller største utfordringen ungdommene opplever er mangel

på relasjonstilhørighet. De forteller om brudd og mangler relatert til viktige relasjoner. Dette knytter de til erfart og opplevd livsstrev. De forteller også om lav selvfølelse, mangel på mestring og vansker i møte med hjelpeapparatet. Dette knyttes til frafall og utenforskap (Fyhn et al., 2021, s.41).

Psykososiale belastninger knyttes også til skolefravall eller vansker i arbeidslivet. Eksempler på belastninger kan være ensomhet, mobbing, manglende støtte fra lærere og manglende emosjonell støtte. Dette kan også beskrives som sårbarhetsfaktorer (Breivik et al., 2017; Lund et al., 2017). Fyhn et al. (2021, s.33) trekker frem en kunnskapsoversikt som har sett på sosiale ulikheter innen helse, og hva dette kan bety for skoledeltakelse og gjennomføring. Denne forskningen viser at grunnskolen medvirker sterkt til at ulikheter mellom elever videreføres. Eksempler som gis er foreldres utdanningsbakgrunn samt minoritetsbakgrunn og kjønn. Dette anses som relevant for å forstå aspekter ved skoletilhørigheten til barn med barnevernserfaring (Fyhn et al., 2021, s.29-33).

Metaforen «linedansere», brukes av flere om skolefravall og prosessen tilbake til skolen (Bunting et al., 2017; Godø et al., 2023). Linedanserne på vei tilbake til utdanning er delt inn i tre hovedtyper, «The Steady», «The Shaky» og «The Shivering». The Steady har karakteristikk som indikerer at de klarer seg bra, til tross for belastninger. Ungdommene har gode relasjoner som gir støtte og skaper motivasjon. De er skolemotiverte, og skoleavbruddet relateres ikke til store personlige utfordringer. The Shaky har både en del brutte relasjoner og en krevende situasjon utenfor skolen. Dette kan være rusavhengige foreldre, opplevelse av ensomhet og begrenset nettverk utenom skolen. De har hatt varierende støtte og en mer ustø vei tilbake til utdanning. The Shivering har særlig strevsomme liv. Både relasjonene på og utenom skolen er i stor grad ødelagte. De har ofte selv rusavhengighet og mobbeerfaringer, som preger store deler av grunnskolen. Sannsynligheten for at denne gruppen ungdommer fullfører, beskrives som usikker (Bunting et al., 2017, s.151-158).

Minoritetsbakgrunn trekkes frem av flere som en risikofaktor for skolefravall, å bli sosialhjelpsmottaker og mindre sannsynlighet for å være i jobb. Noen studier viser det motsatte, særlig de som kom til Norge som mindreårige samt andregenerasjons innvandrere (Fyhn et al, 2021, s.32). Flere studier viser at det er liten forskjell mellom norsk og innvandrerdoms risiko for å havne utenfor arbeid eller utdanning. Dæhlen og Rugkåsa (2018, s.723-724) registerstudie viser at risikofaktorene sammenlignet med norske

ungdommer ikke gjelder generelt for de med innvandrerbakgrunn. Innvandrergupper fra noen få utvalgte land anses å ha et sterkere sett risikofaktorer med tanke på NEET-status (Fyhn et al, 2021, s.32). Dæhlen og Rugkåsa (2018, s.719) fremhever enslige mindreårige flyktninger som særlig utsatte for skolevansker på grunn av traumer. Mange ungdommer opplever også ansvar for å støtte familiemedlemmer i hjemlandet økonomisk.

Når det gjelder utenforskap argumenterer Fyhn et al. (2021, s.50-51) for at relasjonelle aspekter betyr mye for deltakelse. De mener at relasjonell tilhørighet og robusthet bør undersøkes nærmere, som mulige beskyttelsesfaktorer for skolefravall og utenforskap. Moshuus et al. (2019) mener også at unges skoledeltakelse og deres relasjonelle tilhørighet må sees i sammenheng med hverandre. Tvedt et al. (2021) argumenterer for at skolefravallsprosessen påvirkes sterkt av både hvorvidt ungdommene opplever emosjonell støtte fra lærere, og om de opplever ensomhet og utenforskap i elevgruppen. Det argumenteres med at emosjonell støtte fra lærere er like viktig for elever i videregående opplæring som for grunnskoleelever, og at det å ha relasjonstilknypning til både voksne og jevnaldrende er spesielt viktig for de elevene som ikke opplever indre motivasjon. Det påpekes som viktig å sikre et godt skolemiljø.

En kunnskapssammenstilling av nordisk forskning på unges inkludering i skole, arbeid og samfunn kan sees som relevant for ungdom med barnevernserfaring. Jeg vurderer det som positivt at denne forskningen i stor grad dreier fokuset bort fra utenforskapsperspektivet, at ungdommene er *utenfor*, til inkluderingsperspektivet, hvordan de skal kunne være *innenfor*. God relasjon og tillit fremheves som nødvendig for inkludering. Medvirkning fremstilles også som viktig, både fra unges og familienes side. Arenaer der unge møtes og kan utveksle erfaringer trekkes også frem som positivt, særlig med tanke på felleskap og sosial støtte (Frøyland et al., 2022, s.5).

2.3 Hva vet vi om utdanningssituasjonen til ungdom med barnevernserfaring?

De fleste ungdommene med barnevernserfaring velger yrkesfag. Det er størst fravall i denne gruppen og særlig blant guttene. 15,9% av barn i barnevernet har manglende grunnskolepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2023b). Bare 36,5 % av ungdommer med barnevernserfaring fullfører videregående opplæring på normert tid og 15,9% på fem til seks år, viser tall fra perioden 2015 - 2021 (Statistisk sentralbyrå, 2023d).

61, 7% av de ungdommene som har barnevernserfaring velger yrkesfaglig videregående opplæring og 67,2 % gutter med barnevernserfaring velger yrkesfag (Statistisk sentralbyrå, 2023c). Kun én av 10 ungdommer med barnevernserfaring, som starter på yrkesfag, oppnår fagbrev, viser en studie fra 2017 (Dæhlen, 2017a). Dette viser behovet for tiltak som kan støtte disse ungdommene bedre.

Yrkesfaglige studieretninger har lavere karaktersnitt enn studieforbereende. Kun 25,3 % gutter med barnevernserfaring fullfører yrkesfag på normert tid, og 17,2 % på fem til seks år (Statistisk sentralbyrå, 2023d). Dæhlen (2015, 2017c, 2017e) trekker frem at barnevernspopulasjonen oftere har skolefravall enn sine medelever uten barnevernserfaring, selv om de har samme karaktersnitt. Hun fant også at gode karakterer økte sannsynligheten for å finne lære plass. Dette gjaldt i større grad for unge med barnevernserfaring enn for andre unge (Dæhlen, 2017e, s.57). Hun hevder at begrenset nettverk og støtte kan være grunner til at de har vansker med å få læreplasser. Hun reflekterer også over om arbeidsgivere velger bort elever med barnevernserfaring til fordel for andre jevnaldrende. Dette kan tyde på at det ikke bare er karaktersnitt som spiller en rolle når det gjelder fravallsrisiko.

Fra egen jobbhverdag vet jeg at bedrifter henter informasjon fra Vigo (nettportal for søknad til skole eller læreplassformidling) om yrkesfagelevers karakterer og fravær. Dermed kan de i stor grad velge blant dem som søker læreplass. Bedriftene trekker frem lavt fravær og gode karakterer som avgjørende for hvem de vil ha i lære hos seg. Disse problemstillingene påpekes også av Vogt (2008) når det gjelder mannsdominerte utdanningsretninger, som yrkesfag fortsatt er. Dæhlen (2017a) sier at i fagfelt med stor arbeidsinnvandring oppnår gutter med hjelp fra barnevernet sjeldnere yrkeskompetanse enn andre gutter.

2.4 Hva kan være viktig skolestøtte til ungdom med barnevernserfaring?

Mye forskning omhandler hva som kan være viktig støtte til barn med barnevernserfaring. Dette dreier seg hovedsakelig om foreldrestøtte og positiv involvering i ungdommens utdanningssituasjon, å stille hensiktsmessige krav og forventninger til den unge, godt samarbeid mellom skole og barnevern, los-, oppfølgings- og veiledningsfunksjoner og et godt ettervernstilbud. Det påpekes også behov for fokus på barn i barnevernets psykiske helse

(Backe-Hansen, 2021; RKBU Vest, 2022). Det etterlyses også bedre dialog og samarbeid mellom skole og barnevern rundt alle barn med barnevernserfaring.

Tiltak myntet på å bedre utdannings situasjonen for barn i barnevernet handler i hovedsak om barn i fosterhjem, selv om flesteparten av barna i barnevernet har hjelpetiltak i hjemmet (Seeberg et al., 2013). Ett av unntakene er Bufdirs skolelostiltak, utviklet med særlig hensyn til hjemmeboende barn med barnevernstiltak (Bufdir, 2023). Thrana og Kojan (2020) argumenterer for behovet for å se på skolen som del av barns omsorgsmiljø.

Overgangen til lære fremheves som en særlig sårbar overgang for ungdom på yrkesfag, der mange avbryter opplæringsløpet (Dæhlen, 2017c, 2017e; NOU 2019:3; Tvedt et al., 2021; Vogt, 2008). Å få arbeidserfaring tidlig i ungdomstiden kan ha positiv påvirkning på opplevelsen av skole og utdanning, tilgang til arbeidslivet og utvikling av sosialt nettverk, ifølge Arnau-Sabatés og Gilligan (2015). Et viktig aspekt her er mulighetene ungdom får til å utvikle nyttige ferdigheter for senere arbeidsliv. Dette kan virke beskyttende for skolefravall.

Rapporten «Barn i Bergen» (RKBU Vest, 2022) viser at unge mellom 16 og 19 år med barnevernserfaring forteller om markant større grad av psykiske vansker sammenlignet med andre ungdommer. Unge med hjelpetiltak i hjemmet rapporteres som særlig utsatte. Kirkengen og Næss (2021) belyser at barndomskrenkelsener kan føre til psykisk uhelse og utfordringer i ungdoms- og voksenlivet. Det samme viser Fyhn et al. (2021, s.29). Vanskelige barndomsopplevelser kan knyttes til skolevansker og sees i sammenheng med holdningen om at fravall starter tidlig, som flere andre forskere påpeker (Hansen et al., 2020; NOU 2019:3, Tvedt et al., 2021). Flere argumenter for at ikke alle med risikofaktorer havner utenfor. Dette kan forstås gjennom tilnærmingen *Positive Deviance*, positive avvik. Denne handler om ressurser i og rundt personer eller grupper som har et vanskelig utgangspunkt, men likevel klarer seg godt (Singhal & Svenkerud, 2019).

Flere studier viser ungdoms opplevelser av hva positiv vokseninvolvering har betydd for skolesituasjonen deres (Cameron et al., 2012, s.394; Harker et al., 2003, s.94-96; Pecora, 2012). Noen studier viser at ungdom opplever at skolestøtten fra viktige voksne burde vært bedre. Harker et al. (2003, s.94-98) derimot, fant at det å ha vært under barnevernets omsorg opplevdes som positivt for barnas skolesituasjon. Dette på grunn av stabilitet, oppmuntring og

støtte som følge av omsorgsplasseringen. Samtidig, opplevde også en stor andel barn at skolesituasjonen deres ble forverret som følge av å ha vært under offentlig omsorg.

Det er flere utfordringer og forbedringspotensial som trekkes frem i forskning på utdanningssituasjonen til ungdom med barnevernserfaring. Dette handler om lavt forventningsnivå til deres utdanningsprestasjoner, lite sosial støtte, lite langsiktig tenkning samt avstand mellom skolefelt og omsorgsfelt (Jackson & Cameron, 2012). Indre motivasjon, støttende voksne som følger tett opp, stabil hjemme- og skolesituasjon, gode nok bomuligheter og økonomisk støtte kan bidra positivt til skolesituasjonen (Seeberg et al., 2013, s.20). Dette samsvarer med mye av den norske forskningen som er gjort på feltet.

En del forskning konkluderer med at ungdom i fosterhjem klarer seg bedre på skolen og i voksenlivet enn de med institusjonserfaring (Clausen & Kristofersen, 2008; Flynn et al., 2012; Oterholm & Paulsen, 2022; Paulsen et al., 2022; Skilbred & Iversen, 2014). Det kan tenkes at fosterhjemsomsorgen har bidratt til større stabilitet og kontinuitet. Barn i institusjon kan både ha flyttet mer, ha tyngre problematikk og mer komplekse tiltaksbehov. Ulset (2020) fremhever at flyttinger og skolebytter røkter ved stabiliteten ungdom med barnevernserfaring har særlig behov for.

Seeberg et al. (2013, s.39-40) sier også at skolebytter og flytting får klare negative konsekvenser for skolemestring. Tydelige forventninger til skolefremgang, anerkjennelse og oppmuntring fremheves som viktig i møte med barna. Individuelt tilpassede opplegg ser ut til å virke særlig godt, og godt samarbeid mellom sosiale og pedagogiske fagfelt er viktig for barn i barnevernets skolehverdag. Flere forskere konkluderer med behovet for en mer helhetlig tilnærming og godt samarbeid om utsatte barns skolesituasjon (Berg & Collin-Hansen, 2012; Edwards & Downes, 2013; Hesjedal, 2014).

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet har kartlagt skoleansattes og barnevernsansattes holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet (Kavli et al., 2015). Denne anses som relevant med tanke på den sosiale støtten skolen og barnevernet sammen kan utgjøre for barna. Flertallet av ansatte i skole og barnevern tenker at dersom man tilpasser opplæringen, og elevens egeninnsats er god, kan man forvente like mye av barn med og uten barnevernserfaring når det gjelder skolemestring. De ser behovet for at barnevern og skole både bedrer kunnskapen om hverandres fagfelt, ansvar og oppgaver, og bedrer samarbeidet og

informasjonsflyten dem imellom, særlig ved skolebytter. Dette samsvarer med Berg & Collin-Hansens (2012) begrep opplæringsomsorg.

2.4.1 Sosial støtte

I det følgende belyses begrepet sosial støtte, siden hjelp og støtte er en sentral del av undersøkelsens problemstilling.

Paulsen et al. (2022, s.10-12) undersøkte barn i barnevernets utfall i voksenlivet når det gjelder utdanning og arbeid. Ungdom med institusjonserfaring hadde den laveste fullføringsraten sammenlignet med andre barnevernstiltak. Paulsen et al. (2020a, s.111) belyser at svak sosial støtte er en av de største utfordringene for ungdom med barnevernserfaring, særlig i overgangen til voksenlivet. Paulsen (2017, s.46) fremstiller innholdet i sosial støtte inndelt i fire kategorier. *Instrumentell støtte*, som for eksempel penger eller materiell, *emosjonell støtte*, som for eksempel omsorg og kjærlighet, *informasjonsstøtte* som bidrag til medvirkning og *vurderingsstøtte* som bidrag til selvevaluering. En tilleggskategori som også fremstilles som viktig er å ha mulighet til å selv gi støtte og å være inkludert i et fellesskap.

Paulsen (2017, s.20-21) trekker frem sosial støtte fra familie som en beskyttelsesfaktor. Støtten kan bidra positivt i viktige overganger for ungdom med barnevernserfaring, både når det gjelder fullføring av utdanning og for arbeidslivstilknytning. Hun påpeker at ungdom i barnevernet ofte har begrenset nettverk. Hun presiserer viktigheten av at det nettverket de har, opptrer støttende. Viktigere enn selve nettverket er derfor nettverkets kvalitet, her forstått som at nettverket bidrar til ungdommens opplevelse av sosial støtte. Frønes (2018, s.62) beskriver også betydningen av søken etter anerkjennelse, og også hvordan ungdom påvirkes av anerkjennelse, eller mangel på denne. I likhet med Paulsen (2017), diskuterer han betydningen av *hvem* som bidrar til anerkjennende møter. Han forklarer at betydningen av anerkjennelsen påvirkes av hvilke personer og miljøer vi ønsker å bli møtt anerkjennende av.

Ungdom med barnevernserfaring kan være sårbare, som følge av negative barndomserfaringer. De kan ha opplevd omsorgssvikt fra viktige voksne, som skulle beskyttet dem (Kvello, 2015). Enkelte kontekster og situasjoner kan føre til sterkere grad av sårbarhet. Sårbarheten vi alle har i oss, varierer i takt med motstandsdyktigheten vår (Mackenzie et al.,

2014, s.7-9). Skolefracfallserfaringer og veien tilbake til utdanning, kan også sies å være sårbarhetsfaktorer, både individuelt og kontekstuel (Fyhn et al., 2021). Her kan sosial støtte være viktig og påvirke ungdommens skolemestring (Kirkøyen et al., 2019, s.255).

Stoltenbergutvalget (NOU 2019: 3, s.19) viser til forskning som sier at gutter virker å være mer sårbare enn jenter når det gjelder å oppleve negative effekter av en rekke påvirkningsfaktorer. Disse handler om uheldige vennsrelasjoner, classesammensetning, dersom foreldre utøver utilstrekkelig omsorg, brudd mellom foreldre, konflikthfulle familieforhold samt undervisning som oppleves som kjedelig. Derfor kan det sies at skolen er en viktig arena og aktør når det gjelder å yte sosial støtte til ungdom med utfordrende oppvekstvilkår (Jordet, 2020).

Askeland et al. (2020) undersøkte sammenhengen mellom negative livshendelser og depresjonsproblematikk samt hvorvidt personlige, sosiale og familiære faktorer kunne virke beskyttende. Resultatene viste at først og fremst selvtillit, men også familiesamhold kunne virke reduserende på depressive symptomer hos begge kjønn. I tillegg virket sosial støtte særlig positivt på jenter. For gutter var familiesamhold den faktoren som så ut til å ha sterkest positiv virkning på depresjonssymptomene.

En annen studie som omhandler sosial støtte (Rácz & Korintus, 2012), konkluderer med at ettervern virker svært godt for unge med barnevernserfaring og deres motivasjon til høyere utdanning. Økonomisk støtte omtales i denne studien som særlig viktig for de unge. Ungdommene ønsket at barnevernet skulle ha større fokus på utdannings situasjonen deres. Eksempler som ble nevnt var en person som støtter, motiverer og hjelper med planlegging. De unge ønsket også at de voksne rundt hadde mer tiltro til deres skoleprestasjoner.

YiPPEE-prosjektet (Young People in Public Care: Pathways to Education in Europe) dreide seg om hvordan tidligere omsorgsplasserte ungdommer i ettervernsalder eventuelt kunne motiveres til å fortsette på skole og høyere utdanning. Ungdommene påpekte behovet for ros fra voksne (Seeberg et al., 2013, s.19). Höjer og Johansson (2013) trekker frem viktigheten av at ungdom opplever å være kompetente og å mestre skolen. I tillegg fremheves, i likhet med Frønes (2018), at anerkjennelse og engasjement fra viktige voksne er av betydning. Det ble konkludert med at stabilitet og dyktige lærere kunne virke både resiliensfremmende og gi gode fremtidsutsikter.

Ettervern sies å kunne forebygge negative utfall i voksenlivet. Funn av Paulsen et al. (2022, s.10-12) viser at ungdom med fosterhjemserfaring vesentlig oftere hadde et ettervernstilbud; 86,3% med fosterhjemserfaring kontra 19.6 % i resten av gruppen med barnevernstiltak. Studien viser også at ungdom med innvandrerbakgrunn har større grad av negative utfall i voksenlivet sammenlignet med resten av gruppen med barnevernstiltak. Likevel rapporteres det om mer positive utfall blant gruppen med innvandrerbakgrunn som har fått hjelp fra barnevernet, sammenlignet med gruppen med samme bakgrunn, som ikke har fått hjelp fra barnevernet. Studien indikerer at å få hjelp fra barnevernet har positiv effekt på ungdom med innvandrerbakgrunn. Kristofersen (2009) fant også at de som har fått ettervern har mer positive utfall i voksenlivet enn andre barn i barnevernet, og at ettervern øker sjansen for fullføring. 80% av de som fikk ettervern hadde gjennomført på enten videregående nivå eller høyere utdanningsnivå. Det kan derfor sies at ettervern er del av viktig sosial støtte til unge med barnevernserfaring (Paulsen, 2016).

Skolestøtte knyttes til utdanningssuksess i studier av barn i fosterhjem, særlig ved god relasjon til fosterforeldre og en stabil plassering. Skilbred og Iversen (2014) har intervjuet unge voksne som har bodd i fosterhjem om suksessfaktorer når det gjelder høyere utdanning. Ungdommens motivasjon og innsats hadde stor betydning, og denne ble stimulert av hvordan fosterforeldrene strukturerte hverdagen deres. Flynn et al. (2012) fant at blant faktorene som sterkest kunne forutsi et vellykket skoleforløp var omsorgspersonenes tanker om hva ungdommene kunne oppnå og mestre. I tillegg hadde kjønn stor betydning. Guttene presterte dårligere enn jentene og institusjonsplasserte presenterte dårligere enn de i fosterhjem.

Flere av de refererte studiene viser hvordan en voksen kan ha både en opplærings- og oppfølgingsfunksjon overfor ungdom, og at noe eldre forskning også viser at dette ser ut til å fungere bra, særlig med hensyn til sårbare overganger. Dette sammenfaller med forskning som fremhever los-, oppfølgings- og veiledningsfunksjoner både i og utenfor skoleløpet som en måte å romme barns behov på flere arenaer samtidig. Slike funksjoner ser ut til å fungere godt når det gjelder sårbare ungdommers skoleprestasjoner (Einarsen & Wikstøl, 2022; Fyhn et al., 2021, s.50).

Gjennomgang av studier av utsatte ungdommer viser behovet for å tilpasse tilnæringer til enkeltindividet og konteksten det opptrer i (Frøyland et al., 2022, s.7-8). Godt

inkluderingsarbeid på individnivå handler om gode relasjoner, fellesskap, tett individuell oppfølging fra inkluderingskompetente hjelpere og medvirkning. På strukturelt nivå fremheves samarbeid og koordinering mellom instanser, særlig i overganger, fleksible eller alternative utdanningsveier og helhetlig tilnærming til flere temaer på flere nivå over tid, med utgangspunkt i den enkeltes behov (Frøyland et al, 2022, s.10-11).

Mange studier viser at fleksible veier gjennom videregående opplæringsløp kan hjelpe utsatte ungdommer å mestre skolen lenger og bedre. Flere studier anbefaler en dreining av fokus fra individet til omgivelsene, for å forstå og finne løsninger på inkluderingsutfordringer. Et eksempel på dette er at motivasjon kan skapes i kontekst. Det kan sies at sosial støtte fra viktige voksne bidrar til motivasjon for fullføring. Inkluderingsarbeid kan dermed være en viktig del av sosial støtte til utsatte ungdommer, siden inkludering i skole, arbeid og samfunn forbindes med positive livsutfall (Frøyland et al., 2022).

Hovedtrekk i forskningsfokuset jeg har belyst handler om kjønnsforskjeller som samfunnsutfordring, risikofaktorer for utenforskap og skolefravall hos unge med barnevernserfaring, los- og veilederfunksjoners effekt på inkluderingsarbeid, tilpassede opplæringsløp, fokus på psykisk helse, sårbare overganger og samarbeidsaspekter mellom skole og barnevern. Sosial støtte kan ha betydning for samtlige aspekter.

