



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for helse og sosialvitenskap

**Målfrid Østerhus Amdal**

**Masteroppgave**

**Frafall i videregående skole**

**Studieprogram:**

Master i tverrfaglig arbeid med barn, ungdom og familie

**Emnekode:** TBU49021

**Årstall:** Vår 2023

## Sammendrag

Frafall i videregående skole er en stor utfordring i Norge, for den enkelte og samfunnet.

Formålet med denne oppgaven er å se på frafall i skolen fra elevenes perspektiv og lære av deres erfaringer. Gjennom masteroppgaven ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan erfarer ungdom som avbryter videregående opplæring hjelpeapparatets tiltak i skolen?*

Oppgavens problemstilling handler om å sette søkelyset på erfaringene elevene har hatt på skolen og med hjelpeapparatet i skolen. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervju med tidligere elever som har avbrutt videregående skole en eller flere ganger. Tidligere elever som har opplevd å bli møtt på godt og vondt av voksne som arbeider i skolen kan bidra med kunnskap om hva som er viktig i forebygging av frafall.

Funnene viser at erfaringene har preget dem både positivt og negativt. Ut fra ungdommenes erfaringer kommer det fram at frafall starter tidlig og at vanskelige hendelser fra grunnskolen er med på å gjøre overgangen til videregående skole vanskelig. I analysen har et viktig teoretisk rammeverk vært Axel Honneths teori om anerkjennelse. Elevene trekker fram viktigheten av å ha et hjelpeapparat som ser dem og anerkjenner dem i en krevende skolehverdag. Den gode hjelpen for elevene handler om voksne som først og fremst fokuserer på det menneskelige, og