3.0 TEORIGRUNNLAG

Først vil jeg redegjøre for Axel Honneths (2008) anerkjennelsesteori, som jeg anser som en relevant teoretisk forståelsesramme for hva som har bidratt til ungdommenes fullføringsprosess. Jeg vil også legge vekt på begrepene krenkelse og skam, som Honneth (2008) relaterer til manglende anerkjennelse. Jeg har hentet inspirasjon fra Jordets (2020) tolkning av Honneths anerkjennelsesteori. Han argumenterer både for anerkjennelsesperspektivets relevans for skolekonteksten og en utvidet forståelse av Honneths anerkjennelsesteori. Til slutt vil jeg vise motivasjonsteoretiske perspektiver jeg anser som relevante for ungdommenes fullføringsprosess. Jeg ser på sosial støtte, anerkjennelse og motivasjon som tett sammenbundet.

3.1 Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneth (2008) utviklet en anerkjennelsesteori med utgangspunkt i at intersubjektivitet og relasjon til andre skaper og utvikler menneskets identitet. Honneths oppfatning er at anerkjennelse er fundamentalt viktig for selvrealiseringsprosesser. Han mener at situasjoner og kontekster, der mennesket søker de ulike formene for anerkjennelse, kan inndeles i sfærer. Han deler anerkjennelsesfærene inn i den private, den rettslige og den solidariske sfære. Anerkjennelse innen sfærene er videre inndelt i tre former, kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den rettslige sfære og sosial verdsetting i den solidariske sfære. Han fremhever særlig viktigheten av erfaringer med kjærlig, gjensidig anerkjennelse, og fremstiller anerkjennelsesformen kjærlighet som grunnlaget for samtlige anerkjennelsesformer, og for identitetsutvikling (Honneth, 2008, s.105,116).

Å oppleve anerkjennelse innen de nevnte sfærene er ifølge Honneth (2008) vesentlige bidrag til menneskets sosialisering, og hvordan menneskets identitet dannes i relasjon til andre. Honneth (2008) knytter erfart anerkjennelse til menneskets forhold til seg selv. Han argumenterer for at hvordan mennesket erfarer inkludering eller ekskludering fra andre, påvirker hvordan det utvikler sin personlighet og sitt forhold til egne ferdigheter og egenskaper. Han sier at vi kan oppnå selvtillit gjennom anerkjennelse i kjærlighetsfæren, selvrespekt gjennom anerkjennelse i rettighetsfæren og selvverdsetting gjennom anerkjennelse i solidaritetsfæren (Honneth, 2008, s.181-182; Jordet, 2020, s.94-103).

Honneth (2008) utdyper sin forståelse av anerkjennelsesbegrepets tredeling. Han mener at kjærlighetsaspektet omhandler båndene til dem som står deg nærmest og den enkeltes erfaringer med varme og omsorgsfulle relasjoner. Hans syn på kjærlighetsaspektet handler hovedsakelig om kjærligheten mellom par og venner samt foreldre og barn. Rettighetsaspektet dreier seg om å få sine rettigheter oppfylt og ivaretatt, bli behandlet som likeverdig og å oppleve tilhørighet til et fellesskap. Solidaritetsaspektet illustreres ved at den enkelte erfarer at sitt konkrete og særegne bidrag til fellesskapet verdsettes sosialt, og at både ferdigheter og egenskaper har betydning i fellesskapet (Honneth, 2008, s.103-104; Jordet, 2020, s.93-95). Jeg forstår det som at de ulike sfærene både viser viktige nyanseinddelinger og en helhetsforståelse av menneskets forutsetninger for å kunne oppleve seg anerkjent og å kunne anerkjenne andre.

Anerkjennelsesformen kjærlighet kan knyttes til det ungdommene har erfart av relasjonelle kvaliteter og følgene av disse. Disse kan forstås både som bidrag til og hindringer for fullføringsprosessen. Anerkjennelsesformen ivaretagelse av rettigheter kan eksempelvis knyttes til retten og muligheten til tilpasset opplæring og trygt skolemiljø.

Anerkjennelsesformen sosial verdsetting kan for eksempel handle om ungdommenes opplevelse av tilhørighet til og inkludering i skolen. De voksnes holdninger til skolen og forventninger om skolemestring kan være relevante for hvordan ungdommenes holdninger til både seg selv og skolen kan ha blitt formet. Her forstår jeg de voksne rundt ungdommen som en viktig kilde til sosial støtte (Honneth, 2008; Jordet, 2020; Paulsen, 2017).

Schibbys (2002, s.250) dialektiske relasjonstenkning argumenterer for at viktige deler av anerkjennelses innhold er å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. Hennes anerkjennessyn handler om at å anerkjenne ikke er noe du *gjør*, men alt det du formidler i møtet med den andre, altså noe du *er* i relasjon til den andre (Schibbye, 2002, s.247). Hun ser derfor på anerkjennende møter både som en holdning og en væremåte. Jeg forstår dette som hvordan man møter den andre med respekt, åpenhet og nysgjerrighet for å romme og gyldiggjøre den andres opplevelse. Dette kan forme begge parters tanker, handlinger og relasjonelle bånd gjennom felles relasjonserfaringer. Videre redegjør jeg for begrepene krenkelse og skam.

3.1.1 Krenkelser og skam

Krenkelser skaper opplevelsen av mindreverdighet, ifølge Honneth (2008, s.140). Krenkelser handler både om aktivt skadelige handlinger, eller mangelen på anerkjennelse i møte med andre. Han beskriver krenkelser som det motsatte av anerkjennelse, og at krenkelser kan føre til opplevelsen av skam (Honneth, 2008, s.146). Skam handler om at individet opplever at dets sosiale verdi senkes. Skamopplevelsen forutsetter erfaringer sammen med andre, enten tenkte eller levde erfaringer.

En form for skamopplevelse handler om mindreverdighetsfølelse på grunn av motgang som bryter med individets ideelle selvopplevelse. Honneth betegner denne selvopplevelsen som «[...] jeg-idealer [...]» (2008, s.147). Skammen kan enten skapes av individet selv eller av andre. En annen form for skamopplevelse handler om følelsen av senket egenverdi på grunn av at andre ikke lar individet fremstå i samsvar med egne jeg-idealer. Dermed påføres

individet skam. Denne skammen forklares som mangel på respekt som individet forventer og krever, men ikke får innfridd.

Farstad (2020, s.59-60) påpeker at skam er et sosialt, relasjonelt fenomen, og viktig i vår erfaring av å være og å høre til. Hun redegjør for ulike typer skam, skammens sunne, akutte, vonde eller giftige natur. Skammens sunnhet handler om hvordan vi beskytter egen og andres integritet og grenser (Farstad, 2020, s.63). Den akutte skammen oppstår der vi enten erfarer eller er redde for å erfare nedverdiggelse. Den vonde skammen knyttes til forventning og behov for anerkjennende, respektfulle og omsorgsfulle møter, men likevel erfaring av det motsatte.

Særlig den vonde og den giftige skammen kan knyttes til Honneths (2008) redegjørelse av skambegrepet i en krenkelseskontekst. Den giftige skammen relateres til alvorlig omsorgssvikt og overgrep, og opplevelsen av å ikke være verdig omsorg, beskyttelse og kjærlighet. Skammen kan skapes ved mobbeerfaringer. Den giftige skammens utgangspunkt forklares som erfaringen av andres ondskap, der den som gjør den andre vondt mangler den sunne skammen, som beskytter den andres integritet og grenser (Farstad, 2020, s.66).

Skamtypene kan også sees i sammenheng med behovet for anerkjennelsessfærer- og former, og Jordets (2020) argumentasjon for anerkjennelse som en forutsetning for læring.

Anerkjennelse kan sies å være viktig i møte med elever med ovennevnte erfaringer, for å styrke deres integritet og opplevelse av selvverd.

3.2 Motivasjon

Motivasjon og mangel på motivasjon forklares på følgende måte av Ryan og Deci: «To be motivated means *to be moved* to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated» (2000, s.54). Slik jeg forstår dette handler motivasjon om en indre drivkraft til handling med tanke på et mål. Forfatterne påpeker også at ulike personer har både ulik mengde og type motivasjon. Med type motivasjon menes hvilken type målorientering motivasjonen kjennetegnes av. Med andre ord, hvorfor individet handler.

Motivasjonsbegrepet deles inn i ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon handler om ytrestyrte motivasjonsfaktorer for en oppgave, som for eksempel at handlingen belønnes i et gitt miljø, eksempelvis gode skolekarakterer. Ytre motivasjon kan sies å ha en større grad av

resultatorientering enn indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s.54-56). Indre motivasjon kan skapes og styrkes både i mennesket, i relasjonen mellom mennesket og en aktivitet og i mellommenneskelig samhandling.

Indre motivasjon kan knyttes til opplevelsen av at noe er interessant. Indre motivasjon fremstilles som den typen motivasjon som gir best læringskvalitet, fordi det hevdes at denne interessebaserte motivasjonen er det beste utgangspunktet for å utvikle kunnskap og ferdigheter. Foreldre og lærere fremstilles som viktige aktører når det gjelder å påvirke det barn oppnår og lærer (Ryan & Deci, 2000, s.54-56). Indre motivasjon er ikke en stabil egenskap ved mennesket, men noe som stadig skapes og utvikles. Dette kan også knyttes til Godø et al. (2023) og deres studie om av ungdoms skoleerfaringer når de bor på barnevernsinstitusjon. De fant at gode relasjoner mellom de voksne og ungdommene, og berikende aktiviteter, var betydningsfulle for ungdoms motivasjon til skoledeltakelse. Forfatterne tydeliggjør relasjoners avgjørende betydning for ungdommenes skolemotivasjon (Godø et al., 2023).

Jordet (2020, s.290-291) ser på motivasjonsbegrepet i skolesammenheng gjennom et fenomenologisk perspektiv. Dette siden teori om motivasjon beskriver aspekter som må erfares av elevene. Jordet (2020, s.117-119) fremhever også synet på barn som aktører, som handler for å realisere potensialet sitt. Jordet (2020, s.293) argumenterer for viktigheten av å se på motivasjonsbegrepet både i et drivkraftperspektiv og et relasjonelt perspektiv. Med dette menes at menneskets behov ikke kun kan forstås gjennom drifter, men gjennom de relasjonelle kvalitetene mennesker opplever seg imellom. Her kan det også sies at motivasjon og sosial støtte i form av anerkjennelse er nært sammenbundet.

Backe-Hansen (2021, s.100) argumenterer for at motivasjon er todelt, og inneholder både en energikomponent og en retning. Hun forklarer at motivasjon både er ønsket om å nå målet og styrken til å fortsette på veien til målet til tross for utfordringer. Hun sier, i likhet med Jordet (2020), at motivasjon påvirkes av relasjoner. Dette kan også knyttes til sosial støtte, med tanke på at trygge relasjoner og nettverk kan bidra til unges mestring og å ruste dem til å håndtere motgang (Backe-Hansen, 2021, s.78-79).

Albert Bandura er også opptatt av hvordan tanker, tro og følelser har betydning for menneskers atferd. Hans begrep mestringstillit kan knyttes til motivasjonsbegrepet (1997,

s.23-25). Mestringstillit beskrives som et sett av forventninger til egen mestring, som kan sees på som styrende for hvordan man inngår i, eller eventuelt unngår en situasjon (Bandura, 1997, s.106-107). Slik mestringsforventning kan også knyttes til motivasjonsbegrepet. Positiv mestringserfaring kan bidra til motivasjon til videre forsøk på å mestre, mens erfaring med å ikke mestre kan bidra til mindre motivasjon til å prøve. Fravær av mestringstillit kan øke frafallsrisiko og føre til psykisk uhelse (Amundsen & Møller, 2022). Motivasjonsteoretiske aspekter er dermed relevante for å forstå ungdommenes fullføringsprosess.

I det foregående har jeg redegjort for anerkjennelsesteori og motivasjonsteori. Jeg har lagt vekt på viktigheten av anerkjennelse for å oppleve mestring. Jeg har belyst begrepene krenkelse og skam, som kan knyttes til motsetningen av anerkjennelse. I diskusjonsdelen skal jeg bruke kunnskapsstatus og teori for å belyse mine funn.

4.0 METODE

4.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING

Først redegjør jeg for det vitenskapsteoretiske grunnlaget for mine metodiske valg. Jeg argumenterer for hvorfor og hvordan jeg anser kvalitativ tilnærming i form av kvalitativt forskningsintervju som det best egnede metodevalget til mitt undersøkelsesformål.

Teoretiske retninger som er fortolkende, er grunnlaget for kvalitative metoder. Meningen i, og betydningen av, et budskap, er disse retningenes viktigste fokus (Thagaard, 2018, s.33). Formålet med min undersøkelse er å få innblikk i erfaringer og opplevelser blant ungdom med barnevernserfaring, av hva som har vært viktig hjelp til å fullføre videregående opplæring. Temaet er relativt lite belyst. Det finnes lite forskning i barnevernsfeltet som omhandler ungdoms egne opplevelser. Jeg ønsket en nyansert beskrivelse fra den enkelte ungdoms perspektiv og å se på bindeleddet mellom individ og kontekst. Jeg ønsket å gå inn i prosjektet med en åpenhet for hva den enkelte ungdom beskriver. De nevnte momentene kan være argumenter for når en kvalitativ tilnærming egner seg best (Jacobsen (2015, s.133).

I en av de fortolkende teoretiske retningene, fenomenologien, er personers livsverden sentralt. Livsverden handler om hvordan den andre opplever og erfarer verden. Ifølge fenomenologien

kan den menneskelige erfaring beskrives som: «[...] *en direkte opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener* [...]» (Thomassen, 2006, s.83). Dette er fenomenologiens utgangspunkt for kunnskap og det jeg ønsket å fordype meg i. Jeg ville ha innblikk i ungdom med barnevernserfarings livsverden. Sentralt i fenomenologien er å forsøke, så godt det lar seg gjøre, å sette egen livsverden til side for å gi plass til den andres beskrivelse. Jeg forstår dette som å være åpen for det den andre forteller.

Fenomenologi og hermeunetikk kan sies å være nært knyttet til hverandre. Thomassen (2006, s.171) peker på at en beskrivelse er allerede en fortolkning. Dette grunnis med at hva vi oppfatter og vektlegger, også i videre fortolkning og beskrivelse, avhenger av forskerens forståelseshorisont. Dermed er min forforståelse del av mitt fortolkningsgrunnlag, i henhold til hermeneutisk tenkning. Dette fortolkningsgrunnlaget preger min livsverden og følgelig hvordan jeg opplever og erfarer verden. Hummelvoll og Barbosa da Silva (1996, s.25) påpeker at både den fenomenologiske og hermeneutiske forståelsesmåten danner grunnlaget for kvalitativt intervju som forskningsmetode. Kvale (1983) redegjør også for både den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingens relevans for det kvalitative forskningsintervju.

Hermeneutisk tilnærming vektlegger tolkning av fenomener på flere nivåer og søker en dypere mening (Thagaard, 2018, s.37). Hermeunetikken forståelsesprosess beskrives ofte som en spiral, der jeg som forsker beveger meg frem og tilbake mellom helhet og del i det jeg forsøker å forstå (Thomassen, 2006, s.91). Hermeneutikere er opptatt av hva som påvirker forståelsen, og vektlegger at et budskap alltid forstås og fortolkes i en kontekst. Jeg forstår det som at det som sies og gjøres påvirkes av erfaringer, og at erfaringene former min fortolkning av virkeligheten.

I min forskning har jeg forsøkt å møte det den andre forteller på mest mulig fordomsfritt vis og derved gi plass til å utfordre min forståelse. Jeg ønsket å få frem tykke beskrivelser (Thagaard, 2018, s.37), som handler om hva ungdommene opplever og erfarer, deres fortolkninger og mine fortolkninger av dette. Dette kan sies å være en kombinasjon av hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Således er hermeunetikk og fenomenologi begge relevante vitenskapsteoretiske tilnærminger til min problemstilling.

Ulikt syn på kontekstens betydning kan sees på som hovedforskjellen på fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Kritikere til fenomenologisk tilnærming påpeker at det aldri lar seg gjøre å se bort fra sammenhengen mellom hva vi erfarer og den verdenen vi befinner oss innenfor (Thomassen, 2006, s.86). Å forsøke å forstå den andres livsverden er en fenomenologisk tilnærming. Samtidig kunne jeg ha en hermeneutisk tilnærming til hvilke fortolkninger vedkommende har og hvorfor, samt hvordan jeg som forsker forstår dette basert på min forforståelse. En forutsetning for å forstå et budskap er å forsøke å forstå i lys av konteksten det bringes frem i. Kontekst forstås her som rammene våre erfaringer setter for hvorfor vi tenker og handler som vi gjør. Konteksten forstår jeg som en vesentlig del av forståelsen av et fenomen på ulike nivåer og områder.

Jeg har valgt å beskrive min målgruppe ved hjelp av benevnelsen ungdom med barnevernserfaring. Denne benevnelsen kan føre med seg både kunnskap og antakelser om deres erfaringsbakgrunn og konteksten de uttaler seg i. Et eksempel på dette er at jeg, med min kjennskap til ungdom med barnevernserfaring og hvilke ressurser og sårbarheter de kan ha, tar med meg dette når jeg forsøker å forstå deres livsverden.

De barna som opplever sin oppvekst forverret på grunn av barnevernet, kan omtale barnevernet i svært negative og generaliserende ordelag. Konteksten for deres uttalelser er da svært relevant for hvordan de opplever tilbudet de har fått. Deres synspunkter er likevel ikke representative for alle barn i barnevernet. Noen opplever det motsatte og mener at barnevernet har vært til god hjelp. Konteksten for deres uttalelser er også like relevant. Betydningen av undersøkelseskonteksten kan være vesentlig, altså hvordan jeg som forsker har tilnærmet meg en problemstilling som omhandler den omtalte målgruppen. Hvordan jeg metodisk har gått frem, vil jeg beskrive etter å ha belyst min forforståelse og forskerrolles relevans for min forskningstilnærming.

4.1.1 Forskerens forforståelse og rolle

Å være bevisst på sin forforståelse som forsker er et ledd i arbeidet med tykke beskrivelser, som jeg ønsket å oppnå. Mine fortolkninger er påvirket av min forforståelse. Mine fortolkninger, som følge av min erfaringsbakgrunn og utdanning som barnevernspedagog, kan ha formet forskningen jeg har utført og være relevant i forståelsen av hvorfor min forskning ikke er verdifri eller fordomsfri (Jacobsen, 2015, s.55).

Jeg anser grunnlaget som legges i grunnskolen, som fundamentalt viktig for trivsel og læring. Min oppfatning er at hvordan du trives og dermed lærer, kan påvirke fullføring. Jeg er nysgjerrig på hvordan det kan legges bedre til rette for at flere barn med barnevernserfaring får brukt sine ressurser og fullfører videregående skole. Min forskerrolle påvirkes av min menings- og erfaringsbakgrunn, og følgelig kan kvaliteten på min forskning påvirkes.

4.2 METODEVALG

Jeg valgte kvalitativt individualintervju som min forskningsmetode. Jacobsen (2015, s.15) beskriver metode som en strategi for å oppfylle hensikten med forskning, å presentere troverdig og gyldig kunnskap. Kvalitativ tilnærming kan være gunstig for å ha en åpenhet for de intervjuedes synspunkter og at forskeren ikke legger føringer på en slik måte som kan gjøres i kvantitativ tilnærming, med forhåndsdefinerte tema og spørsmål (Jacobsen, 2015, s.129). For å få en virkelighetsnær fremstilling av ungdommenes egne perspektiver, vurderte jeg kvalitativt forskningsintervju som den metodisk best egnede fremgangsmåten. Det kvalitative forskningsintervjuet har hovedfokus på den andres opplevelse av sin livsverden, og har et fenomenologisk vitenskapsfundament. Det er semistrukturert, altså verken en lukket eller åpen samtale. Ved hjelp av en intervjuguide søker forskeren meningsfortolkninger om de beskrevne fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

Det kvalitative forskningsintervjuet får også ofte kritikk for å være lite etterprøvbart, og det stilles spørsmål ved om det er et troverdig forskningsverktøy (Kvale & Brinkmann, 2015, s.197-200). Utvalgene er ofte små, intervjuene er vanskelig tolkbare siden de inneholder mange nyanser og kompleks informasjon. Å kunne være åpen for nyansene i den enkeltes perspektiv, var blant grunnene til at jeg opplevde kvalitativt forskningsintervju som mest interessant og relevant. Hadde jeg valgt et kvantitativt design, hadde jeg gått glipp av de personlige og utdypende beskrivelsene fra hver person. Jeg hadde også gått glipp av muligheten til en kunnskapsproduserende samtale, som det kvalitative forskningsintervju kan beskrives som (Kvale & Brinkmann, 2015, s.21).

4.2.1 Individualintervju

Jeg ønsket opprinnelig å ha fokusgruppeintervjuer. Dette for å legge til rette for en dynamisk diskusjon mellom deltakerne og skape en utvikling i form av konteksten, slik et

fokusgruppeintervju kan gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s.179-180). Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer også for hvordan fokusgruppeintervjusamspillet egner seg godt for å tilnærme seg beskrivelser av følsomme temaer. Siden jeg skulle intervjuer en særlig sårbar gruppe fant jeg det nødvendig å skjerme hver enkelt deltaker fra å måtte dele for mye i plenum. Jeg så derfor på individualintervju som en måte å verne om deltakernes integritet.

Ungdom med barnevernserfaring har trolig vært vant til og nødt til å dele mye fra sin historie. Jeg har erfart at noen kan ha vansker med å sette grenser for seg selv og hva det er lurt å dele. Jeg var ikke opptatt av å gå i dybden når det gjelder omsorgsforhold eller bakgrunnen for barnevernstiltaket. Jeg har hovedsakelig vært opptatt av skolehistorien og viktig hjelp og støtte. Samtidig, er informasjon om støtten fra tredjepersoner et vesentlig moment i det jeg etterspurte av informasjon. Dette omfatter også omsorgssituasjonen de har vært i. Jeg vurderte derfor at det var særlig viktig å legge til rette for et skjermet og godt miljø å dele i, i tilfelle noe opplevdes som vanskelig.

4.3 INNSAMLING OG BEARBEIDING AV DATA

Nå vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført intervjuene og analysen. Jeg beskriver hvilke vurderinger jeg gjorde i forkant og underveis med hensyn til avgrensninger og forskningsetikk. Jeg begynte å rekruttere deltakere etter at prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste/SIKT (Jacobsen, 2015, s.51).

4.3.1 Rekruttering og utvalg

Jeg gjorde et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s.54, 58), unge menn med barnevernserfaring, som hadde fullført med fagbrev eller kompetansebevis innen yrkesfag. Jeg ønsket å finne de guttene som hadde lyktes med å fullføre, for å lære mer om hva som har vært viktig støtte for dem. Disse guttene kan beskrives som de positive avvikene i en statistikk som viser lav fullføring blant ungdom i barnevernet, særlig gutter. Av denne årsaken kan de også karakteriseres som et formålsorientert utvalg, altså de som trolig kan gi best informasjon om det jeg ønsker svar på (Jacobsen, 2015, s.194).

Jeg rekrutterte en gruppe som kunne sies å representere variert barnevernserfaring. Det vil si unge menn som har bodd på institusjon, i fosterhjem eller vært hjemmeboende med barnevernstiltak. De seks ungdommene var mellom 18 og 35 år, flesteparten under 25 år. Av

hensyn til personvern er aldersspennet beskrevet som noe bredere enn den yngste og eldstes faktiske alder. Alle informantene har flyttet én eller flere ganger i forbindelse med omsorgsovertakelse, endring av plassering, eller sammen med foreldre. Fire av seks ungdommer har bodd på institusjon. Av disse har én også bodd i fosterhjem. En har bodd i fosterhjem og en har hele tiden bodd i biologisk hjem. Flere av ungdommene har ingen biologisk familie i Norge, har hatt profesjonelle omsorgsutøvere og kom til Norge som enslige mindreårige.

4.3.2 Planlegging av intervjuene

Den semistrukturerte intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162) ble formet av det jeg hadde lest av forskning på utdannings situasjonen til ungdom med barnevernserfaring. Noen åpne spørsmål og stikkord omhandlet områder jeg var særlig nysgjerrig på, og som jeg ønsket utdypende beskrivelser av. Et eksempel på dette er forventninger de voksne rundt dem hadde til utdanningsprestasjonene deres. Selve intervjuguiden forstår jeg som et eksempel på min forforståelse. Til tross for at jeg har forsøkt å møte deltakerne så åpent som mulig for å gi plass til deres livsverden, har jeg til en viss grad lagt føringer ved å formulere en problemstilling og forhåndsbestemte tema og spørsmål.

Jeg grupperte spørsmål og stikkord i henhold til forskningsspørsmålene med god hjelp fra flere fagpersoner innen feltet. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en frivillig deltaker i mitt nettverk. Dette gjorde at jeg både fikk øvd meg på intervjusituasjonen og justert oppbygningen av samtalen. Jeg forsøkte å få til en mest mulig naturlig samtale, samtidig som jeg tok hensyn til at intervjuguiden skulle være styrende med tanke på forskningsformålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Intervjuguiden ble vedlagt søknaden til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Jacobsen, 2015, s.51), som nå har byttet navn til SIKT. Jeg fikk nyttige innspill fra SIKTs rådgivere. Disse omhandlet ivaretagelse av deltakernes personvern samt å begrense innsamling av sensitive personopplysninger. Prosjektet ble godkjent 29.09.2022, med referansenummer 561017.

Etter at søknaden ble godkjent kontaktet jeg barnevernstjenester, institusjoner, oppsøkende tjenester, skoler, oppfølgingstjenester, fosterhjem samt to ideelle organisasjoner for målgruppen. Jeg startet der jeg selv hadde størst nettverk av fagpersoner som jobbet med målgruppen, og som jeg håpte kunne hjelpe meg med rekrutteringen (Thagaard, 2018, s.56).

Jeg ringte først og sendte deretter vedlagt informasjonsskriv på e-post, med forespørsel om hjelp til å få kontakt med eventuelle deltakere. Flere av de jeg kontaktet sa det var positivt at jeg ringte, slik at forespørselen ikke forsvant i mylderet av e-poster. Jeg hadde ikke kjennskap til ungdommene fra før.

Informasjonsskrivet omhandlet problemstilling og forskningsspørsmål, intervjugjennomføring, temaområder jeg ønsket svar på, rettigheter og informasjon om lagring av personopplysninger. En av kommunene jeg kontaktet krevde en tilleggsøknad for å gi tillatelse til å forske på deres innbyggere innen mitt tema. Dette var for å sikre at de skjerpede reglene for personvern ble fulgt i henhold til GDPR, og gjaldt uavhengig av SIKTs godkjenning. Etter en ny vurdering ble forespørselen godkjent. Jeg bad dem som sa ja til å hjelpe meg med rekrutteringen om tilbakemeldinger på både ordlyd i informasjonsskrivet og prosjektets fokus. Dette vurderte jeg som en måte å lettere nå frem til målgruppen, og at de som kjenner ungdommene best kunne gjøre meg bevisst på aspekter jeg ikke hadde tenkt på i formidlingen av prosjektets innhold. Jeg fikk verdifulle oppfølgingsspørsmål og innspill, som gjorde at jeg kunne tilpasse målgruppen og fokuset.

Jeg justerte kravet om at de måtte ha fullført fagbrev eller kompetansebevis, men holdt fast ved ønsket om deltakere som snart var ferdig med sitt opplæringsløp. Jeg holdt fast ved at de måtte være gutter og at de måtte ha valgt yrkesfaglig videregående opplæring. Jeg anså det som viktig å rekruttere de som har lyktes, for å lære mer om deres erfaringer. Noen få gav tilbakemelding underveis i rekrutteringen om at de hadde jenter som kunne være aktuelle intervjukandidater. Jeg tillot meg å bruke noe ekstra tid på å forsøke å rekruttere gutter. Jeg åpnet samtidig for å justere problemstillingen til å omhandle ungdom hvis jeg ikke lyktes.

Rekrutteringsarbeidet tok cirka tre måneder. Det tok tid å få svar på den første forespørselen. Noen av dem jeg fikk svar fra, hørte jeg ikke mer fra. Jeg ringte eller sendte e-post for å følge opp utsendte forespørsler. Jeg fikk noen få svar. Noen hadde glemt det, noen hadde videresendt til leder uten respons, noen hadde ingen aktuelle i målgruppen og noen hadde ikke kapasitet til å hjelpe. Jeg fikk flere tilbakemeldinger om at både problemstilling og tema var spennende og viktig å belyse.

Da jeg endelig fikk noen intervjuavtaler, avlyste den ene ungdommen. Vi snakket om å få til en ny avtale. På grunn av tidspress og at jeg hadde fått en ny deltaker i mellomtiden, vurderte

jeg det som best å ikke gjøre en ny avtale. Dette ble avklart med ungdommen. Plutselig løsnet det og jeg fikk hjelp til å lage flere avtaler i et tidsrom på et par uker. En institusjonsansatt sa at den viktigste grunnen til at ungdommene ville snakke med meg, var at jeg var opptatt av hva som hadde gått bra med dem, og ikke motsatt. Intervjuene ble avtalt direkte med hver deltaker. Hver ungdom kontaktet meg etter å ha fått informasjonsskrivet fra sin kontaktperson. At jeg ikke visste hvem som hadde mottatt skrivet før de selv kontaktet meg, gjorde det mulig å legge til rette for et informert og frivillig valg om å delta. Jeg åpnet for digital gjennomføring av intervju dersom det ble vanskelig å møtes, men strakk meg langt for å kunne reise til deltakerne. Etter å ha gjennomgått datamaterialet, vurderte jeg i samråd med veileder at jeg ikke trengte flere intervjuer enn de seks jeg hadde gjennomført.

Jeg tilbød hver deltaker et gavekort, som takk for hjelpen. Jeg presiserte at det var frivillig å ta imot og minnet om at de kunne trekke seg til tross for å ha mottatt gavekort. Jeg vurderte for og imot om jeg skulle tilby gavekort, med tanke på om man kunne anse frivilligheten som reell. Jeg rådførte meg med noen av dem jeg ba om hjelp til rekruttering. Noen anbefalte å gi noe i retur siden rekrutteringen kunne bli vanskelig hvis jeg ikke gjorde det. I tillegg hadde noen ungdommer spurt om de fikk noe for det. Jeg vet ikke om disse var de samme som jeg endte opp med å intervju. Jeg tenkte også at siden de setter av tid, parkeringspenger, justerer arbeidstid og velger bort fritiden sin for å hjelpe meg, burde jeg gi noe tilbake. Gavekortet hadde en sum som tilsvarer omtrent det man betaler for to kinobilletter.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført ved fysisk oppmøte på deltakernes hjemsted, i lånte eller leide lokaler. Jeg ble forsikret på forhånd om at ungdommene med minoritetsbakgrunn ikke trengte tolk siden de alle hadde gode norskkunnskaper. Før og under hvert intervju gikk jeg gjennom informasjonsskrivet de hadde fått på forhånd og åpnet for spørsmål. Samtykkeskjemaet ble deretter undertegnet av hver deltaker. Skjemaene ble avbildet med appen Nettskjema for bilde, levert av UiO, og sendt kryptert til min passordbeskyttede konto. Papirversjonen ble makulert. Hver deltaker ble påminnet om at de når som helst kunne trekke seg, uten å oppgi grunn, også etter at intervjuet var gjennomført.

Jeg forsikret meg om at de fortsatt samtykket til bruken av lydopptaker, som jeg hadde skrevet om i informasjonsskrivet. Før jeg startet lydopptakeren oppfordret jeg til å unngå å

bruke navn på tredjepersoner, og å prøve å ikke beskrive for mange detaljer i historier som omhandlet dem og andre. Jeg forklarte at dette var av personvern hensyn og å kun lagre de personopplysningene som var nødvendige for undersøkelsesformålet. Jeg noterte noen stikkord underveis, til oppfølgingsspørsmål om det som var viktig for den enkelte deltaker. Hvert av de seks intervjuene varte mellom 45 og 70 minutter. Etter intervjuene spurte jeg dem om de trengte å prate med noen. Jeg vurderte dette som nødvendig fordi mange delte erfaringer, som kunne være vondt for dem i ettertid.

Jeg åpnet med spørsmål om hvordan en vanlig ukedag ser ut, for å få et øyeblikksbilde av ungdommens hverdag. Spørsmålet fungerte godt som en samtalestarter om noe kjent for dem. Jeg justerte intervjuguiden noe underveis i gjennomføringen av intervjuene. Spørsmålene og stikkordene ble behandlet som veiledende (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik kunne jeg legge til rette for å gå nærmere inn på det som var viktig for hver enkelt. Et eksempel er at det ble tydelig underveis i intervjuene at ungdommene hadde ulike erfaringer med det kommunale barnevernet og institusjonsbarnevernet. I intervjuguiden spurte jeg først åpne spørsmål med benevnelsen «barnevernet.» Jeg oppdaget at jeg fikk svært ulike svar. Da jeg deretter spurte spørsmål om barnevernet, oppfordret jeg ungdommene til å nyansere mellom benevnelser som saksbehandler/kontaktperson, institusjonspersonalet eller fosterforeldre, der dette var relevant. Noen anså ansatte i ulike deler av barnevernsskjeden som viktige støttespillere. Jeg så det da som relevant for helhetsbildet av opplevd støtte at de beskrev relasjonen de hadde til disse profesjonelle hjelperne.

I det første intervjuet var jeg litt faglende, til tross for at jeg har hatt mange lignende samtaler med ungdommer. Jeg ble distraheret av båndopptakeren og ekstra bevisst på å forsøke å stille gode oppfølgingsspørsmål. De andre intervjuene opplevdes som bedre. Jeg merket at det hjalp å ha prøvd ut intervjuguiden med en «ekte» deltaker og ikke bare på prøveintervju. Alle ungdommene virket tillitsfulle og var svært meddelsomme. Flere av dem sa at det falt dem naturlig å fortelle om seg selv og historien sin. Jeg opplevde alt i alt at jeg skapte en tillitsvekkende samtalsituasjon, og håper at ungdommene deler denne opplevelsen. Jeg spurte hver ungdom om hvordan det hadde vært å delta i samtalen og fikk positive tilbakemeldinger. Det er selvsagt ikke sikkert at jeg hadde fått vite det dersom det ikke hadde opplevdes som bra, men jeg er trygg på inntrykket av at intervjusituasjonen var god for begge parter.

4.3.4 Transkribering

Jeg transkriberte hvert intervju helt ordrett og med alle pauser, lydord og nølinger. Det var et tid- og tålmodighetskrevende arbeid, som jeg i ettertid er svært glad for å ha gjort. Det har vært til stor hjelp for å få innsikt i hver enkelt deltakers historie og å få kjennskap til datamaterialet i sin helhet. Transkripsjonene ble omsatt til bokmål og anonymisert fortløpende. Dette gjorde jeg nøye for å ikke lagre flere personopplysninger enn nødvendig. Noen få, typiske, områdebestemte dialektord ble endret til mer generelle uttrykk. Transkripsjonene ble til sammen 149 sider. Lydopptaket ble lagt inn i NVivo transkriberingsprogram. Transkripsjonene ble oppbevart i EduCloud fra Høgskolen i Innlandet, med tofaktorautentisert innlogging. Arbeidet med transkripsjoner tok cirka seks uker. Lydfilene ble slettet etter at transkripsjonene var ferdige.

Noen av informantene hadde en livlig og humoristisk uttrykksmåte. Der de nonverbale uttrykkene ble vurdert å ha stor betydning for konteksten, noterte jeg at de lo, virket ironiske, eller andre fortolkninger. Dette gjorde jeg for å huske lettere og å kunne gi et godt bilde av *hvordan* ting sies og ikke bare *hva* som sies. I gjennomlesningen av transkripsjonene merket jeg at budskap kunne tolkes på ulike måter. Eksempelvis ble det tydelig at humor og ironi tapes i skriftlig tekst.

4.3.5 Tematisk analyse

Jeg hentet inspirasjon fra Braun og Clarke (2006, 2022) og deres tematiske analyse. Jeg vurderte å bruke Malteruds modell for systematisk tekstkondensering (2017). Jeg opplevde denne modellen som noe begrensende på grunn av ett av analysetrinnene. Jeg konkluderte med å kunne gå bredere til verks ved hjelp av førstnevnte analysemodell. Tematisk analyse inneholder følgende seks faser: Bli kjent med datamaterialet, lag de første kodene, let etter tema, gå kritisk gjennom temaene, definer og gi navn til temaene og til slutt skriv rapporten (Braun & Clarke, 2006, 2022; Eggebø, 2019). I det følgende forklarer jeg analyseprosessen i henhold til modellens trinn.

Første fase var viktig for å bli godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.87). Jeg opplevde helt tydelig at jeg hadde vært og var i en aktiv tolkningsprosess både før, under og etter intervjuene samt i analyseprosessen. I gjennomlesningen av det transkriberte materialet ble jeg mer bevisst på hvor mye man ikke husker fra en samtale. Etter å ha lest hele

datamaterialet noen ganger og deretter hvert intervju for seg, virket det mer oversiktlig. Jeg lette etter mening og mulige mønster, og noterte ideer og stikkord.

I andre fase, der de første kodene ble laget, noterte jeg mulige tema og stikkord (Eggebø, 2019). Jeg noterte et bredt spekter av mulige tema. Alt jeg syntes virket relevant, interessant, som jeg ikke forsto eller bet meg merke i på andre måter ble notert. Jeg laget sammendrag av det jeg umiddelbart opplevde som det interessante og sentrale fra hvert intervju sammen med mine fortolkninger. Jeg stilte spørsmål om hva dette kunne handle om og lette etter hvilke historier som hadde sammenfallende informasjon. Det var nyttig å forsøke å ha et helhetsperspektiv på hver ungdoms utviklingsprosess, både tidsaspektet og eventuell positiv eller negativ utvikling i gitte perioder.

Jeg avgrenset med hovedfokus på skolehistorien. Jeg formulerte tilleggsspørsmål til datamaterialet, som både kunne utfylle og utfordre forskningsspørsmålene. Tilleggsspørsmålene handlet om skolehistorienes muligheter og hindringer, hvilken selvoppfatning deltakerne virket å formidle, eventuelle tydelige endringer eller vendepunkt, og hvilke perioder i skolehistorien disse gjaldt. Fremgangsmåten kan beskrives som induktiv, datadrevet, med latente tema (Braun & Clarke, 2006, s.83-84).

Kodingsarbeidet fortsatte i form av et notat med nedskrevne setninger inndelt i kodegrupper. Disse fikk foreløpige navn i form av nøkkelord eller påstander. På dette tidspunktet virket hele datamaterialet mindre oversiktlig, til tross at jeg hadde forsøkt å gjøre det mer oversiktlig. Jeg hadde kodet svært åpent om alt jeg tenkte kunne være av interesse. Flere nøkkelord og setninger hørte derfor hjemme under flere kodegrupper, selv om navnene på kodegruppene ikke opplevdes som relevante for hverandre.

Da tenkte jeg at jeg hadde begrenset analyseprosessen ved å innsnevre fokus på noen områder. Jeg mistet også oversikten over hvilken sammenheng uttalelser ble sagt i. Jeg satt igjen med bruddstykker av informasjon som var vanskelig å systematisere. Jeg gikk derfor tilbake til å lese på nytt. Jeg supplerte notatene mine med informasjon om konteksten setningene ble sagt i, samt å fargekode hvilke koder som gjentok seg, slik Braun og Clarke (2006, s.89) anbefaler i denne fasen. Jeg nummererte hver deltaker etter rekkefølgen på intervjutidspunktet, både for å huske samtalen bedre, og å beholde en nærhet til hver ungdoms

sammenhengende historie. Etter ny gjennomlesing av hvert intervju noterte jeg enda flere koder. Da opplevdes det lettere å se historiene i sammenheng med hverandre.

I tredje fase lette jeg etter overordnede tema (Braun & Clarke, 2006, s.89-90). På dette tidspunktet hadde jeg god kjennskap til datamaterialet. Jeg streket under sitater jeg opplevde som interessante. Jeg laget forslag til temanavn på post it-lapper og flyttet dem etter hvor jeg opplevde at de hørte hjemme. Jeg forsøkte å danne et bilde av hva alle intervjuene som helhet hadde til felles og hva som var unikt for hvert av dem. Jeg var samtidig på jakt etter kontrastene i hver ungdoms historie. Jeg laget temaanalysenotat som omhandlet både mulige tema, sitater og nummeret på deltakeren som hadde sagt noe knyttet til nevnte tema. Til slutt ble det en samling av mulige hovedtema og undertema, og noen koder som ikke hørte hjemme under noen av temaene (Braun & Clarke, 2006, s.90). Jeg vurderte dette som et godt forarbeid til den fjerde fasen, kritisk gjennomgang av tema.

I fjerde fase fjernet jeg irrelevante tema (Braun & Clarke, 2006, s.91). Her brukte jeg problemstillingen som rettesnor. Underveis i arbeidet forsøkte jeg å stille kontrollspørsmål om jeg hadde grunnlag for å trekke frem det jeg trakk frem. Noen tema og undertema overlappet de opprinnelige. Derfor slo jeg sammen noen og forkastet noen jeg ikke anså som relevante for problemstillingen.

Analysearbeidet var vanskelig og lærerikt, eksempelvis angående forhastede slutninger. Et tema jeg først oppfattet som fremtredende var «lærevansker og manglende tilrettelegging.» Etter nærmere gjennomlesning innså jeg at deltakerne ikke i stor grad sa at de manglet tilrettelegging, men at den i noen tilfeller ikke hjalp som tiltenkt. En viktig nyanseforskjell. Min forforståelse som barnevernspedagog kan ha hatt innvirkning her. Jeg har erfart at mange barn med barnevernserfaring ikke opplever god nok tilrettelegging på skolen. Jeg trakk også slutningen om at siden de hadde lærevansker og hadde hatt det vanskelig på skolen, manglet de også tilrettelegging. Jeg fant imidlertid mange eksempler på tilrettelegging. Jeg reformulerte derfor temaets navn til «lærevansker,» som materialet gav god dekning for å diskutere. Mot slutten av den fjerde fasen opplevde jeg ikke at gjennomlesning av materiale tilførte noe nytt. Jeg vurderte derfor at jeg kunne stoppe letingen etter tema (Braun & Clarke, 2006, s.92).

I femte fase fikk temaene navn. Jeg laget en logg der jeg grunngav hvorfor jeg opplevde tema og stikkord som interessante (Braun & Clarke, 2006, s.92). Dette var også et forsøk på å reflektere over min forforståelse underveis. I veiledning fikk jeg råd om å bruke tid som et organiserende prinsipp. Datamaterialet viste en generell positiv utvikling i de fleste av ungdommenes fortellinger om videregående opplæring. For å finne essensen i temaene tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene og spørsmålene jeg stilte til datamaterialet i løpet av analyseprosessen. Min tolkning av det overordnede i datamaterialets fortelling, ble definert ved hjelp av følgende hovedspørsmål: Hva gjorde det vanskelig, og hva hjalp med å fullføre. Jeg opplevde inndelingen som nyttig for å se om temaene jeg hadde definert var relevante for helheten. Motivasjon, et hovedtema, ble delt inn i undertemaene interesser, forventninger og tanker om voksenlivet.

I sjette og siste fase, sammenfattet jeg funn og fortolkninger i en sammenhengende redegjørelse. Funnkapittelet ble innledet med en presentasjon av hver enkelt ungdom og deres skolehistorie, med fiktive navn. Jeg brukte sitater fra deltakerne som støtte i presentasjonen (Braun & Clarke, 2006, s.93). Inndelingen om hva som hjalp og hva som vanskeliggjorde fullføring, ble brukt som argumenter for hvorfor temaene jeg trakk frem var av betydning for deltakernes skolehistorie. Av negativ betydning for fullføring endte jeg opp med følgende hovedtema: Dårlige relasjons- og grunnskoleerfaringer, utfordringer i forbindelse med læretiden og varierte opplevelser av hjelp og støtte. Av positiv betydning endte jeg opp med disse hovedtemaene: Foreldrestøtte eller foreldrelignende støtte, relasjonell og faglig støtte fra lærere og motivasjon.

4.4 METODEREFLEKSJON

Nå vil jeg diskutere forskningens reliabilitet og validitet. Følgende refleksjoner omhandler både etiske og praktiske vurderinger. Forskningsetisk forsvarlig behandling av intervjupersoner diskuteres i eget avsnitt.

4.4.1 Reliabilitet

Jeg har gitt en trinnvis og konkret fremstilling av undersøkelsen og analysearbeidet. Dette har jeg gjort for å vise forskningens reliabilitet, at forskningen er gjort med et pålitelig grunnlag og på en pålitelig måte. Målet med dette er å vise bevisste og gjennomsiktede avgjørelser i

løpet av undersøkelsen. Jeg har belyst formålet med undersøkelsen, fremgangsmåten, hva som har gitt meg datagrunnlag for mine refleksjoner og hvordan disse er innhentet og behandlet.

Forhold knyttet til forberedelsen, gjennomføringen og etterarbeidet av intervjuet kan ha hatt betydning for hvilke data som har kommet frem. Dette kan sies å ha innvirkning på reliabiliteten (Jacobsen, 2015, s.242). Et eksempel på dette er hvor stor grad av tillit jeg har klart å etablere til deltakerne. Et annet eksempel er forskjellen på den informasjonen jeg har etterspurt direkte og det deltakerne uoppfordret har fortalt om ved mer åpne spørsmål (Jacobsen, 2015, s.232). Det kan tenkes at måten jeg har stilt spørsmål på har påvirket informasjonen de har gitt. Kvale og Brinkmann (2015, s.211) beskriver at måten transkripsjoner er utført på inneholder elementer av fortolkning. Disse kan variere fra person til person og dermed påvirke reliabiliteten.

Min forforståelse som følge av min erfaringsbakgrunn kan legge føringer for hva jeg fremhever og hvordan jeg vektlegger funnene. I tillegg kan konteksten ha betydning og kunne påvirke resultatene (Jacobsen, 2015, s.173). Jacobsen (2015, s.17) anbefaler å spørre seg om man ville fått samme resultat dersom man hadde gjennomført undersøkelsen to ganger. Basert på hermeneutisk tilnærming til en forståelsesprosess, tenker jeg at svaret er nei. Forforståelsen kunne ha endret seg i lys av flere erfaringer og gitt et annet fortolkningsgrunnlag. Jeg forstår det slik at forforståelsen har innvirkning på det opplevde meningsinnholdet i et budskap. Videre kan refleksjonsnivået, som opparbeides gjennom nye erfaringer, endre forståelsen av budskapet. Likevel opplever jeg undersøkelsens resultater som gyldige. Grunnlaget er ungdommenes opplevelser og erfaringer, og jeg har lagt vekt på å vise frem direkte sitater.

4.4.2 Validitet

Validiteten kan problematiseres siden jeg ikke kan vite om ungdommenes historie gir et riktig bilde av den faktiske situasjonen (Jacobsen, 2015, s.229). Det er deres fremstilling av historien jeg har tilgang til og ikke de andre partenes, som for eksempel lærernes eller barnevernsansattes fortellinger. Siden det er ungdommenes erfaringer og opplevelser jeg undersøker, er det mindre viktig om det er sannhet i hvert formidlet ord. Likevel kan det være en mulighet for at noe er skjevt fremstilt. For eksempel tolker jeg noen av fortellingene i retning av at det er forsøkt å gi støtte, som ikke har blitt opplevd som støtte. Det mest relevante for meg er likevel ungdommenes opplevelse. Jeg ser utvalget mitt som variert med

tanke på både kulturbakgrunn, barnevernserfaring og aldersspenn, og at de selv har opplevd det de forteller om. Dette kan sies å være et tegn på utvalget representerer det Jacobsen (2015, s.230) omtaler som riktige kilder. Ungdommene kan sies å være et representativt utvalg fra målgruppen og at det derfor er grunn til å ha tiltro til de førstehåndsopplevelsene de formidler.

Validitet handler om undersøkelsens fokus samsvarer med det som er fremstilt som undersøkelsesformålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137). I arbeidet med validitetsprinsippet om overførbarhet har jeg vært opptatt av at funnene skal kunne brukes som et nyttig kunnskapstilskudd til feltet. Jeg har vært opptatt av hvordan deltakernes suksesshistorier kan gi lærdom om viktig hjelp og støtte til ungdom i lignende situasjoner. Jeg har forsøkt å se på sammenlignbare studier, for å se om mine funn kan styrkes eller svekkes (Jacobsen, 2015, s.237). Dette har jeg gjort for å se om mine fortolkninger kan ha overføringsverdi til andre sammenhenger, med formål om å forstå ungdom med barnevernserfarings livsverden og særlig viktig hjelp og støtte. Jeg har forsøkt å være bevisst på at mine refleksjoner og det jeg løfter frem av funn skal presenteres på en måte som andre med erfaringsbakgrunn innen barnevern kan relatere til. Jeg opplever at mye av det som kommer frem, både hinder og bidrag til fullføring, sammenfaller med tematikk som fremheves av andre ungdommer jeg har snakket med.

Jacobsen (2015, s.17) problematiserer hvorvidt man har datadekning for konklusjonene i kvalitativ forskning. Derfor har jeg forsøkt å vise at flere ungdommer har sagt det samme, eller beskrevet dersom én ungdoms fortelling skiller seg fra de andres. Dette har jeg gjort for å vise at ungdommenes meninger varierer og at de på noen områder er tydelig sammenfallende. Et positivt aspekt ved at jeg har erfaring fra feltet, er at jeg har kjennskap til flere av problemstillingene deltakerne har beskrevet og kan relatere til mange av beskrivelsene. På en annen side, kan det tenkes at jeg ikke mestrer å balansere nærhet og distanse i mine vurderinger. Barnevernsfeltet engasjerer meg også sterkt, og noen av historiene har berørt meg særlig. Dette kan ha påvirket min vurdering av totalbildet av det som kom frem.

4.4.3 Forskningsetisk forsvarlig behandling av intervjudeltakere

Jeg har tatt utgangspunkt i Jacobsens (2015, s.47) fremstilling av tre krav som må være oppfylt for å kunne behandle intervjupersoner forskningsetisk forsvarlig. Jeg har forsøkt å

sikre informert samtykke, anonymisering og korrekt gjengivelse. Jeg har også gjort vurderinger knyttet til hvilke konsekvenser det kan ha for intervjupersonene å delta (Kvale og Brinkmann, 2015, s.107). Min forskerrolle og forforståelse er også en viktig del av de forskningsetiske vurderingene. De to sistnevnte ble også belyst og diskutert i kapittelet om undersøkelsens vitenskapsteoretiske og metodiske grunnlag.

Noe av det metodiske formålet var å få frem ungdommenes opplevelser og erfaringer. I et individualintervju har ungdommen kun meg å forholde seg til, og den asymmetriske maktbalansen oss imellom kan ikke sies å gi ungdommen nøytralt grunnlag for å uttale seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51). Selv om jeg i forkant opplyste om hva jeg ønsket å snakke om, kan intervjusituasjonen ha vært uforutsigbar for ungdommen. Det kan tenkes at budskapet jeg har gitt ikke har nådd frem, for eksempel på grunn av språk. Derfor kan det stilles spørsmål ved et reelt informert samtykke. Jeg har etter beste evne forsøkt å bidra til at deltakerne har forstått hva deltakelsen innebærer, hva informasjonen brukes til, og hvordan den oppbevares og rapporteres om. Jeg har gitt både skriftlig og muntlig informasjon, og forklart med enklere ord og setninger der jeg har vurdert dette som nødvendig.

Intervjuguiden inneholder momenter som åpner for rike fortellinger med bredt spekter av personopplysninger. Dette er relevant for anonymiseringshensynet. Et eksempel er at jeg bad dem fortelle om skolehistorien sin. Et nøytralt spørsmål, som åpner for mye informasjon om en lang periode. Historiene omfatter detaljer om blant annet skolegang, arbeidssted og helseopplysninger. Jeg innhentet uttrykkelig samtykke for behandling av disse opplysningene, og sørget for å minimere data om tredjepersoner. Jeg har reflektert over hvorfor de momentene intervjuguiden inneholdt, er nødvendige for å få utfyllende svar på problemstillingen. Jeg har kun inkludert helseopplysninger der jeg har sett det som så relevant for skolesituasjonen at det ikke kan utelates, for eksempel når jeg har skrevet om lærevansker.

Med tanke på korrekt gjengivelse har jeg forsøkt å ta hensyn til både detaljrikdom og anonymisering. Jeg har vært nøye med å anonymisere. Noen ganger har det vært nødvendig å gjengi opplysninger med et lavere detaljnivå enn de ble presentert med (Jacobsen, 2015, s.50). Jeg har brukt sitater for å vise hva ungdommene har sagt. Jeg har vært nøye med anonymisering av kjønn, steder, dialektuttrykk samt detaljer som gjør det tydelig hvem som har sagt hva. Jeg har også gjort små endringer i sitatene fra ungdommene med minoritetsbakgrunn, for å gjøre språket mer lesbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s.308). Dette

på grunn av personvernet, men også med tanke på at grammatisk uriktig språk kan fremstille innholdet eller deltakeren på en ufordelaktig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.213). Å gjøre situatene mer språklig like ble derfor gjort for å kunne synliggjøre alle deltakeres bidrag som like viktige og relevante. Av hensyn til personvernet kommer det heller ikke frem hvem av ungdommene som sa hva.

Deltakerne delte mye. Jeg forsøkte å vurdere hvor inngående oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille, slik at jeg ikke bidro til at de delte mer enn det som var relevant for undersøkelsesformålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107). Flere spørsmål handlet om barnevernshistorikk og oppvekst. Jeg tydeliggjorde at jeg var opptatt av skolehistorien deres og at de kunne unnlate å svare om det var noe de ikke ønsket å snakke om. Når jeg har skrevet om ungdommene har jeg vært bevisst på å ville dem vel i måten de fremstilles på, både som individer og gruppe. Dette med hensyn til konsekvensene av å delta. Utdelingen av gavekort kan sies å ha påvirket frivillighetsaspektet. Man kan påstå at konsekvensen er at jeg har «kjøpt» ungdommenes tillit. Dette har ikke vært intensjonen.

I det foregående har jeg vist og drøftet forskningens reliabilitet og validitet. Jeg har problematisert mine valg og vurderinger underveis. Det viktigste for meg har vært å møte ungdommene med respekt og behandle deres historier både etisk og faglig forsvarlig. Jeg har lært enda mer om at etiske og faglige vurderinger hele tiden må sees i sammenheng med hverandre. Dette gjelder både hva som belyses, hvordan og hvorfor.

5.0 FUNN

5.1 UNGDOMMENE OG DERES SKOLEHISTORIER

5.1.1 Farid

Farid er sent i 20-årene, og er fra et krigsrammet land i Sentral-Asia. Han er snart ferdig med fagbrev innen programområdet bygg- og anleggsteknikk og har en deltidsjobb i tillegg. Han flyktet til Norge alene som 17-åring. Han har bodd på institusjon for enslige mindreårige flyktninger. Miljøterapeutene der hjalp ham med skolen, kulturen og språket, hvordan man kan få jobb og et godt hverdagsliv. Han opplevde store kontraster mellom kulturene i

fødelandet og i Norge. Han sier at det viktigste han lærte var språket. Han har ikke opplevd mobbing på skolen. Han begynte på helse og oppvekst, med mål om å bli sykepleier. Lærerne betydde mye for skolegangen. Praksiserfaringer var gode lærings situasjoner. Senere avbrøt han skolegangen fordi det ble for vanskelig. Etter skolefrafallet hadde han det vanskelig, sosialt sett. Han savnet vennene. Han jobbet mens han var på leting etter riktig utdanningsvei. Han begynte på bygg- og anleggsteknikk på sikt. Han vil fullføre læretiden for å ha et bedre liv, eget hus og økonomisk trygghet.

5.1.2 Jørgen

Jørgen, i begynnelsen av 20-årene, er fra en norsk by. Han er snart ferdig med fagbrev innen programområdet teknologi- og industrifag. Han beskriver skolehistorien sin som vanskelig. Han har i løpet av hele skolegangen opplevd å bli behandlet dårlig av enkelte lærere. Jørgen byttet skole på grunnskolen, blant annet på grunn av mobbing. Han forteller at han ble mye sint og at han forstår utageringen som sin forsvarsmekanisme. Å dyrke interesser, å jobbe og å bruke kreativiteten er det viktigste på skolen, mener han. På ungdomsskolen hadde han god relasjon til særlig to lærere. Et valgfag fenget interessene hans og gav ham noen fritimer fra den ordinære skolen. Han forteller om utenforskap og at han i løpet av tidlig ungdomstid ble del av et rusmiljø. Han tok selv initiativ til et opphold på rusbehandlingsinstitusjon og ble plassert der av barnevernet. Han hadde oppfølging fra barnevernet også etter fylte 18 år. Han legger stor vekt på det positive ved tilretteleggingen han fikk på den andre videregående skolen han gikk på. Særlig viktig mener han det er å ha en kontaktlærer som bryr seg, er engasjert, fanger opp hvis det er noe og å ha en barnevernstjeneste som gjør jobben sin. De biologiske foreldrene har hele tiden vært en god støtte. Han har jobbet aktivt for å skape et nytt, rusfritt nettverk.

5.1.3 Marius

Marius, midt i 20-årene, er fra en norsk by. Han har fagbrev innen programområdet elektro og datateknologi. Han jobber på en høyere utdanningsinstitusjon og studerer i tillegg. Han har klart seg godt faglig. På mellomtrinnet flyttet han i fosterhjem og til ny skole. Han mener at det å være under barnevernets omsorg var helt feil for ham. Etter flyttingen forsvant interessen for å gjøre det bra på skolen. Han var sint på barnevernet. Det føltes som å ha blitt satt i fengsel. Jo mer barnevernet involverte seg, jo verre ble skolehverdagen. Han har hatt venner hele tiden, men mistet kontakten med noen på grunn av flyttingen. Han trekker frem

kontaktlæreren på videregående som viktig for skolegangen sin. Han fikk ikke læreplass i løpet av tiden på videregående, og grunngir dette med mangel på informasjon og tilrettelegging fra barnevernet og skolen. Da Marius skulle ta fagprøven, begynte han å bry seg om å bestå og gjøre det bra. Han fikk jobbtilbud etter at han besto fagprøven. Han hadde negativ opplevelse av overgangen til myndighetsalder. Han grunngir dette med tap av økonomisk støtte fra barnevernet og kontakten med NAV.

5.1.4 Emmanuel

Emmanuel, i begynnelsen av 20-årene, er fra en norsk by. Han har foreldre med minoritetsbakgrunn. Han er ferdig med studieforbereidende, men har i ettertid begynt på fagbrev innen programområdet elektro og datateknologi. Han har traumatiserende barndomsopplevelser. Han har flyttet gjentatte ganger, både med begge foresatte og senere, da han bodde fast hos den ene. Han hadde vansker med skriving, lesing og konsentrasjon. Samtidig var han var god i matte og naturfag. Han drev med sport og sier at han var: «(...) *født god til det*». Ungdomsskolen trekkes frem som viktig. Kontaktlærerne hans på ungdomsskolen og videregående var svært gode. Han fikk god faglig tilrettelegging. Han har hele tiden hatt mange venner. Han valgte den studieretningen vennene valgte. På vg1 fikk han mange anmerkninger fordi han kom for sent til timene. Det gikk bedre på ny skole. Han beskriver høyere faglige krav på videregående enn på ungdomsskolen. På videregående ville han bare bestå, få jobb og slippe mer skole. Han kom inn på høyskole, men sluttet. Han har opplevd svært god støtte fra én av foreldrene. Selv om han har hatt kontakt med barnevernet siden tidlig barndom, kan han ikke huske at barnevernet har gjort så mye for ham. Samtidig sier han at den ene barnevernstjenesten var god. Han opplever at mye negativt kunne vært unngått med bedre hjelp fra barnevernet.

5.1.5 Zaher

Zaher, i midten av 20-årene, er fra et krigsrammet land i Sentral-Asia. Han kom til Norge som 14-åring, etter å ha vært ett og et halvt år på flukt. Han har fagbrev innen programområdet teknologi- og industrifag. Han jobber fulltid med dette, er sammen med venner og har en ekstra deltidsjobb. Han har bodd på institusjon for enslige mindreårige flyktninger. Alt var nytt i Norge og en stor kontrast til fødelandet. Det var svært vanskelig å komme hit helt alene. Han er takknemlig for hjelpen han har fått av personalet på institusjonen. De lærte ham å handle, var med på tur, lagde middag og hjalp med lekser. Han gikk først noen måneder på

skole i Norge for å lære språket. Han begynte deretter på ungdomsskolen. Han fikk lite informasjon om utdanningsmuligheter, som gjorde det vanskelig å velge linje på videregående. Han tok et tilfeldig valg. Han hadde lyst til å studere, men det var vanskelig. Økonomiske forpliktelser til familien i fødelandet gjorde yrkesfag og raskere jobbmuligheter til et nødvendig valg. Det tok lang før han fikk læreplass etter vg2. Det var vanskelig i læretiden og vanskelig å ikke være norsk. De som har vært viktige for skolegangen er venner, ham selv og personalet på institusjonen. Ekstra språkopplæring på ungdomsskolen hjalp mye. På vg2 hadde han en del fravær. Han var demotivert og hadde det vanskelig. Han strøk i ett fag, men besto senere. Etter vg1 mistet han økonomisk støtte fra barnevernet, som han opplevde at han hadde blitt lovet. Han søkte deltidsjobb for å både hjelpe familien og ha litt lomme penger. Han sier at fagbrevet betyr mye for en fremtid i Norge og gir lettere jobbmuligheter.

5.1.6 Trond

Trond, i begynnelsen av 30-årene, har fagbrev innen programområdet bygg- og anleggsteknikk. Han følte at ingen var interessert i å lære ham noe på ungdomsskolen og at det bare var repetisjon av barneskolen. Trond beskriver vansker med konsentrasjon, lesing og skriving. Han hadde en periode med jobb, som alternativ til skole noen dager i uken, men sluttet i løpet av ungdomsskolen. Han opplevde mobbing store deler av grunnskolen og hadde få venner. Han sier at det å ha jobbet litt før videregående skole, trolig hjalp på skolemotivasjonen. Han har hele tiden hatt god støtte fra foresatte. Trond bodde hos biologisk familie til slutten av ungdomsskolen, da han flyttet på institusjon. De voksne i barnevernet motiverte ham til å ville mestre skolen. Han gikk først på en videregående skole i flere år. Han valgte deretter bygg- og anleggsteknikk og fullførte skole- og læretid. Han fikk flere venner, begynte å trives på skolen og likte linjen. Han fikk ettervern og flyttet i hybel med oppfølging fra barnevernet. Å fullføre skolen var bare en måte å kunne jobbe med og leve av noe han syntes var gøy. Læretiden begynte vanskelig og det var flere bytter av lærested. Å fullføre læretiden var enkelt. Det var gøy å dra på jobb. Etter hvert ble han lei av jobben og faget. Han har lyst til å jobbe innen en annen bransje og har tatt mer utdanning rettet mot dette. Han trives samtidig godt i nåværende jobb.

5.2 HOVEDFUNN

Slik jeg ser det kan funnene inndeles ved hjelp av to hovedspørsmål. Først, hva gjorde det vanskelig å fullføre? Hovedfunnene omhandler dårlige relasjons- og grunnskoleerfaringer, utfordringer i forbindelse med læretiden og varierte opplevelser av hjelp og støtte. Så, hva gjorde at de klarte å fullføre? Hovedfunnene omhandler at både støtte fra foreldre, foreldrelignende funksjoner og lærere har vært motivasjonsdrivende samt at videregående opplæring kan være en mulighetsarena. Dette har vært av avgjørende betydning for fullføring.

Alle ungdommene har opplevd utfordringer i sin fullføringsprosess, særlig i grunnskoleperioden. Skolehistoriene fremstår som oppstykket. Alle har hatt skoleavbrudd, enten på grunn av flukt og flyttinger eller som følge av mistrivsel eller feil utdanningsvalg. Rus- og atferdsproblematikk preger noen av ungdommenes fortellinger. Samtlige ungdommer har fullført, eller i slutfasen, av sin videregående opplæring. Alle har hatt god støtte fra viktige voksne, enten på skolen, hjemme, eller begge steder.

5.3 HVA VAR HINDER FOR FULLFØRING?

5.3.1 Dårlige relasjons- og grunnskoleerfaringer

Jeg ba ungdommene fortelle fritt om skolehistorien sin. Jeg kunne fått klarere svar dersom jeg hadde avgrenset til en skoleperiode, men vurderte det som fornuftig å høre om hvilke perioder ungdommene selv trakk frem, som jeg kunne forstå som relevante for fullføringsprosessen.

Jeg anser som et hovedfunn at alle har hatt negative erfaringer i løpet av grunnskoleperioden. Årsakene varierer. De knyttes til landbytte, hjemme- og omsorgssituasjon, mobbing og hvordan de ble møtt av elever og lærere på skolen. Noen av ungdommene virker å ha strevd med å finne plassen sin og å ikke være del av en gruppe de kunne identifisere seg med.

Ja, altså, min skolehistorie er full av dritt, egentlig. Første til fjerde så var jeg mye mobbet, da. Og reagerte mye med det å utagere, det å bli sint, da. Det var liksom min forsvarsmekanisme. (...) var på utredning for ADHD åtte ganger, som skolen drev og dyttet meg inn i (...), fordi at de måtte ha en grunn da, til familiemøtene, og si hvorfor

han her ungen er gæærn, liksom. Så det endte jo med at jeg byttet skole. fordi at...andre elever behandlet meg dårlig hvis jeg ikke var gæærn, liksom, i klasserommet, og sånt.

Jeg tolker beskrivelsen som at det både var vanskelig for ham, men også vanskelig for lærerne å legge til rette for ham. Jeg forstår det som at ungdommen gir et nyansert bilde av skolesituasjonen sin. Han forteller at mangelen på innpass i skolemiljøet skjov ham nærmere rusmiljøet:

Jeg var veldig utfordrende og følte vel egentlig aldri at jeg hadde helt innpass. For det var en veldig sånn...sær skole, da...med mye elever som kanskje har opplevd samme ting, da...Med det å fryses ut fra større grupper, da. Så det var kanskje ikke helt riktige plassen for meg, da. Så da bytta jeg tilbake til den ungdomsskolen (...) der jeg er fra, da. Og.. der havnet jeg ganske fort inn i feil miljø, hehe. Så fullførte jeg ungdomsskolen der med ganske dårlige holdninger og dårlig motivasjon, da.

Ungdommen forteller om det jeg tolker som opplevelsen av utenforskap i jevnaldermiljøet. En annen ungdom sluttet på grunnskolen fordi han opplevde at ingen engasjerte seg i læringen hans. Den samme ungdommen har hatt god støtte hjemmefra og også opplevd god hjelp fra barnevernet.

Hvis jeg var på skolen så følte jeg meg som en idiot, for det var jo ingen som gadd å gjøre ting interessant for meg på skolen heller. Eneste faget jeg noensinne har gjort det bra i er jo engelsk, etter at jeg fant ut at det var en nyttig ting å lære seg.

Denne ungdommen gir også et nyansert bilde av hvordan grunnskoledagene opplevdes:

Jeg hadde jo problemer med å konsentrere meg, og satt aldri i ro og gjorde mye dritt. Mange lærere har sikkert skrevet meg av som idiot i veldig tidlig, fordi at...sånn...«æsj»...«søppel». Så det er vel bare det at det er sikkert mange som har tenkt at han der er det ikke vits i å prøve å lære, fordi han ikke tar imot noe læring likevel, og hvis vi forteller noe så følger han ikke med. Men det er jo igjen for....det...har ikke vært noen grunn for meg til å kunne det.

Jeg tolker beskrivelsen som at han opplevde å være uønsket, ikke passe inn og ikke opplevde skolen som meningsfull. Samtidig reflekterer han over at det kunne være vanskelig for lærerne å legge til rette for ham. Til slutt konkluderer han med at atferden hans skyldtes at han ikke så poenget med å lære det han skulle lære. Alle disse faktorene kan ha påvirket opplevelsen hans av skolen og seg selv.

Flere forteller om relasjoner som jeg tolker som skadelige, enten hjemme eller på skolen. Flest forteller om vonde opplevelser på skolen. Alle ungdommene har hatt noen de opplever at enten aktivt gjorde dem vondt, gjorde dem sinte, utrygge eller skuffet dem. Min tolkning er at beskrivelsene rommer ensomhet, udekkede behov for støtte, lavt selvbilde på grunn av mobbing, tillitsbrudd, skjeve maktforhold og utrygge hjemmeforhold. Ett av eksemplene på skadelige opplevelser er vold i hjemmet. Følgende beskrivelse belyser hvordan dette kan prege skolegang og evnen til å lære: «*De konsentrasjonsvanskene, de var tydeligvis fra...det med fortiden min. Jeg er alltid litt sånn...prøver å være bevisst på...hva som er rundt meg. Jeg er aldri...aldri...liksom rolig.*» Denne ungdommen brukte trolig mye kapasitet på å opparbeide seg trygghet for å bli regulert nok til å lære.

De som har opplevd mobbing forteller at dette pågikk store deler av barne- og ungdomsskolen. En ungdom hadde opplevelsen av at noen av lærerne hans aldri burde blitt lærere. Samtidig beskriver han god støtte fra foreldrene og fra noen få lærere. Han opplevde å ikke passe inn i skolemiljøet. Han forteller om en opplevelse av inkludering i rusmiljøet. En annen ungdom med mobbehistorie, som sluttet på grunnskolen, virker ikke å fått nødvendig støtte fra hverken jevnaldrende eller voksne. Han manglet også opplevelsen av å være inkludert. Han beskriver god støtte hjemmefra. Det høres ut til at få av ungdommene opplevde skole- og hjemmearenaen som særlig utfordrende samtidig. Noen av dem har hatt det svært vanskelig hjemme og noen svært vanskelig på skolen, særlig grunnskolen. Felles for dem som har hatt det svært vanskelig på skolen, er at de har opplevd god støtte fra én eller flere foresatte.

Alle, utenom én, forteller om lærevansker, faglige og/eller sosiale og emosjonelle. Disse omhandler traumerelaterte konsentrasjonsvansker, ADHD, dysleksi, vansker med å tilegne seg norsk- og engelskferdigheter, språklæringsvansker og matematikkvansker. For de enslige mindreårige flyktningene var språket særlig utfordrende og påvirket både faglig og sosial læring.

En ungdom beskriver skolefrafallsprosessen sin slik: «(...) både språk og lekser var liksom...det var vanskelig for meg spesielt. Jeg klarte ikke sånn...å gjøre leksene mine. Jeg har tapt, på en måte.» Flere av ungdommene jeg intervjuet hadde kontakt med PPT for vurdering av opplæringsutbyttet sitt. En forteller: «Ja, PPT var der, men tydeligvis har jeg ikke dysleksi. Jeg har alltid strevd med lesing og skriving, så.» En annen forteller om hvordan tilretteleggingen ikke hjalp: «Men da hadde jeg jo fått en data ifra PPT, men, altså, jeg var jo ikke så veldig datainteressert på den tiden. Jeg var jo i grunnen bare interessert i å gjøre andre ting.»

To ungdommer forteller at skolen var kjedelig. Beskrivelsene deres skiller seg fra hverandre og vitner på ulike måter om at de ikke fikk godt nok tilpasset opplæring. For den ene kan det høres ut til at det ikke ble lagt godt nok til rette med hensyn til hans lærevansker. Den andre beskriver ikke lærevansker. Det kan høres ut til at han ikke fikk nok faglige utfordringer og derfor kjedet seg: «(...) i barneskolen, så var gjerne ting litt for enkelt.» En av ungdommene beskriver viktigheten av å se hensikten med læring: «Hvis du bare blir fortalt at dette må du lære fordi dette skal du lære, så skjønner ikke...i alle fall ikke jeg hvorfor jeg skulle lært det. Det er i alle fall sånn hjernen min fungerer, da.»

De ungdommene som forteller om sterke atferdsuttrykk virker å ha fått bedre støtte på videregående skole: «Når jeg begynte på videregående, så begynte jeg jo å gi litt mer faen i hva andre tenkte om meg, så da hjalp jo det veldig på at jeg ikke ble like mye mobbet lenger, heller.» En annen ungdom beskriver seg selv slik: «Jeg har alltid vært sånn at jeg skal vite hvor grensen går (...), og det gav meg jo litt problemer med ordens- og atferdskarakterene (...).» Han forteller at atferden hans endret seg da han ble møtt med gode samtaler i stedet for nedsatt ordens- og atferdskarakter: «Det var noen voksne som tok det på en veldig fin måte...og...gi meg rom, da, å spille på. Og skjønnte problemstillingen, og ikke minst, var villig til å prate med meg om det.»

5.3.2 Utfordringer i forbindelse med læretiden – også en side av utenforskap

Et annet hovedfunn er at de fleste ungdommene forteller om vansker knyttet til læretid.

Vanskene handler enten om å finne læreplass, vanskelig start på læretiden, eller at forhold ved lærestedet har begrenset læringsprosessen deres.

Det var veldig vanskelig i begynnelsen, med økonomien. Jeg hadde 76 kroner i timen. Så måtte jeg betale husleie, strøm og mat, også. Jeg er ikke som andre ungdommer, som bor med familie og slipper å betale husleie og sånn. Så jeg har ansvar for alt.

En annen ungdom forteller også om vansker i starten av læretiden, men at det handlet en del om mangel på motivasjon:

Ja...den begynte jo litt vanskelig. Først så fikk jeg jobb. Da ble jeg ansatt som hjelpearbeider hos et lite firma på (sted). Jeg var jo litt ubrukelig til å begynne med. Gadd ikke. Har jo alltid vært litt dårlig på å stå opp om morgenen. Og så fant de ut at de ikke ville ha meg lenger. Og så begynte jeg hos (ny bedrift) og jobbet der i et halvt år. Og så fant vel de óg ut at...de ikke ville ha meg i jobb lenger. Så begynte jeg hos (ny bedrift) og det var der jeg jobbet i sju år.

Det høres ut til at mange bytter av læreplass ikke gav ham den nødvendige stabiliteten i starten. En annen forteller om dårlig arbeidsmiljø ved lærestedet:

(...) får kjeft for mye ting som jeg ikke har gjort. Får kjeft for uvitenskap, at jeg ikke kan. Og så har det vært veldig lite arbeidsoppgaver. Så jeg har ikke fått den kompetansen som jeg føler jeg trenger. Så akkurat lærlingtida har egentlig vært en veldig vanskelig periode.

Flere forteller om vansker knyttet til å få læreplass. En beskriver hvor lite tilgjengelige læreplasser det er for noen:

Hovedproblemet var at jeg ikke var klar over at du skulle søke mye tidligere. For jeg begynte ikke å søke før etter vg2 var ferdig. Og det er jo håpløst uansett hvor du skal søke, nesten. Hvis du er Omega-heldig, så får du kanskje en læreplass, fordi...ja...plutselig døde han som tok læreplassen der, eller et eller annet sånt.

En annen forteller om å ha vært i yrkesfaglig fordypning der han håpet å få læreplass etter vg2:

(...) den plassen som jeg var på praksis, så hadde de tatt noen andre lærlinger...og så spurte jeg de, liksom...og så ville de ta meg...kanskje om tre måneder. Men det gikk aldri sånn. Så det gikk nesten to år før jeg fikk læreplass.

Det ene mulige lærestedet hadde valgt noen andre i stedet for ham, uten at årsaken til dette kommer tydelig frem. Dette var én av de enslige mindreårige flyktingene. Den andre ungdommen bodde langt unna der han ønsket å være i lære, på grunn av fosterhjems plasseringen.

Vansker med å få læreplass kan også sees på som et eksempel på utenforskap. Det kan høres ut til at flere manglet nødvendig støtte og nettverk, som kunne hjulpet dem. Jeg opplever at beskrivelsene om vansker knyttet til læretid understreker den sårbare overgangen til lære og viktigheten av god og tett oppfølging i læretiden. Denne sårbare overgangen er påfallende i to av historiene der de henholdsvis ventet i to år på læreplass, eller ikke fikk læreplass i det hele tatt. Ungdommen som sier at han manglet motivasjon viser også et viktig moment. Svært mange ungdommer trenger tid til å finne ut hva de vil. I denne ungdommens tilfelle var det riktig utdanning. Likevel kan det være slik at man i perioder og faser av livet ikke engasjerer seg slik det er forventet, og at det kan være mange årsaker til dette.

De enslige mindreårige flyktingene var i stor grad avhengig av støtte fra hjelpeapparatet, særlig etter at de kom til Norge. Hjelpeinstanser og skole kan ha stor definisjonsmakt når det gjelder hvordan nyankomne skal ha det trygt, stabilt og godt for å bygge et nytt liv. Den ene ungdommen beskriver at det var vanskelig å ikke være norsk, særlig i læretiden. Jeg tolker det som at han beskriver redsel for rasisme og å bli undervurdert.

Kanskje det liksom fins arbeidsplasser som er...de ser liksom ja, okay, han er utenlandsk, han er ikke sånn og ikke flink og ikke... han har ikke bodd her i Norge, han vet ikke hvordan det er. Men...da har jeg i hvert fall et fagbrev, så det er litt lettere, enn en som ikke har...å søke jobb, liksom.

Det å oppnå fagbrev virker viktig for tilgangen til arbeidslivet.

De enslige mindreårige flyktingene omtaler seg selv som annerledes og at de ikke hadde den samme kunnskapen og ferdighetene som de andre, om språk og sosiale normer. De forteller

om en lang inkluderingsprosess. Én setter ord på forskjellene på det samfunnet han kom til og det samfunnet han kom fra: «(...) og det er sånn hudfargeforskjell, landskapsforskjell, menneskeforskjell, språkforskjell og kulturforskjell.» Ungdommene virker å ha hatt god støtte fra systemet rundt seg og relativt like rammer i Norge, men opplevelsene deres av støtte er sprikende. De beskriver både læringsprosessen det kan være å akseptere en ny kultur, og savnet etter fødelandskulturens varme, hjertelige og varige relasjoner.

Ungdommen som sluttet på grunnskolen, beskriver det jeg tolker som opplevelsen av utenforskap. Han beskriver også skoleavbruddet som klart knyttet til mobbingen han opplevde:

Det er vel i hovedsak sånn at jeg synes det var dritkjedelig å gå på skolen. Og når jeg var på skolen så ble jeg jo bare plaget allikevel. Så enten så måtte jeg sitte i timen og kjede meg, eller så var jeg ute i friminuttene og ble plaget. Så det er jo enten, eller. Så da er det bedre å bare holde seg hjemme.

Det å være utenfor fellesskapet er også relatert til hjemmeforhold for noen av ungdommene, enten i biologisk hjem eller i tiltak. Flere beskriver savn av biologisk familie. Ungdommene med fosterhjemserfaring, beskriver på ulike måter å ikke ha følt seg som en del av familien. Ungdommene hadde på ulikt vis opplevelsen av at det ikke var i fosterhjem de burde vært. Én ungdom beskriver opplevelsen av å ha blitt revet bort fra familie og venner på grunn av fosterhjems plasseringen. Jeg tolker det som at han opplevde å bli ekskludert fra sitt opprinnelige oppvekstmiljø og at han opplever at barnevernet bidro til hans utenforskap, både familiært og faglig. Han sier at han ikke ønsket eller var mottakelig for støtte fra fosterforeldrene.

En annen ungdom forteller at han ikke opplevde at fosterforeldrene hadde kapasitet til å følge ham opp tilstrekkelig, siden de hadde store omsorgsoppgaver fra før. Han beskriver deres forventning av at en ungdom på hans alder skulle klare seg selv. Ungdommenes beskrivelser av sine behov i relasjon til fosterforeldrene er ulike i form av at den ene ønsket å være selvstendig og den andre ble nødt til å være selvstendig. Sistnevnte trekker dette frem som positivt.

5.3.3 Varierte opplevelser av hjelp og støtte

Alle ungdommene har barnevernserfaring, enten fosterhjem, institusjon eller hjemmeboende med tiltak. De som har bodd på institusjon tillegger støtten de fikk der stor betydning. Bare én av ungdommene trekker frem at han opplevde det kommunale barnevernet som tydelig delaktige og betydningsfulle for selve skolegangen. Han beskriver det slik: «(...) mange av dem hjalp meg å gidde å få det til.» En ungdom med fosterhjemserfaring viser et annet ytterpunkt. Han trekker frem den kommunale barnevernstjenesten som selve grunnen til at hans skolegang ble påvirket svært negativt. Han opplevde det som særlig begrensende at han ikke fikk bo på hybel slik at han kunne søke på den linjen han helst ønsket på videregående skole:

(...) Barnevernet drepte motivasjonen min (...), at du ikke helt får samme muligheter som andre barn, da, hvis du bor i barnevernet. Og da tenker jeg jo dette med hybel og klare seg selv, og (...) ja...at du skal bli voksen. Og...det gikk jo fint for meg, men jeg kan se for meg at det kunne gått galt for andre i samme situasjon.

De enslige mindreårige flyktningene beskriver å ha fått god tilrettelegging og hjelp på skolen. Det fremstår som at de fant seg til rette på skolen. Blant dem som har bodd på institusjon virker det å være et skille mellom hvordan de har opplevd hjelpen fra barnevernsansatte på institusjonen og fra den kommunale barnevernstjenesten. Særlig to ungdommer sier en del om at ungdom i barnevernet får begrenset sine muligheter i utdanning og overgang til voksenliv. Eksemplene de gir handler om mangel på informasjon, økonomisk støtte, manglende støtte til praktisk gjennomføring av utdanningsløp og støtte i overgang til myndighetsalder. Flere forteller at de opplevde det kommunale barnevernet som fjerne og ikke engasjerte i hvordan de hadde det på institusjonen. Det kan virke som særlig én har en opplevelse av at de som skulle tatt det overordnede ansvaret for ham ikke har tatt det ansvaret han trengte eller forventet. Han uttaler seg imidlertid svært positivt om institusjonspersonalet.

(...) jeg gikk tre-fire måneder, eller fem måneder, noen ganger tok det ett år før vi fikk et møte med barnevernet, liksom. Hvordan går det, liksom? Jeg hadde aldri sett de, at de skal komme opp på (institusjonen) og spørre om hvordan vi hadde det der oppe, liksom.

Ungdommene har hatt ulikt tilbud når det gjelder ettervern og ulike opplevelser av selve tilbudet. Den ene, som hadde hybel med oppfølging, uttaler seg positivt om sitt tilbud. En annen ungdom opplevde overgangen til voksenlivet som vanskelig, og at sikkerhetsnettets han opplevde at barnevernet var ble tatt fra ham for brått. Noen forteller at ettervernstilbudet ikke hadde det innholdet som var avtalt. Noen beskrivelser tyder på at hjelpeapparatet har manglet et langtidsperspektiv som strekker seg utover myndighetsalder, for eksempel tilrettelegging for å få lære plass og å sikre en god overgang til voksenlivet. Fortellingene viser hvor viktig et godt ettervernstilbud kan være. De aller fleste foreldre støtter sine barn både praktisk, økonomisk og emosjonelt langt utover myndighetsalder og i livets andre viktige overganger og faser.

En ungdom har hatt vidt forskjellig opplevelse av to ulike kommunale barnevernstjenester. På spørsmål om hvordan han tenker at tiden i kontakt med barnevernet har påvirket skolegangen hans, forteller han hvor ulikt han har blitt møtt: *«Barnevernet brydde seg ikke veldig mye om meg.»* Han opplevde seg møtt på en mye bedre måte av den ene barnevernstjenesten: *«De hjalp oss (...). Du kunne føle at de faktisk prøvde og sånt.»* Han reflekterer mye over hva manglende støtte har ført til. Han sier at mye kunne vært unngått dersom familien hadde fått god hjelp i hele oppveksten hans. Det er uklart om ungdommen har fått tilbud om ettervern eller ikke. En annen ungdom opplevde støtten fra barnevernet som så mangelfull at han like godt kunne klart seg alene og deretter flyttet han: *«Fordi jeg merket liksom, jeg fikk ikke støtten, så. Jeg tenkte, det her klarer jeg selv alene, fordi det er så lite hjelp.»*

En ungdom beskriver hvilke ringvirkninger det fikk for ham å oppleve at barnevernet ikke brydde seg og var til stede:

Da fikk jeg en saksbehandler som IKKE brydde seg. Du hadde virkelig ikke inntrykk av at den personen brydde seg om hva som skjedde. Og da...starta det med at jeg...altså jeg begynte jo å ruse meg og...hadde en ny periode mens jeg bodde under (institusjonen), da.

Han forteller om hvordan han deretter ble fulgt opp av institusjonen:

Og da fikk jeg jo god oppfølging der, men da gikk det vel tre måneder og så trakk barnevernstjenesten seg ut. Og da mistet jeg også (institusjonen). Så jeg hadde jo

egentlig ingen støtte fra barnevernstjenesten bortsett fra at de betalte (institusjonen) for plasseringa mi.

Tre av ungdommene trekker frem økonomiske aspekter som viktige, både når det gjelder type støtte fra barnevernet og for livssituasjonen generelt. Viktigheten av økonomisk trygghet høres ut til å være knyttet til ønsket om selvstendighet. De enslige mindreårige flyktingene hadde særlige økonomiske utfordringer knyttet til et press om å støtte biologisk familie i hjemlandet og derfor komme seg raskt ut i jobb. De beskriver økonomisk støtte som særlig viktig. Støtte til førerkort omtales også som svært viktig, noe barnevernet bidro til, både økonomisk og praktisk i form av lærekjøring. En ungdom trekker frem at dersom barnevernet hadde støttet ham økonomisk i overgangen til voksenlivet hadde han sluppet å bli mottaker av stønad fra NAV. En annen forteller om negativ opplevelse av et brudd på en avtale om ettervern og dermed tap av økonomisk støtte. Denne støtten opplevdes som avgjørende for et godt hverdagsliv.

Dårlige relasjons- og grunnskoleerfaringer ser ut til å ha vanskeliggjort fullføringsprosessen. Opplevelsene av god støtte virker å handle om tilgjengelige voksne som kan fange opp og forebygge uheldig utvikling, tett hverdagslivsoppfølging og støtte i viktige overgangsfaser. Utfordringer knyttet til læretid ser ut til å ha bidratt til høyere risiko for utenforskap. Ungdommenes kontrastfylte bilde av sine opplevelser av hjelp og støtte fra det kommunale barnevernet anses som relevant fordi beskrivelsene bekrefter viktigheten av god støtte til denne ungdomsgruppen. Samtidig belyser de paradokset om at tiltak som skal hjelpe og støtte kan oppleves som hinder. Det er kun to av ungdommene som gir et utelukkende positivt bilde av hjelpen de har fått fra barnevernet. Noen av de andre har i noen perioder opplevd svært god hjelp, men mangelfull i andre perioder.

5.4 HVA VAR BIDRAG TIL FULLFØRING?

Mitt helhetsinntrykk er at alle ungdommene har hatt noen viktige voksne, som har muliggjort deres positive utvikling, både i utdanning og livet ellers. Kontaktlærere og foresatte trekkes frem som særlig støttende. I perioder og på enkelte arenaer har også flere av ungdommene opplevd den rake motsetningen og hatt voksne som har gjort det svært vanskelig for dem.

To ungdommer knytter støtten de har fått fra enkeltpersoner til hvor godt de har klart seg i utdanning og arbeid. En fremstiller det slik: «(...) nå tenker jeg liksom at hvis det ikke hadde vært for (hen), så tror jeg ikke jeg klarte meg så langt, liksom.» En annen fremstiller det slik: «Ja, (hen) har vært veldig viktig. Det er sikkert en av de jeg kan takke for at jeg faktisk er (yrke) og har jobb i dag.»

5.4.1 Foreldrestøtte eller foreldrelignende støtte

Jeg anser det også som et hovedfunn at nesten samtlige ungdommer har opplevelsen av gjennomgående god foreldrestøtte fra én eller flere foresatte, eller foreldrelignende støtte fra institusjonspersonell. Ingen av ungdommene beskriver å ha hatt foresatte som har hatt negative holdninger til skolen. En av de enslige mindreårige flyktningene forteller om svært god støtte fra en biologisk forelder, som har vært særlig opptatt av at han skulle lykkes på skolen. To av de andre ungdommene utmerker seg særlig når det gjelder hvordan de har opplevd foreldrenes støtte og hjelp. Den ene gir følgende eksempel:

(...) den beste moren noensinne. Hun gjorde det veldig lett for meg hjemme, i alle fall...lagde middag, vasket opp og gjorde alt...alt mulig sånn at det eneste jeg trengte å fokusere på var skole. Og jeg fikk lov til å fokusere på sosialt liv og sånt.

Det hverdagslige tillegges stor betydning og moren har tydelig vært en god emosjonell støtte. Han forteller også om særlig motivasjon til å fullføre skolen på grunn av moren. Jeg tolker det som at han opplever en slags forpliktelse til å gi noe tilbake til moren og at han vil at hun skal være stolt av ham. Det høres ut til at han ser opp til henne og det hun har oppnådd selv om hun har hatt det vanskelig:

Mamma har gjort veldig mye for meg. På den tiden hadde hun (...) barn (...), så måtte hun på skole...og så...måtte hun ta et fagbrev...og så...klarte hun å få en jobb. Hun skal ikke bare få til alt det der for at jeg blir...jeg vet ikke...NAV'er, eller noe sånt.

En annen beskriver:

(...) uten mine støttende foreldre, så vet jeg ikke hvordan det her hadde gått. Jeg kan ikke se for meg hvordan det er for noen som ikke har...gode foreldre da, rett og slett. Det må jo være utrolig vanskelig.

En sammenligner institusjonspersonell med foreldre. Han forteller at de støttet ham slik han opplever at foreldre skal gjøre:

(...) de har vært snille og de prøvde alltid å hjelpe oss...og det har påvirket sånn at vi fortsatte å komme i gang... og... vært på ski, vært på ferie, sommerferie i Danmark. Så vi...opplevde liksom at... som en forelder. Så vi har fått god hjelp.

En annen forteller at de voksne på institusjonen stilte krav til ham. Han illustrerer hvordan dette bidro positivt da han sto i fare for å stryke i flere fag: «Men da...var det en voksen på (institusjonen) som...ja...for å si det sånn, hehe, tok tak i meg og...du...nå skjærper du deg!» En annen beskriver det å ikke bli presset, men motivert til å ta ansvar, som positivt: «(...) så det var jo kanskje lettere for meg å dra på skolen da, når jeg måtte ta litt ansvar selv.» Det høres ut til at ungdommene har opplevd å bli møtt med kjærlighet, omsorg, krav, forventninger og engasjement fra støttende voksne.

5.4.2 Relasjonell og faglig støtte fra lærere

Selv om noen ungdommer har hatt svært uheldige møter med lærere, trekkes særlig kontaktlærerne på videregående skole frem som gode støttespillere: «(Hen) var der, (hen) sa jeg gjorde en god jobb og sa at jeg var god. Det fikk meg til å føle meg bra. Hvis det ikke var for (hen) så hadde jeg ikke bestått faget, liksom.» Noen ungdommer har også hatt god erfaring med noen lærere på ungdomsskolen. Denne ungdommen setter betydningen av læreres engasjement i en større sammenheng når det gjelder hva viktige voksne bør formidle:

Det ene det var jo kontaktlæreren min, som var...ja...veldig musikkinteressert og veldig sånn engasjert lærer. En sånn lærer som du hadde lyst til å følge med på, da. Du merka at (hen) var interessert i faget og at (hen) brydde seg om det, da. Det er jo definitivt noe som jeg har tenkt er veldig viktig, er at voksne må vise at de bryr seg. Når man sitter med et inntrykk om at de egentlig ikke bryr seg...da...hvorfor skal du bevise for dem at du får til, da?

Ungdommen forteller om lærernes engasjement, det faglige innholdet og måten han fikk brukt interesser på, som særlig viktig for seg. Han gir et konkret eksempel, en elevbedrift, som de tjente litt penger på. Elevbedriften gav ham gode assosiasjoner til skolen, som igjen gjorde ham mer motivert til å være der. Noe av dette virker å handle om at den positive aktiviteten tillot ham å distansere seg fra rusmiljøet, og lot ham oppleve at det også gav økonomisk vinning å drive med lovlydig, lystbetont aktivitet: «(...) det gjorde jo sånn at fokuset mitt fra det kriminelle forsvant, ikke sant? Og jeg fikk...ja...fant en annen måte å tjene penger på enn å drive med tyveri, eller hva det nå enn skulle være.» En annen ungdom, med store variasjoner i sin skolemotivasjon, forteller følgende:

Så hadde jeg jo veldig trivelige lærere, i alle fall kontaktlærerne mine på videregående, på (linje), var jo...ganske bra (...). Alle som har hatt de to lærerne som jeg hadde er jo enige i at det er noe av det beste som er å få tak i der oppe. De er veldig flinke til å forklare og veldig flinke til å være med elevene sine på kameratslige aktiviteter, da. Så det virker litt mindre som du går på skole og litt mer som du bare er med kompiser når du er på skolen. Og det hjelper jo veldig på at folk har lyst å være der.

At læreren engasjerte seg i at han skulle få et fagbrev, gjorde det lettere å møte opp på skolen. Flere ungdommer trekker særlig frem hvordan lærere gav dem en god opplevelse av skolen.

Når jeg begynte på (navn) videregående, der møtte jeg virkelig lærere som så meg for den jeg var, da. Kontaktlæreren min var jo veldig, veldig dyktig. Jeg som var bilinteressert, jeg fikk lov til å være sammen med 2. året og skru bil i stedet, masse. Det gjorde jo sånn at jeg fikk dyrka den interessen mer.

At lærerne engasjerte seg særlig i mestringen deres forstår jeg som et sentralt bidrag til skoletrivselen. I tillegg høres det ut til at skolen ble en arena som kunne skjerme dem fra uheldig påvirkning og utvikling. Disse lærerne gjorde skolen til et godt sted å være og et godt sted å lære.

Alle ungdommene formidler på ulike måter at tilpassing av opplæringsløpets innhold og organisering har hatt stor betydning. Flere trekker frem læring i praktisk undervisning:

Men når jeg har vært på infopraksis og sett på hvordan de kollegene snakket med pasienten, hvordan de stelte, hvordan de...ja...Fordi jeg så det med øynene mine og at det ble repetert mange ganger. For meg er det enkelt å skrive hva jeg gjort, eller hva jeg har lært og sånn.

En reflekterer over hvor mye en praktisk læringsarena endret den utfordrende atferden hans:

På barneskolen når jeg var veldig utfordrende, så fikk jeg et tilbud om å ha et par timer i uka der jeg var i sløydhallen. Og for å kunne få til det, så måtte jeg sitte pent og oppføre meg ordentlig. Og det fungerte veldig fint.

En ungdom fikk tilpasset opplæringsløpet sitt i form av en fordeling mellom ordinære skoledager og skoledager i arbeidspraksis. Han fremhever dette som positivt for skolemotivasjonen: «(...) så jeg gjorde det i stedet for å gå på skole. Det gjorde sikkert at jeg ikke var fullt så skolelei når jeg begynte på videregående i sin tid.» En annen forteller om hvor viktige praktiske undervisningssituasjoner er for hans læring:

Jeg er jo en veldig praktiker. Jeg er veldig dårlig til å sitte på skolebenken. Men så kommer jeg ut på verkstedet og da kan jeg gjøre alt mulig, liksom. Jeg har heldigvis vokst på meg at jeg kan sitte i ro lenge nå, uten å sprette rundt. Men på den tida så var det liksom...ja...å sitte en time i ro, det skjedde ikke.

Han forteller om en positiv opplevelse, der en ansatt på barneskolen hjalp ham å konsentrere seg bedre: «(...) tilbød meg liksom å være hjelperen (hens) og gå rundt og skifte papir i kopimaskinen og gjøre sånne type ting som fikk meg bort fra klasserommet og ja...få brukt kroppen litt, da.» Ungdommen oppsummerer hvor stor betydning tilrettelegging kan ha:

Jeg tror jeg hadde kommet mye bedre rusta ut av barneskolen, ungdomsskolen og videregående hvis ting hadde blitt lagt til rette for meg sånn som det har blitt de to siste årene på videregående. Da tror jeg virkelig at jeg kunne ha...ja...kommet ut med mye høyere karakterer, ikke minst. Og jeg tror at atferdsproblemene mine hadde vært mye mindre. Jeg tror jeg hadde vært mye mer motivert og mye mer glad for å gå på skole. Og mye mer takknemlig for å gå på skole, ikke minst.

Flere ungdommer forteller om viktig tilrettelegging på grunn av språkvansker og vansker med lesing, skriving og konsentrasjon: «(...) av og til så fikk jeg...jeg fikk ekstra tid på prøver. Noen ganger fikk jeg et eget rom, for noen sånne...lange skivedager og sånt...De to tingene hjalp, selvfølgelig. I hvert fall eget rom, det hjalp veldig.» Denne ungdommen forteller også om at tilrettelegg gav ham opplevelsen av at lærerne hadde tro på ham. De gav ham anledning til å mestre, særlig når han ikke var motivert til skolearbeid:

Jeg kom for sent. Så fikk jeg én til siste sjanse...til å ta det muntlig. Alle lærerne som bare...okay, du får lov til å ta dette i muntlig i stedet for å ta det skriftlig. Alle de lærerne...jeg likte dem. Fordi de visste; bro', du kan egentlig mer, så du kan få lov til å ta det muntlig. Det skjedde veldig ofte.

Fortellingene viser hvor stor betydning tilrettelegging, engasjement og relasjonskompetanse kan ha for elevenes læring.

Flere ungdommer sier at det ble stilt større krav til dem på videregående skole. Noen beskriver at det var vanskelig faglig, som førte til skolefravall og omvalg. Flere av dem forteller at kravene ble til noe jeg tolker som frihet under ansvar og en positiv opplevelse av å bli stilt til ansvar for egen læring. De fleste har i relativt stor grad opplevd å få opplæringen sin tilpasset sine behov, men i mye større grad på videregående skole enn på grunnskolen.

Alle fremhever viktigheten av at det faglige innholdet i undervisningen er relevant for videre utdanning og arbeidsoppgaver. De aller fleste har opplevd det slik på videregående skole. En ungdom forteller om hvordan holdningen hans til å lære endret seg markant etter at han forsto hva han kunne bruke det han lærte til. Han gir et eksempel der han ble utfordret til å ta ansvar for utregningen av hvor mye materiale som trengtes til bygningsarbeidet de skulle gjøre: «Da fant jeg ut at matte var nyttig. Så det å lære at ting kan være nyttige på et eller annet vis...i stedet for å bare ha en firkant, så kanskje...legge noe praktisk i det.»

En annen ungdom forklarer også læringsverdien av å knytte teori og praksis sammen:

Hvis jeg kunne ha lært noveller med å gjøre noe, eller hvis jeg kunne ha brukt matte praktisk, reist ned i butikken og lært meg om penger (...). Da hadde jeg lært meg mye mer enn det å sitte med en skolebok, da.

Noen av ungdommenes beskrivelser virker å handle om motivasjon til læring. Dette vil jeg gå nærmere inn på i redegjørelsen av neste hovedfunn av betydning for fullføringsprosessen.

5.4.3 Motivasjon

Motivasjon eller mangel på motivasjon er hyppig nevnt som betydningsfullt. Alle ungdommene har hatt perioder med lite motivasjon i løpet av både grunnskole og videregående skole.

Ungdommene formidler mestringstillit- og vilje, særlig i fortellinger om videregående skole. Mestringstilliten virker å være knyttet til betydningen av, og muligheten for, et fagbrev. To av ungdommene har begynt på høyere utdanning etter videregående opplæring. Den ene beskriver det jeg tolker som både mestringstillit og en slags forpliktelse til læring:

Ja, altså, akkurat nå, så er jo lærelysten kommet på grunn av...Jeg underviser jo gjerne ting, og... det er jo veldig greit å kunne fagstoffet du underviser i veldig godt. For jeg skal jo formidle det på en god måte (...). Og det føler jeg at jeg gjør på en grei måte. Men igjen så holder jeg jo på med å lære mer på grunn av...da gjerne å bli en bedre lærer selv.

Noen av ungdommene sier at de har blitt fortalt at de ikke kommer til å bli til noe. De beskriver at motstanden skapte en slags drivkraft. Deres motivasjon til å fullføre skole- og læretid grunnis slik:

Det er vel fordi jeg hadde lyst å faktisk...bli noe...litt for å motbevise alle som hadde sagt på barne- og ungdomsskolen at jeg ikke kom til å bli noe. Og litt fordi at det er veldig greit å ha en jobb og et fagbrev å falle tilbake på, alltid, uansett hvordan resten av livet skulle gå.

Til tross for å ha blitt undervurderte, virker det som at ungdommene har funnet en styrke og en motivasjon i det å motbevise dem som har påstått at de ikke kan klare noe.

Det er jo ikke selvsagt at ting skulle gått. Men jeg hadde aldri klart det uten...uten den hjelpen jeg har fått. Og jeg hadde sikkert ikke klart det uten den motstanden jeg har fått heller. Fordi at den motstanden har liksom gitt en...mer energi da, når folk har stått der og sagt at du kommer ikke til å få til noe, så er det liksom sånn...jo, visst faen skal jeg få til noe!

En av ungdommenes fortellinger om videregående opplæring skiller seg fra de andres. Han forteller om ungdomsskoletiden med høy trivsel og mange venner. På videregående skole følte han at han ikke hadde valgt riktig linje. Han virker å ha hatt lav motivasjon til programfagene, i tillegg til at han møtte høye, faglige krav. Han opplevde derfor at han ikke passet inn i klassemiljøet. Han beskriver følgende om klassemiljø og motivasjon, som påvirket både skoletiden og senere arbeidsliv:

Det var litt annerledes liksom. Det var folk som hadde lyst til å jobbe og velge seg noen yrker, og (...) det var vanskelig for meg. Men fortsatt, så (...) tenker jeg at...okay... den linjen som jeg har valgt er kanskje ikke den beste, men jobb er jobb, så jeg kan jobbe. Men det er ikke sånn at jeg gleder meg for å gå på jobb (...).

En annen ungdom forteller at han bare møtte opp i de timene han syntes var gøy. Han beskriver en periode der han skled ut på grunn av rus og at da var alt viktigere enn skole. Jeg spurte hva som har vært det viktigste for ham med tanke på å fullføre skole- og læretid. Han sier: «Det er å ha en motivasjon. Det å ha en grunn til å gjøre noe. Det å vite hva jeg har lyst til å gjøre.» Det virker som at tiden på videregående skole har bidratt til å skape mål og mening for ham. En annen ungdom beskriver barnevernet som en stopper for motivasjonen hans til å gjøre det bra på skolen: «Jeg vil si at den tiden jeg har vært i barnevernet har påvirket skolegangen min veldig negativt. Det har drept motivasjonen min over lenger tid.» Han forteller også at det var motivasjon som var problemet, ikke evnen til å tilegne seg kunnskap.

Flere av ungdommene knytter motivasjon til å fullføre til det å oppnå en formell kompetanse. «Vel...jeg har motivasjon til å i hvert fall få meg enten en bachelor eller fagbrev. Jeg skal ikke

slutte før jeg får enten én av de to.» En annen ungdom beskriver en modningsprosess knyttet til både motivasjon, trivsel og ønsket om å fullføre fagbrevet:

Litt av drivet bak det var nok det at jeg visste at...bare bli ferdig med dette her, så trenger du egentlig aldri å løfte en bok igjen. Så...når jeg begynte å trives på videregående så gjorde det til at jeg hadde lyst til å dra på skolen i stedet for å gjøre andre ting hjemme, eller springe rundt og drive dank. Å ville hatt et fagbrev har vel også hjulpet på en del. Fordi at det er litt viktig å ha i alle fall ett eller annet...i mitt hode...og det gikk vel kanskje opp for meg når jeg ble litt voksen.

Motivasjon til å klare seg som voksne trekkes frem som viktig av flere ungdommer. Jeg tolker det som at de beskriver voksenlivet både som en prosess, et mål og et ideal. Ungdommene forteller om fremtidsutsikter til voksenlivet, som i stor grad er utdanningsrelaterte. De grunnis med noe jeg tolker som motivasjon til god livskvalitet og et godt voksenliv. Fortellingene handler om oppstart av egne firma, selvstendighet, å velge riktig utdanning, et stabilt voksenliv, å leve av noe man trives med, å stifte familie og å ha en fremtid. En av ungdommene knytter fullføring av fagbrevet til fremtiden sin på denne måten:

Det som var viktig for meg (...), jeg har gått så mange år opp og ned, så selv om jeg liker faget eller ikke så må jeg bestå det faget. Jeg må ha et fagbrev. Fordi jeg må ha en fremtid her i Norge. Fagbrevet er en liten ting, men jeg må ha det. Så kan jeg lettere søke jobb selv.

En annen ungdom rangerer det han opplever som viktig og relaterer dette til voksenlivet: «(...) altså, skolen er jo viktig, men det er jo ikke det viktigste i verden. Det viktigste er jo å faktisk klare seg når du blir voksen.» En annen trekker frem det å være voksen, som et ideal han lever etter: «(...) fra det å være en utfordrende og utprøvende ungdom til å skjønne at...okay, nå er det på tide å vokse opp.»

Jeg spurte alle ungdommene hvilke forventninger de selv og de voksne rundt dem hadde til skolegangen deres. En del forskning viser at ungdom i barnevernet opplever at voksne har lave forventninger til skoleprestasjonene deres. Ingen av ungdommene sier at de ble stilt høye akademiske krav til. Alle formidler høye forventninger til seg selv, både innen utdanning og arbeid. Én ungdom sier at de voksne sa at han kunne få til det han ville, så lenge han selv

ville. En annen forteller at biologiske foreldre var særlige pådrivere for at han skulle fullføre fagbrevet. Én ungdom beskriver hvilke krav som ble stilt til ham:

De forventet vel at jeg skulle få til det fagbrevet og få til det jeg hadde lyst til å få til. Og de satte ikke noe press på meg for å få det til, eller...De hadde sikkert vært fornøyde hvis jeg...så lenge som jeg bare sto på skolen.

En annen ungdom forteller at valgfriheten foreldrene gav ham, hjalp ham å fullføre videregående skole: «(...) det hadde vært annerledes hvis mamma og de hadde nekta meg å gå TIP fordi at det...er der problemungene går, du må gå studie (...). Og da tror jeg ikke jeg hadde fullført videregående.»

De enslige mindreårige flyktningene forteller om mindre grad av valgfrihet. De sier at mange nyankomne ungdommer ikke studerer, men velger jobber som ikke krever utdanning, for å raskere tjene egne penger. Det kan se ut til at flere har opplevd yrkesfag som det eneste alternativet for å kunne hjelpe familien sin. En forteller om krysspresset mellom ønsket om selvrealisering og forpliktelsen til å hjelpe familien:

Hvis jeg skal studere så kan jeg ikke hjelpe dem. Da måtte jeg bare tenke okay, hva kan jeg gjøre nå, liksom, her i denne situasjonen (...). Så da måtte jeg bare velge noe yrkesfag, og det var det beste for meg, liksom.

Det høres ut til at valgene til de enslige mindreårige flyktningene har vært mer bundet av plikt enn av interesse. Dette kan tenkes å ha påvirket motivasjonen for både utdanning og arbeid. Likevel formidler samtlige ungdommer det jeg tolker som stolthet og trygghet som følge av kompetansen sin.

I det foregående har jeg belyst ungdommenes fortellinger om foreldrestøtte, gode elev-lærerrelasjoner og motivasjon. Samtlige aspekter ser ut å ha vært positive bidrag til deres fullføringsprosess. Jeg anser det som et hovedfunn at ungdomsgruppen er omtrent entydig om å ha hatt et positivt vendepunkt på videregående skole, til tross for skolefratfallserfaringer. De fleste ungdommene trekker frem at de har opplevd god støtte, både i form av venner og trygge voksne. Det fremstår som at modning, undervisningens relevans for yrkeslivet og det å få dyrke interessene sine er viktige momenter i det som opplevdes som motiverende for

ungdommene. Det å opparbeide seg konkret, yrkesfaglig kompetanse som er relevant for arbeidsliv og fremtidsutsikter fremstår også som viktig. Det virker som at videregående skole ble en mulighetsarena for samtlige.

6.0 DISKUSJONSKAPITTEL

I det følgende diskuteres ungdommenes opplevelser og erfaringer i lys av anerkjennelsesteori, sosial støtte og motivasjonsteori (Honneth, 2008; Paulsen et al., 2020a; Ryan & Deci, 2000). Diskusjonen struktureres ved hjelp av forskningsspørsmålene. Først drøftes hvilken betydning ungdommene tillegger sine skoleerfaringer. Her vektlegges dårlige relasjons- og grunnskoleerfaringer, utenforskap og varierende opplevelser av hjelp og støtte. Krenkelser og skam, sentralt i Honneths (2008) anerkjennelsesteori, brukes her som forståelsesramme for mangler i kjærlighets-, rettighets- og solidaritetssfæren. Deretter drøftes personer og støttesystemer som kan ha vært viktige for fullføringsprosessen. Her vektlegges anerkjennelse og sosial støtte. Til slutt drøftes motivasjonsdrivende prosessers betydning for fullføring.

6.1 GRUNNSKOLEPERIODENS KRENKELSER

Datamaterialet viser at samtlige ungdommer har hatt vanskelige barndomsopplevelser i grunnskoleperioden, både relasjonelt og skolemessig. Disse kan forstås som krenkelser i kjærlighets-, rettighets- og solidaritetssfæren (Honneth, 2008). Her sees dette som relevant for videre skolegang. Det kan tenkes at vanskelige skole- og barndomsopplevelser fører til faglige hull og mindre opplevelse av mestring, som kan prege videre skoleopplevelse og progresjon (Thrana, 2016; Valset, 2014).

Grunnskolehistoriene til de enslige mindreårige flyktningene har jeg lite informasjon om. De har i tillegg fluktopplevelser de andre ikke har. Historiene deres er derfor skolemessig mindre sammenlignbare, men likefullt har de særlig vanskelige barndomsopplevelser slik flere av de andre har. Fortellingene deres støttes av Dæhlen og Rugkåsas (2018) eksempler på sårbarheter og risikofaktorer for skolefravall, som enslige mindreårige flyktninger kan ha. Det er samsvar mellom forskerne og ungdommenes eksempler, som omhandler krig, flukt og forpliktelser om å støtte biologisk familie økonomisk. Det høres også ut til at ungdommene har opplevd stor grad av tilpasset opplæring i løpet av skolegangen sin i Norge. Det kan dermed sies at de har blitt møtt anerkjennende i skolen (Jordet, 2020).

Ungdomsgruppens negative opplevelser i grunnskoleperioden handler både om mobbing og utenforskap, lærevansker, vanskelige relasjoner til lærere, omsorgsrelaterte utfordringer og varierende opplevelser av hjelp og støtte. Bortimot alle ungdommene forteller om ulike typer tilretteleggingsbehov. Flere forteller om svært godt tilpasset opplæring, også på grunnskolen. Dette kan sees på som anerkjennelse i rettighetsfæren (Jordet, 2020). For noen av ungdommene høres det ut til at opplæringen i perioder ikke var godt nok tilpasset, og noen knytter skolebytter og frafall til mobbeerfaringer. Det kan sies at de som ble mobbet fikk sine rettigheter krenket i form av at skolemiljøet deres ikke var trygt (Honnet, 2008; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Nyansene av både gode og vanskelige opplevelser i løpet av grunnskoletiden viser at relasjonene som kontekst kan ha stor betydning for både positiv og negativ utvikling hos barn (Schwartz, 2014).

Noen opplevde at de som skulle beskyttet dem på skolen ikke gjorde det eller klarte det. Dette kan ha bidratt til både utenforskap og opplevelsen av skam for ungdommene. Barn som opplever mobbing, kan utvikle psykiske helseplager som kan påvirke motivasjon og konsentrasjon. Som følge av mobbeerfaringer kan barn oppleve vansker i relasjoner til andre og streve i sosial samhandling, for eksempel på skolen. Mobbing hindrer både opplevelsen av tilhørighet og å være inkludert i et fellesskap, som er blant grunnleggende behov i mennesket (Breivik, et al., 2017, s.61; Bunting et al., 2017; Lund et al., 2017). Derfor kan det sies at forebygging av mobbing er viktig for inkludering og trivsel i skolen, god psykisk helse og fullføring av opplæringsløpet.

Mange nyanser og aspekter kan være med på å forklare frafallsproblematikken, og skolefrafall kan sies å være et komplekst problem (Lillejord et al., 2015). Noe forskning indikerer at gutter opplever det som kan forstås som krenkelser i form av manglende tilrettelegging på grunnskolen, og at gutter fremstilles ufordelaktig i frafallsdebatten (Fyhn et al., 2021; Nielsen & Henningsen, 2018; NOU 2019: 3; Sletten et al., 2021). Det kan tenkes at skole og samfunn ikke legger godt nok til rette for at guttene kan få utnyttet sine ressurser. Det kan tenkes at de kjeder seg. Flere av mine informanter bekrefter deler av det Stoltenbergutvalget (2019: 3) nevner av faktorer som påvirker gutter særlig negativt, nemlig kjedelig undervisning.

Etter min mening er det viktig at skoleansatte er gode til å observere og agere på disse guttenes behov for bedre utbytte av sitt opplæringsstilbud. Selv om mange gutter strever er det

trolig jenter i den samme klassen som også strever. De kan ha andre måter å vise det på (NOU 2019: 3; Sletten et al., 2021). En problemforsterkende holdning til enkelte kjønn og grupper kan også forstås som en krenkelse, i henhold til Honneths (2008) anerkjennelsesteori. For noen gutter, særlig gutter med barnevernserfaring, kan disse lave forventningene oppleves som krenkende. Derfor er det gode argumenter for å problematisere svartmaling av enkelte kjønn og gruppers utdanningssituasjon. Jeg etterlyser et større fokus på ungdommenes ressurser og hvordan de kan få bedre hjelp og støtte.

Bakketeig et al. (2020) adresserer interessante problemstillinger om hvilke risikofaktorer som ofte relateres til ungdom med barnevernserfaring. Det påpekes at studier som viser at disse ungdommene kan ha vanskeligheter i skole og arbeidsliv, kan bidra til stigmatisering. Dette i møte med normative oppfatninger av hva det vil si å klare seg det bra, for eksempel skole- og arbeidslivsdeltakelse. Å klare seg bra fremstilles som en dynamisk, relasjonsavhengig prosess, og mer enn bare å lykkes i skole eller arbeid. Viktigheten av å oppleve livet sitt som godt og håndterbart, trekkes frem av ungdommene i studien. Det etterlyses mer forskning som belyser de unges egne erfaringer og opplevelser, noe jeg også ser på som viktig i utviklingen av ungdommenes hjelpe- og støttetilbud.

Dæhlen (2017a) sammenlignet fullføring på yrkesfag blant gutter med og uten barnevernserfaring og fant klare forskjeller. Dæhlen (2018) undersøkte også grunnskolekarakterers betydning for fullføring på yrkesfag blant jenter med og uten barnevernserfaring. Også her fant hun klare forskjeller. Siden ungdommer med barnevernserfaring fullfører sjeldnere enn ungdom ellers med samme karaktersnitt, ser jeg det som viktig at det settes inn flere tiltak som kan gi disse ungdommene særlig god oppfølging og bedre muligheter til skolemestring i hele opplæringsløpet.

Flere av ungdommene i min undersøkelse savnet bedre støtte fra den kommunale barnevernstjenesten. De forteller at dette påvirket både skolehverdagen og livet ellers. Eksemplene viser viktigheten av at ungdom erfarer sosial støtte i form av informasjon til å kunne medvirke, materiell støtte for å kunne klare seg økonomisk, emosjonell støtte som opplevelsen av omsorg og kjærlighet og vurderingsstøtte til selvevaluering (Paulsen, 2017, s.46). I noen tilfeller virker det ikke som at den kommunale barnevernstjenesten har bidratt til å dekke ungdommenes behov og at kontakten med det kommunale barnevernet har opplevdes som problemforsterkende. Ungdommenes opplevelser samsvarer her med Fyhn et al. (2021)

og deres fortellinger fra unge, som knytter økt livsstrev til svært utfordrende møter med hjelpeapparatet.

Ungdommenes historier bekrefter viktigheten av godt samarbeid mellom barnevern og skole. Sammenhengen mellom negative barndomsopplevelser og påvirkning på skoleprestasjoner og voksenlivet kan være viktig her. Thrana (2016, s.107) påpeker at vanskelige grunnskoleerfaringer kan påvirke frafall. Hun løfter viktigheten av hjelp til å endre identitet fra å oppleve at man ikke mestrer, til å oppleve mestring. Noen barn med barnevernserfaring har svært skadelige barndomsopplevelser, som kan gjøre dem ekstra utsatte når det gjelder skolemestring. De kan da ha særlige behov for trygge relasjoner (Fyhn et al., 2021; Kirkengen & Næss, 2021; Kirkøyen et al., 2019; Kvello, 2015; RKBU Vest, 2022).

6.2 VIDEREGÅENDE OPPLÆRING – EN MULIGHETSARENA

Skolehistoriene inneholder mange krenkelsers, men også stor grad av støtte. Jeg forstår både støtten fra foreldre, foreldrelignende funksjoner og lærere som et bidrag til fullføring.

Ungdommene har i stor grad hatt en positiv opplevelse av videregående skole på grunn av opplevd støtte samt utvikling av ferdigheter, interesser og motivasjon. Det kan se ut til at ungdommene opplevde videregående opplæring som en mulighetsarena.

Ungdommene knytter store deler av sin skolefremgang og suksess direkte til personer som har vist omsorg, møtt dem der de er, rommet deres behov for rammer og kreativ utfoldelse samt utøvd raushet i møte med deres utfordrende atferd. De forteller om varme menneskemøter preget av respekt, støtte og fokus på ressursene i stedet for vanskene deres. Fortellingene vitner om at lærerne har vært bevisste på mestringen deres. De har lagt godt til rette ved å styrke både deres personlige egenskaper og faglige ferdigheter. Ungdommene erfarte det Thranas (2016) studie påpekte av mangler, eksempelvis noen å snakke med, å bli tatt på alvor samt god tilrettelegging og mestring av teoritung yrkesopplæring. Argumenter for betydningen av støttende relasjoner gjenfinnes også i Gundersens (2021) beskrivelser om relasjoners betydning for positiv selvopplevelse, særlig for unge med barnevernserfaring.

Yrkesfagklasser er ofte mindre og har høyere lærertetthet enn studieforbereidende klasser. Dette kan tenkes å bidra til bedre tilrettelegging og godt relasjonsarbeid. Ungdommene har

tydelige opplevelser av relasjonell og faglig støtte fra lærere på videregående skole. Det høres ut til at ungdommene har opplevd å bli sett, hørt og respektert. Jeg vil også legge til det å oppleve seg forstått, som en viktig anerkjennelsesmåte, i tråd med Schibbyes (2002) forståelse av anerkjennelse. Ungdommene formidler i stor grad at lærerne på videregående forsto dem og situasjonen deres. Dette bekrefter viktigheten av en anerkjennende skole (Berg & Collin-Hansen, 2012; Honneth, 2008; Jordet, 2020; Thrana & Kojan, 2020; Tvedt et al., 2021). Ungdommenes møter med lærerne kan beskrives som både opplæring og omsorg. Disse kan forstås som dialektiske, i relasjon til hverandre (Schibbye, 2002). Det kan sies at opplæring er omsorg og at omsorg også er opplæring. Vendepunktene i videregående skole kan være et bilde på hvilke udekkede behov de hadde tidligere i skoleløpet. Ungdommen som forteller at han møtte lærere på videregående skole, som så ham for den han var, viser dette. Ungdommens opplevelser viser hvordan anerkjennelse kan være motsatsen til krenkelser og skamopplevelse (Farstad, 2020; Honneth, 2008).

I min undersøkelse kan det se ut til at de som har vært i lære, også har opplevd læretiden som muliggjørende. Eksempler på dette er interesse- og motivasjonsutvikling og hvordan fagbrevene lettere kan gi tilgang til arbeidslivet. Det kan sies at både tilgang til læreplasser og en god læretid er viktig for hvordan videregående opplæring kan bli en mulighetsarena. Tilgangen på læreplasser kan være frafallsforebyggende og beskyttende med tanke på utenforskap. Det kan dermed sies at både tilgang til læreplasser og selve læretiden er viktige inkluderingsfaktorer (Moshuus et al., 2019).

Alle ungdommene har opplevd utfordringer relatert til læreplass. Disse handler om nettverksrelaterte vansker med å få læreplass, utfordringer med stabilitet i læringssituasjonen, mangel på motivasjon til selve lærefaget, usunt arbeidsmiljø og lav økonomi. Forskning på utdanningssituasjonen til unge i barnevernet, påpeker den sårbare overgangen til lære, for både gutter og jenter (Dæhlen, 2017a; Vogt, 2008). Nettverksstøtte kan her være viktig sosial støtte (Bunting et al., 2017).

Det er mange grunner til at ungdommer ikke får læreplass. Både støtte fra privat nettverk, skole og andre tjenester, er av betydning for hjelp til å finne læreplass. Dæhlen (2017a, s.82) viser at unge med barnevernserfaring kan ha større vansker enn andre med å finne læreplass, fordi de har mindre nettverk og færre støttepersoner enn andre ungdommer. Et annet eksempel er at bedrifter kan velge de elevene med høyest karakterer og lavest fravær. Det er

verken mulig eller hensiktsmessig å pålegge bedrifter å ta imot lærlinger eller lære kandidater. Det er forståelig at bedrifter ønsker den som virker best kvalifisert, slik realiteten også er i ansettelsesprosesser ellers i arbeidslivet. Dette kan imidlertid bidra til at noen ungdommer med barnevernserfaring, med lite nettverk og sosial støtte, lavere karakterer og tidvis høyt fravær, marginaliseres ytterligere.

Det kan føre til at disse ungdommene får begrenset tilgang på en viktig del av sin yrkesfaglige opplæring, som læretiden kan være. En utfordring her er at ungdom ikke har rett til lære plass. Ungdom har rett til videregående opplæring, men ikke rett til lære plass. Dette omtales i Fullføringsreformen, som et hinder (Meld St.21 (2020-2021), s.40-42). Jeg mener at særlig for ungdommer med barnevernserfaring, men også for andre ungdommer, kan dette hindre fullføring. I lys av Frøyland et al. (2022) kan dette forstås som et hinder for inkludering i arbeidslivet og samfunnet.

I Fullføringsreformen (Meld St.21 (2020-2021), s.34-44) foreslås det endringer i retten til videregående opplæring for både ungdom og voksne. Elevene skal ha rett til å fullføre med studie- eller yrkeskompetanse, og tidsbegrensningen i videregående opplæring foreslås fjernet. Det foreslås også bedring av rettigheter knyttet til lære plass, eller et tilbud som er likeverdig. Modulstrukturert opplæring, muligheten til å dele opplæringen i mindre enheter, foreslås også i fremtidig videregående opplæring (Meld. St.21 (2020-2021), s.61-62). De nevnte tiltakene mener jeg kan gagne særlig ungdom med barnevernserfaring og gi muligheter til å møte deres behov for tid og fleksibilitet på en bedre måte.

6.2.1 Foreldres og institusjonsansattes anerkjennelse

Historier om foreldrestøtte er et klart funn og tyder gjennomgående på opplevelser av anerkjennelse i kjærlighetssfæren (Honneth, 2008). Det er tydelig at ungdommene legger stor vekt på betydningen av dette.

Flere av foreldrene har virket svært engasjerte i ungdommenes skolemestring. Foreldrene har formidlet tro på at de kan mestre, påpekt viktigheten av faglig utvikling og at de ønsker at de skal oppnå et fagbrev. Denne positive foreldreinvolveringen støttes av forskning, som noe av det viktigste for ungdoms utdanningssituasjon og fremgang (Flynn et al., 2012; Jackson & Cameron, 2012; Kirkøyen et al., 2019; NOU 2019: 3). Noen av ungdommene mente også at det

ble stilt lave faglige forventninger til dem. Dette er i tråd med funn fra andre studier hvor ungdom i barnevernet opplever at det stilles lave forventninger til deres utdanningsprestasjoner og progresjon (Fyhn et al., 2021; Gundersen, 2021; Hesjedal, 2014; Jackson & Cameron, 2011; Seeberg et al., 2013; Skilbred & Iversen, 2014). Flere ungdommer trekker imidlertid frem som positivt at de ikke møtte høye akademiske krav fra foreldrene.

Linedanserkategoriene The Steady, The Shaky og The Shivering kan brukes for å forstå både ungdommenes ressurser og utfordringer i sammenheng med fullføringsprosessen.

Totalsituasjonen i ungdommenes historier viser at de har tydelige trekk fra både The Shaky og The Shivering. De har hatt livsstrev på flere hverdagsarenaer, der både egne erfaringer og foreldreerfaringer kan karakteriseres som høyrisikomomenter (Bunting et al., 2017, s.154-158; Kvello, 2015). Likevel har de klart seg godt, og to av dem begynte også på høyere utdanning. En viktig faktor i ungdommenes skolemestring, kan sies å være den sosiale støtten de har opplevd (Arnau-Sabatés & Gilligan, 2015).

Noe av det som kan kjennetegne barn og unge med barnevernserfaring er at de ofte strever på flere viktige livsområder og arenaer samtidig. Derfor kan de trenge ekstra oppfølging og støtte (Paulsen, 2018, s.225). Foreldrestøtten og den foreldrelignende støtten virker å ha ført til at en eller flere arenaer i ungdommenes liv ble stabile og trygge, og at totalopplevelsen av livsstrev ble mindre. Ungdommene forteller om hvordan støtten hjemmefra gjorde det lettere for dem på skolen. De relasjonene som har vært gode, ser ut til å ha vært bidrag til en god skoleopplevelse, som igjen har ført til mestring. Dette samsvarer med argumenter fra Kirkøyen et al. (2019, s.254) om at skolemestring kan virke beskyttende for barn med en oppvekst preget av samtidige risikofaktorer.

Forskere påpeker at ungdom med institusjonserfaring ofte klarer seg dårligere i utdanning og arbeidsliv enn både ungdom med fosterhjemserfaring og ungdom som ikke har hatt barnevernstiltak (Clausen & Kristofersen, 2008; Oterholm & Paulsen, 2022; Ulset, 2020). Dæhlen (2017d, s.233-234) løfter frem forskning som viser at de som har bodd i fosterhjem har det vanskeligere enn voksne uten fosterhjemserfaring. Hun belyser også at det mangler forskningskunnskap om hva ved fosterhjem som bidrar til gode voksenliv. Ungdommene med institusjonserfaring fremhever den foreldrelignende støtten de har fått. Flere av dem trekker også frem biologisk foreldrestøtte. De knytter den sterkt til hvordan de har fått lagt et godt grunnlag for å klare seg bra, at de ble hjulpet med skolemotivasjonen og at det ble lagt

praktisk godt til rette for deres skolemestring. Det høres ut til at de voksne rundt bidro til å gjøre livet godt og håndterbart (Bakketeig et al., 2020).

Det kan virke som at også støtten fra institusjonspersonalet har blitt opplevd som foreldrestøtte, slik den er tiltenkt. Den ene ungdommen beskriver at miljøterapeutene på institusjonen var som en forelder for ham. Ungdommene har hatt ulike plasseringshjempler og miljøpåvirkning på sine institusjoner. Noen har vært plasserte som følge av sin flyktningbakgrunn, andre på grunn av atferd og rusavhengighet. Ulike typer institusjoner og årsaker til plassering kan ha hatt betydning for ungdommenes tilbud og deres opplevelse. Likevel, gir de som har bodd på institusjon et omtrent entydig bilde av god omsorg og viktig støtte til skoledeltakelse. Paulsen et al. (2020b) trekker frem det viktige sikkerhetsnettet foreldrelignende støtte kan skape, og den avgjørende betydningen dette har for enslige mindreårige flyktninger, som ikke har sine biologiske foreldre hos seg.

Ungdommenes fortellinger vitner om at sosial støtte i overganger er viktig (Arnau-Sabatés & Gilligan, 2015). Det er god forskningsdokumentasjon på at ettervernstilbud kan knyttes til positive utfall i voksenlivet (Backe-Hansen, 2021; Bakketeig & Backe-Hansen, 2018; Jackson & Cameron, 2012; Paulsen et al., 2020a; Rácz & Korintus, 2012; Seeberg et al., 2013; Skilbred & Iversen, 2014). Samtlige av ungdommene har, eller har snart, fullført videregående opplæring. Flere av ungdommene trekker frem økonomisk støtte som viktig, og at tap av økonomisk støtte fra barnevernet fikk negative følger for noen av dem, i overganger. Noen opplevde sitt ettervernstilbud som godt. Når tilbudet var mangelfullt, skapte dette usikkerhet i overganger. Heller ikke alle hadde tilbud om ettervern.

Ungdommene med minoritetsbakgrunn, både første- og andregenerasjons innvandrere, har fullført videregående opplæring. Deler av utdanningsforskningen innen barnevernsfeltet trekker frem at noen grupper med minoritetsbakgrunn er spesielt utsatte for utenforskap og skolefravall. Dette gjelder særlig de med barnevernserfaring (Dæhlen & Rugkåsa, 2018). Mine funn indikerer at ungdom i barnevernet, med minoritetsbakgrunn, kan ha særlig nytte av barnevernstiltak for å mestre skolen bedre (Paulsen et al., 2022). Ungdommene i min undersøkelse kan her forstås som positive avvik sammenlignet med andre ungdommer med minoritetsbakgrunn (Singhal & Svenkerud, 2019). Alle la vekt på at den sosiale støtten de opplevde var særlig viktig.

Ungdommene er svært tydelige når det gjelder hvilke personer og relasjoner som har vært viktige for deres skolemestring og fullføring. Det er påfallende hvordan ungdommene trekker frem foreldrestøtte og foreldrelignende støtte som særlig viktig. Dette er i tråd med Moshuus et al. (2019) og deres undersøkelse om relasjonell tilhørighet som beskyttelsesfaktor, både knyttet til frafall og veien tilbake til utdanning. Dette gjenfinnes også i argumentasjonen til Tvedt et al. (2021) om opplevd emosjonell støtte fra lærere som svært betydningsfullt for fortsettelse av skoleløpet. Min tolkning er at opplevelsen av kvaliteten i relasjonen og de positive følgene av støtten de fikk, virker mest betydningsfullt for ungdommene i min undersøkelse. Dette samsvarer også med hva som av flere anses som eksempler på sosial støtte; veiledning og oppfølging, å bli sett, møtt der man er, respektert, høre til og få oppleve mestringstillit (Bandura, 1997; Fyhn et al., 2021; Paulsen et al., 2020a).

6.2.2 Betydningen av motivasjon

Motivasjonsdrivende prosesser har hatt stor betydning for fullføring, ifølge ungdommene. Både interesseutvikling, modning, støttende relasjoner og godt individuelt tilpasset opplæring har skapt motivasjon. Særlig videregående skole har vært preget av slike opplevelser. Det kan sies at motivasjonen ble skapt både i den yrkesfaglige skolekonteksten og gjennom de relasjonelle kontekstene ungdommene opplevde som støttebidrag (Tvedt et al., 2021). Ungdommenes mestring har vært en rød tråd i både opplevelsen deres av seg selv og i støtten de har fått (Bandura, 1997).

Det er et tydelig tidsaspekt i ungdommenes fortellinger om dreining fra negativ til positiv skoleopplevelse i løpet av videregående skole. I tillegg til gode møter med voksne, handler den gode skoleopplevelsen om å delta i noe interessant. Dette samsvarer med kilder til motivasjon ifølge motivasjonsteoretiske perspektiver (Jordet, 2020; Ryan & Deci, 2000). Ungdommenes opplevelse av skolemotivasjonens betydning for fullføring, står i kontrast til Dæhlens (2017b) funn. Hun fant liten eller ingen sammenheng mellom skolemotivasjon, mestringstro og fullføring av videregående opplæring. Hun fant at tidligere skoleprestasjoner var den viktigste variabelen av betydning for fullføring, særlig for elever på yrkesfag. Hun legger imidlertid ikke særlig vekt på hva som kan skape og påvirke motivasjon.

Ungdommene beskriver etter min tolkning å ha funnet seg selv i større grad på videregående skole. Dette kan også tenkes å handle om å få brukt både hendene og hodene sine i praktiske

og teoretisk utviklende lærings situasjoner. De beskriver at de yrkesfaglige linjene i stor grad bidro til dette. Boken «Hode og hender – læring, tillit og fellesskap i en mer praktisk skole» (Brenna, 2023), handler om betydningen av læring i praktiske situasjoner. Det argumenteres for læringsutbyttet av praktiske og estetiske fag, på grunn av at store deler av nervecellene i hjernen er tilknyttet hånden. Dette anses som relevant både for stimulering av hjernen, utvikling av ferdigheter og tilrettelegging for motivasjon. Det kan sies at den yrkesfaglige studieretningen både favnet bedre om ungdommenes interessefelt og gav nødvendig tilrettelegging i større grad enn på grunnskolen.

Ungdommene løfter viktigheten av å oppleve undervisningens relevans for lærefaget og arbeidsoppgavene deres. De fremstiller også dette som en kilde til motivasjon. Det høres ut til at ungdommene opplevde en indre motivasjon knyttet til det å ha et genuint og indrefølt ønske om å mestre, at de trivdes og fant glede i lærefaget sitt. I tillegg virker de å ha sett meningen med det de lærte samt hvordan de kunne bruke dette i arbeids- og voksenlivet. Å oppleve mening med oppgavene man utfører bekreftes i motivasjonsteoretiske perspektiver, og er et viktig bidrag i selvrealiseringsprosesser (Honneth, 2008; Jordet, 2020; Ryan & Deci, 2000).

Ungdommene var også opptatt av noen ytre motivasjonsfaktorer (Ryan & Deci, 2000). Eksempler på dette er hvordan statusen som følge av fagbrevet kunne påvirke positivt i jobbsøkerprosesser og for andres inntrykk av dem. I tillegg var de opptatt av anerkjennelsen de kunne få av foreldrene eller lærere, som følge av å ha oppnådd fagbrev. Det kan høres ut til at ungdommene i større grad opplevde å være aktører i eget liv i løpet av tiden på videregående skole (Jordet, 2020). Dette kan sees på som viktig for en gruppe som utøver balansekunst gjennom sine utdanningsløp, slik som *The Steady*, *The Shaky* og *The Shivering* gjør (Bunting et al., 2017).

Ungdommene fremhever praktiske lærings situasjoner som verdifulle. Dæhlen (2017a, s.82) antyder at opplæring som er praksisbasert, ikke er så godt tilpasset unge med tilknytning til barnevernet. Hun grunngir dette med at deler av arbeidslivets krav kan være for høye for enkelte ungdommer, som trenger særlig tilrettelegging. Mine informanternes fortellinger samsvarer ikke med denne påstanden. De fremhever det å måtte ta ansvar, praktisk læring og å få utøve sin fagkunnskap, som særlig positivt. De opplevde videregående opplæring som et nyttig bidrag til dette.

Arnau-Sabatés og Gilligan (2015) beskriver arbeidserfaring som en kilde til ferdigheter som både bidrar til inkludering i arbeidslivet og økt nettverk. Begge kan sies å være kilder til sosial kapital. Å få arbeidserfaring gjennom læretid kan også sees i sammenheng med Høsts (2013) påstand om at tilgang til arbeidslivet har positiv påvirkning på skoletrøtte ungdommer. Han argumenterer for viktigheten av at ungdom med negativ skoleopplevelse kan få anledning til å mestre i praksis. Dette kan sies å ha betydning for motivasjon til fullføring.

Motivasjon for læring kan også handle om modning (Backe-Hansen et al., 2014a, s.31). Videre kan den være knyttet til kognitiv utvikling, mer variert undervisning og nettverksstøtte i form av nye og flere venner. At ungdommene jevnt over har en mer positiv opplevelse av videregående skole og det rent yrkesfaglige, kan også bekreftes gjennom forskning på modning. Gutter modnes senere enn jenter og motiveres mer av problemløsende aktiviteter, som det kan sies at ungdommene fikk muligheter til gjennom yrkesfaglig opplæring (NOU 2019: 3).

Muligheter kan også ha betydning for motivasjon, som flere av ungdommene forteller om. Hvilke muligheter de opplevde å ha, virker å ha hatt betydning for hvordan de så på seg selv. En av mine informanter ler og sier at det er: «(...) *vi som driver landet*», da vi snakker om hans yrkesfaglige kompetanse. Han opplever at yrkesfaglig kompetanse har lavere status enn studieforberedende. Den ovennevnte uttalelsen viser likevel både positiv selvopplevelse og selvhverdelse når det gjelder viktigheten av sin kompetanse. Det kan tenkes at et ledd i samfunnets inkluderingsarbeid er større anerkjennelse av yrkesfaglig kompetanse og sterkere bånd mellom arbeid med både hender og hode, som Brenna (2023) argumenterer for.

Noen av ungdommene har brukt lenger tid enn normert på sin fullføringsprosess. At mange ungdommer med barnevernserfaring kan trenge mer tid til å fullføre videregående opplæring, bekreftes av Backe-Hansen (2021), og hvordan hun vektlegger sosial støtte til disse ungdommene i sin utdannings situasjon. At ungdom bruker lenger enn normert tid til å fullføre, fremstilles av flere som et symptom på at dagens utdanningssystem ikke rommer de særlige behovene noen ungdommer har (Thrana, 2016). I tillegg problematiseres det at retten til videregående opplæring er tidsbestemt. Dette får også betydning for hvordan fullføringstallene tolkes. Særlig for de yrkesfaglige linjene kan dette skape et skjevt bilde av fullføringsandelen. Et eksempel på dette er at de nevnte læreplassutfordringene kan gjøre at

ungdom ikke får fullført læretiden sin før de er i tjuårene (Høst, 2013; Nielsen & Henningsen, 2018; Vogt, 2017).

Fullføringsreformen (Meld. St.21 (2020-2021), s.26), nevner eksplisitt barn og unge med barnevernserfaring og deres opplæringsituasjon, som et viktig satsningsområde. En relativt stor prosentandel av ungdom med barnevernserfaring som fullfører, finnes i den andelen som bruker mer enn normalt tid på å fullføre (Statistisk sentralbyrå, 2023d). Også en god del av dem som fullfører læretid og fagbrev, gjør det når de har kommet lenger opp i tjuårene. De vises dermed ikke i fullføringsstatistikken (Vogt, 2017). Jeg mener at dette er et viktig poeng når det gjelder hvordan fullføringstallene på både yrkesfag og i barnevernspopulasjonen fremstilles, i forhold til den generelle ungdomsbefolkningen, der fullføringsandelen er høy.

Jeg ser det som særlig betydningsfullt at ungdommene fremstiller anerkjennende, relasjonelle aspekter som betydningsfulle for egen motivasjon. Dette viser at motivasjon og mestring skapes og styrkes i støttende kontekster (Backe-Hansen, 2021; Godø et al., 2023; Gundersen, 2021). Dette kan også være et bilde på at sosial støtte muliggjør fullføring. Det kan tenkes at viktige bidrag til fullføring handler om både riktig hjelp og støtte, god omsorgs- og opplæringskvalitet, modning, motivasjon og gode nok mestringsmuligheter.

7.0 AVSLUTNING

Oppsummert viser mine funn at sosial støtte har stor betydning for fullføring blant ungdom med barnevernserfaring, særlig støtte fra foreldre, foreldrelignende funksjoner og lærere. Den foreldrelignende støtten er svært viktig for ungdom med institusjonserfaring og ungdom med minoritetsbakgrunn. De enslige mindreårige flyktningene hadde ikke sin familie i Norge og trengte tett oppfølging og støtte, både for å forstå den norske kulturen, lære språket og hvordan utdanningssystemet fungerte. Alle ungdommene med institusjonserfaring la stor vekt på den praktiske og emosjonelle støtten de fikk av de ansatte på institusjonen.

Min undersøkelse kan være et bidrag til å understreke betydningen av sosial støtte til ungdom med barnevernserfaring. Foreldre og foreldrelignende funksjoner kan sammen med skolen være avgjørende bidragsytere til disse ungdommenes inkludering i utdanning og arbeidsliv. Ungdommenes fortellinger bekrefter betydningen av trygge og stabile relasjoner og hvordan videregående opplæring kan skape og styrke muligheter. Den relasjonelle kvaliteten kan være

et viktig bidrag til et positivt livsløp, og det samme gjelder motivasjon og mestring som følge av anerkjennelse.

Samarbeid mellom barnevernstjenesten og skolen er særlig viktig. At disse ungdommene skal fullføre videregående opplæring, er noe barnevernstjenesten bør legge enda større vekt på i vurderingen av ungdommenes beste og i tiltakene de tilbys. Jeg mener derfor at ettervernstilbudet bør styrkes for denne ungdomsgruppen. De har behov for langvarig hjelp etter myndighetsalder, særlig siden mange av dem bruker lenger tid til fullføring av videregående opplæring enn andre ungdommer gjør.

Jeg mener det er viktig å forske på hvordan barnevernstjenesten vektlegger støtte til videregående opplæring for disse ungdommene. Et videre forskningsfokus bør være hva ungdommene har lyktes med, mestret og hvordan. Jeg tenker at dette utgangspunktet bidrar til å lære mer om hvordan disse ungdommene kan støttes enda bedre. Det er særdeles viktig å forske videre på ungdommers egne erfaringer og opplevelser av sin utdanningssituasjon. Jeg mener at det har avgjørende betydning å tilegne seg kunnskap fra dem som har mestret utdanningssystemets krav og forventninger og hva de selv opplever som betydningsfull støtte.

LITTERATURLISTE

- Amundsen, M.-L. & Møller, G.H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1-14.
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Arnau-Sabatés, L. & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work?: Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 2015(53), 185–191.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>
- Askeland, K.G., Bøe, T., Breivik, K., La Greca, A.M., Sivertsen, B. & Hysing, M. (2020). Life events and adolescent depressive symptoms: Protective factors associated with resilience. *PLoS ONE* 15(6), Artikkel e0234109.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234109>
- Backe-Hansen, E. (2021). *Fra barnevern til voksenliv: Utfordringer og mestring*. Cappelen Damm akademisk.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014a). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport 5/14). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/6437>
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L.B & Sverdrup, S. (2014b). Overgang til voksenlivet for unge voksne med barnevernserfaring. I E. Backe-Hansen, C. Madsen, L.B. Kristofersen og B. Hvinden (red.), *Barnevern i Norge 1990-2010: En longitudinell studie* (s. 63-80), (NOVA Rapport 9/14). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5074>
- Bakketeig, E., Boddy, J., Gundersen, T., Østergaard, J & Hanrahan, F. (2020). Deconstructing doing well: What can we learn from care experienced young people in England, Denmark and Norway?. *Children and Youth Services Review*, 118 (november 2020, 105333), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105333>
- Bakketeig, E. & Backe-Hansen, E. (2018). Agency and flexible support in transition from care: Learning from the experiences of care leavers doing well. *Nordic Social Work Research*, 8(sup1), 30-42. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1518815>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/i1MahGfNe33or7v3hddN4kCmiIKUFiGoZzQ4gq6YN34YluIDVC.pdf>
- Brenna, T. (Red.). (2023). *Hode og hender: Læring, tillit og fellesskap i en mer praktisk skole*. Res publica.
- Bufdir. (2023, 02.september). *Skolelos*. Hentet 02. september 2023 fra <https://www.bufdir.no/prosjekter/skolelos/>
- Bunting, M., Halvorsen, T. A. & Moshuus, G. H. (2017). Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process: Preliminary Findings from a Longitudinal Study of Young People at the Margins of Upper Secondary School in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 146–163.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.3>
- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. & Hollingworth, K. (2012). Continuing educational participation among children in care in five countries: Some issues of social class. *Journal of Education Policy*, 27(3), 387–399.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2011.644811>
- Cheung, C., Lwin, K. & Jenkins, J. M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1092–1100.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.033>
- Clausen, S.-E. & Kristofersen, L.B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005: En longitudinell studie* (NOVA-rapport 3/08). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5156>
- Dæhlen, M. (2015). School performance and completion of upper secondary school in the child welfare population in Norway. *Nordic Social Work Research*, 5(3), 244–261.
<https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1042019>

- Dæhlen, M. (2016). Dårlige odds – barnevernsbarn i videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 112-130). Gyldendal Akademisk.
- Dæhlen, M. (2017a). Fullføring på bygg- og anleggsteknikk: En sammenligning av unge gutter med og uten hjelp fra barnevernet. *Søkelys på arbeidslivet*, 34(1), 80-94.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2017-01-02-05>
- Dæhlen, M. (2017b). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education*, 52(3), 336–347.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Dæhlen, M. (2017c). Child welfare clients and educational transitions. *Child & Family Social Work*, 22(1), 317–329.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12243>
- Dæhlen, M. (2017d). Betydningen av opphold i fosterhjem for livet som voksen: En kunnskapsoversikt. *Norges Barnevern*, 94(4), 220-236.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-04-02>
- Dæhlen, M. (2017e). Transition from school-based training in VET. *Education & Training (London)*, 59(1), 47–60. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2015-0096>
- Dæhlen, M. (2018). Sikrer gode karakterer fullføring?: Videregående opplæring blant jenter med hjelp fra barnevernet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 86-102.
<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-01>
- Dæhlen, M. & Rugkåsa, M. (2018). Early school leaving in the care population – Differences by country of origin. *Child & Family Social Work*, 23(4), 717–725.
<https://doi.org/10.1111/cfs.12468>
- Edwards, A. & Downes, P. (oktober 2013). *Alliances for Inclusion: Cross-sector policy synergies and inter-professional collaboration in and around schools*. An independent report authored for the European Commission. NESET. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/2013-Alliances-for-Inclusion-cross-sector-policy-synergies-and-interprofessional-collaboration-in-and-around-schools.pdf>
- Eggebo, H. (2019, juni). Tematisk analyse – metodeartikkelen som løyer alt. *Helga Eggebo*.
<https://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyer-alt/>
- Einarsen, H.D. & Wikstøl, E.A. (2022). *Tett oppfølging av sårbare unge i overgangen ungdomsskole - videregående opplæring og ved eventuelle skoleavbrudd* (Rapport fra følgeevaluering av et tverretattlig samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten og

- NAV/Skriftserien nr.110). Universitetet i Sørøst-Norge.
https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3038078/2022_110_Einarsen%20og%20Wikstol.pdf?sequence=1
- Farstad, M. (2020). Skam og eksistens. I L. Rykkje & A. Austad (Red.), *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis* (s. 59-79). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215035697-2020-04>
- Flynn, R. J., Tessier, N.G. & Coulombe, D. (2012). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70–87.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722985>
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen: Om barndom, sosialisering og politikk for barn* ([Rev. og oppdatert utg.]). Cappelen Damm akademisk.
- Frøyland, K., Ballo, J. G., Leseth, A., Sadeghi, T., Abdelzadeh, A., Anvik, C. H., Alecu, A. I., Einarsdóttir, M., Gaini, F., Görlich, A., Julkunen, I., & Larsen, C. V. L. (mars 2022). *Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning* (Rapport 2022-02). Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet.
<https://hdl.handle.net/11250/2984178>
- Fyhn, T., Radlick, R. & Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET): En analyse av unge i NEET-kategorien* (Rapporter fra NORCE Helse og samfunn-208). NORCE Helse. <https://hdl.handle.net/11250/2770190>
- Godø, H.T., Halså, A., Omland, G.B. & Hauge, M.-I. (2023). «Tenk deg at du balanserer på en line»: Unges fortellinger om å få til skolen når de bor i barnevernsinstitusjon. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 41(2-3), 57-73.
<https://doi.org/10.23865/barn.v41.5625>
- Gundersen, T. (2021). Embedded in relations – Interactions as a source of agency and life opportunities for care-experienced young adults. *Children & Society*, 35(5), 680-693.
<https://doi.org/10.1111/chso.12434>
- Hansen, I.L.S, Jensen, R.S. & Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene: Samordnet innsats for utsatte barn og unge* (Fafo-rapport 2020-02). Fafo.
<https://www.fafo.no/images/pub/2020/20737.pdf>
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D. & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education?: Looked after children's perceptions of support for educational

- progress. *Child & Family Social Work*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x>
- Hesjedal, E. (2014). *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Bergen.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hummelvoll, J.K. & Barbosa da Silva, A. (1996). Det kvalitative forskningsintervju som metode for å nærme seg den psykiatriske sykepleiers profesjonelle livsverden i kommunehelsetjenesten. *Vård i Norden*, 16(2), 25-32. [10.1177/010740839601600205](https://doi.org/10.1177/010740839601600205)
- Höjer, I., Johansson, H., Hill, M., Cameron, C., & Jackson, S. (2008). *State of the art consolidated literature review: The educational pathways of young people from a public care background in five EU countries*. Young People From a Public Care Background: Pathways to Education in Europe (YiPPEE). University of Göteborg, Sweden/Institute of Education, University of London.
https://www.researchgate.net/publication/242180735_The_Educational_Pathways_of_Young_People_from_a_Public_Care_Background_in_Five_EU_countries
- Höjer, I. & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- Høst, H. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringene?. *Søkelys på arbeidslivet*, 30(1-2), 54–70. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2013-01-02-04>
- Jackson, S. & Cameron, C. (2011). *Young people from a public care background: Pathways to further and higher education in five European countries* (Final report of the YiPPEE project). Institute of Education, University of London UK.
<https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Final%20Report%20of%20the%20YiPEE%20Project.pdf>
- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107–1114.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.

- Kavli, H., Sjøvold, J.M. & Ødegaard, K.S. (10.03., 2015). *Barne- ungdoms- og familiedirektoratets kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Oslo: Rambøll.
<https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002938>
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2021). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kirkøen, B., Engell, T., Andersen, A. & Hagen, K. A. (2019). Barn i barnevernet og skolefaglig utvikling. *Norges barnevern*, 96(4), 246–260.
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-04>
- Kristofersen, L. B. (2009). *Barnevern og ettervern*. (NOVA Rapport 10/09). Oslo Met.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/4978>
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of phenomenological psychology*, 14(2), 171-196. <https://doi.org/10.1163/156916283X00090>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & -Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapscenteret.pdf>
- Lund, I., Helgeland, A & Kovac, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta didactica Norge*, 11(3), Art.5, 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (2014). Introduction: What Is Vulnerability, and Why Does it Matter for Moral Theory? I C. Mackenzie, W. Rogers & S. Dodds (Red.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*, 1–30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199316649.003.0001>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen: Med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=12>

- Moshuus, G. H., Ask, T. S., Bordevich, K., Bunting, M., Gulløy, E., Halvorsen, T. A., Svenni, T. W. & Tjelta, T. (2019). *Inaktive ungdommer - en av vår tids største utfordringer* (Sluttrapport (2015 – 2018)). FARVE-Fondet, NAV, Kunnskapsavdelingen.
<https://hdl.handle.net/11250/2687785>
- Nielsen, H.B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 42(1-2), 6-28.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Oterholm, I. & Paulsen, V. (2022). Virksomme tiltak i oppfølging av unge med barnevernserfaring i overgang til voksenlivet?. *Norges barnevern*, 99(1), 38–56.
<https://doi.org/10.18261/tnb.99.1.4>
- Paulsen, V., Wendelborg, C., Riise, A., Berg, B., Tøssebro, J. & Caspersen, J. (2020a). *Ettervern – en god overgang til voksenlivet?: Helhetlig oppfølging av ungdom med barnevernerfaring*. NTNU Samfunnsforskning AS.
<https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Ettervern-en-god-overgang-til-voksenlivet-WEB.pdf>
- Paulsen, V. Riise, A. & Berg, B. (2020b). Enslige mindreåriges vei inn i voksenlivet – behov for anerkjennende praksis. *Fontene forskning*, 13(2), 31-43.
<https://fontene.no/forskning/enslige-mindreariges-vei-inn-i-voksenlivet--behov-for-ankjennende-praksis-6.584.876642.c709433803>
- Paulsen, V., Thoresen, S. H. & Wendelborg, C. (2022). Outcomes in adulthood among former child welfare services recipients: Findings from a Norwegian registry study covering two decades. *European Journal of Social Work*, 23(3), 411-427.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2021.2016646>
- Paulsen, V. (2016). Ungdom på vei ut av barnevernet: Brå overgang til voksenlivet. *Norges barnevern*, 93(1), 36–51. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-01-04>
- Paulsen, V. (2017). *Overgang til voksenlivet for ungdom i barnevernet* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. <http://hdl.handle.net/11250/2478174>

- Paulsen, V. (2018). Et anerkjennelseperspektiv på oppfølging av ungdom i barnevernet i overgangen til voksenlivet – fra teori til praksis. *Norges barnevern*, 95(4), 224–237. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2018-04-02>
- Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1121–1129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>
- Rácz, A., & Korintus, M. (2012). Enabling young people with a care background to stay in education in Hungary: Accommodation with conditions and support. *European Journal of Social Work*, 2013, 16(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.724390>
- Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?.* Gyldendal akademisk.
- RKBU Vest. (2022). *Barn i Bergen*, (s. 1-103). NORCE. <https://relayto.com/s-c1/barn-i-bergen-2022-yjveiks1xz4o6/MJcdgsXO2>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000 (25), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie.* Universitetsforlaget.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb: Tverrprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse.* Klim.
- Seeberg, M. L., Winsvold, A., & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet* (NOVA Notat 4/13). NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5192>
- Singhal, A. & Svenkerud, P. J. (2019). Flipping the Diffusion of Innovations Paradigm: Embracing the Positive Deviance Approach to Social Change. *Asia Pacific Media Educator*, 29(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/1326365X19857010>
- Skilbred, D. & Iversen, A. C. (2014). Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: Suksessfaktorer?. *Norges barnevern*, 91(4), 160–176. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2014-04-02>
- Sletten, M. A., Rosten, M.G. & Vogt, K.C. (2021). Svartmaling av gutter og sykeliggjøring av jenter. I G.Ødegård & W.Pedersen (Red.), *UNGDOMMEN* (s. 87-110). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch4>

- Statistisk sentralbyrå. (2017a). 12970: Gjennomføring i videregående opplæring, etter detaljert fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram og kjønn, 2006-2012 - 2016-2022 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12970>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b). 13336: Elevar 22 år eller yngre etter region, kjønn, grunnskolepoeng og barnevernstiltak (F), 2018 – 2021 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/13336>
- Statistisk sentralbyrå. (2017c). 13340: Overgang frå grunnskole til videregående opplæring blant elevar 22 år eller yngre. Etter region, kjønn, type overgang og barnevernstiltak (F) 2018 – 2021 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/13340>
- Statistisk sentralbyrå. (2017d). 13342: Gjennomføring i videregående opplæring blant elevar 22 år eller yngre. Etter fullføringsgrad, kjønn, todelt utdanningsprogram, grunnskolepoeng og barnevernstiltak, 2012-2018 - 2015-2021 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/13342>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thrana, H.M. (2016). Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 89-111). Gyldendal Akademisk. https://www.researchgate.net/publication/311456171_Ungdommens_forklaringer_pa_hvorfor_de_ikke_fullforer_videregaende_opplaering
- Thrana, H. M., & Kojan, B. H. (2020). Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(2), 29–41. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3704>
- Tvedt, M.S., Bru, E., Idsøe, T. og Niemiec, C.P. (2021). Intentions to quit, emotional support from teachers, and loneliness among peers: Developmental trajectories and longitudinal associations in upper secondary school. *Educational Psychology*, 41(8), 967-984. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1948505>
- Ulset, G. (2020). Skoleerfaringer blant ungdommer som bor i barneverninstitusjoner. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 97(3), 214–229. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-03-05>

- Valset, K. (2014). Ungdom utsatt for omsorgssvikt – hvordan presterer de på skolen? I E. Backe-Hansen, C. Madsen, L. Kristofersen og B. Hvinden (red.) *Barnevern i Norge 1990-2010: En longitudinell studie* (S. 129-160) (NOVA Rapport 9/14). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5074>
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem?. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 517–535. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2008-04-03>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105–119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

30.08.2023, 20:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [«Hva var viktig hjelp og støtte til å fullføre og bestå yrkesfaglig, videre...»](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
561017

Vurderingstype
Standard

Dato
29.09.2022

Tittel

«Hva var viktig hjelp og støtte til å fullføre og bestå yrkesfaglig, videregående opplæring ifølge unge menn med barnevernserfaring?»

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Astrid Halså

Student

Eirin Ask Nyheim

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2023.

[Meldeskjema](#)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Hvordan gikk det på skolen?”

Jeg ønsker å snakke med unge voksne som får eller har fått hjelp fra barnevernet, om hva som var viktig hjelp og støtte til å fullføre og bestå yrkesfaglig videregående opplæring.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

Det er lite forskning som viser unge med barnevernserfarings tanker og meninger om hjelp til sin utdanningsituasjon. Din historie er derfor utrolig viktig!

Formål

Mange gutter og menn med barnevernserfaring strever og slutter på videregående skole. Det er også en del som klarer seg godt. Jeg lurer på hvilken hjelp og støtte som betydde mye for dere som har klart å fullføre skole- og læretid. Informasjonen dere gir skal brukes til å lære mer om hvordan flere unge med barnevernserfaring kan få god støtte og hjelp på skole, i læretid og ut i arbeidslivet.

Jeg ønsker å snakke med 5-7 unge menn over 18 år, som har vært i kontakt med barnevernet i en lengre periode, gjerne to år eller mer. Jeg håper at du vil være med!

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta, vil jeg gjerne intervjuer deg. Det er bare du og jeg som snakker sammen. Jeg tar lydopptak av intervjuet, for å være sikker på at all informasjon fra deg gjengis helt riktig. Samtalen tar 1 – 1 ½ time. Vi kan ta pauser ved behov.

Jeg har noen spørsmål jeg har skrevet ned på forhånd. Disse handler om:

- bakgrunnen din, nettverk og tanker om skole
- hvordan du hadde det på skolen og i læretiden
- hjelp og støtte du fikk til skole i tiden du hadde kontakt med barnevernet
- om arbeidssituasjonen din nå og videre yrkesplaner.

Det er viktig at du forteller fritt om din opplevelse. Du bestemmer helt selv hva du vil si.

Hovedspørsmålet mitt:

«Hva var viktig hjelp og støtte til å fullføre og bestå yrkesfaglig videregående opplæring ifølge unge menn med barnevernserfaring?»

Hjelpespørsmål:

- Hvordan beskriver de sin egen skolehistorie?
- Hva var viktige støttesystemer, personer og motivasjonsfaktorer for å fullføre læretiden?
- Hvilke fremtids- og yrkesplaner har de?

Informasjon fra deg kan hjelpe til med å diskutere disse spørsmålene.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Høgskolen i Innlandet.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Eirin Ask Nyheim.



Det er også en veileder som hjelper til underveis. Hun heter Astrid Halså.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med fordi du er mann over 18 år, har fullført og bestått yrkesfaglig videregående opplæring og har hatt kontakt med barnevernet i en lengre periode.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter. Din kontaktperson gir deg dette brevet, og hjelper meg å komme i kontakt med deg, hvis du vil det.

Hvis du har lyst til å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på et samtykkeskjema. Du kan enten sende det til meg før intervjuet, eller skrive under på det når vi møtes. Dette kan vi avtale.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst til å være med eller ikke.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva som var viktig hjelp og støtte for deg til å fullføre og bestå yrkesfaglig videregående opplæring.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare meg, Eirin Ask Nyheim og veileder Astrid Halså, som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen jeg samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver om deg i etterkant av intervjuet.

Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når jeg skriver om deg. Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet er ferdig?

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet senest i oktober 2023. Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg jeg samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be meg rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen.

Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

Eirin Ask Nyheim, masterstudent

Tlf.: 46 79 07 40

E-post: eirin.ask.nyheim@gmail.com

Astrid Halså, v/Høgskolen i Innlandet, prosjektansvarlig veileder Tlf.: 61 28 83 38

E-post: astrid.halsa@inn.no

Usman Asghar, v/Høgskolen i Innlandet, personvernombud

Tlf.: 61 28 74 83

E-post: usman.asghar@inn.no

Høgskolen i Innlandet har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og mener at vi følger loven.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Vennlig hilsen

Eirin Ask Nyheim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Hvordan gikk det på skolen?*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju med bruk av lydopptak.
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Navn:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kontaktinfo prosjektdeltaker:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Det avtales med informantene at navn og hendelser omtales på en slik måte at tredjepersoner ikke kan gjenkjennes (bruke annet navn, unngå for mange detaljer i beskrivelsene).

Fortell om deg selv og en vanlig ukedag i livet ditt

** Underspørsmål knyttet til forskningsspørsmål 1:*

Skolehistorie

Fortell om skolegangen din

Eventuelt fravær og årsaker?

Var det perioder som var særlig betydningsfulle?

Nettverk og sosial støtte

Venner

Viktige personer med hensyn til skolegang

Voksenstøtte/foreldrestøtte

Viktig for trygghet på skolen

Støtte og motivasjon fra viktige voksne

Hvordan opplever du at tiden din i kontakt med barnevernet påvirket skolegangen din?

Hva gjorde de voksne hjemme/på institusjonen/fosterhjemmet for at du skulle mestre skolen?

Faglig støtte

Hvilke fag i skolen likte og mestret du?

I hvilken grad fikk du hjelpen du trengte på skolen?

Hva tenker du gjorde at du klarte å fullføre skole- og læretiden?

** Underspørsmål knyttet til forskningsspørsmål 2:*

Læretiden

Fortell om læretiden din

Hvordan opplevde du overgangen fra å være elev til lærling?

Hva var viktig for deg når det gjaldt å fullføre læretiden?

** Underspørsmål knyttet til forskningsspørsmål 3:*

Tilbakeblikk, drømmer og visjoner

Hva tenker du om valget du har gjort av studie- og yrkesretning?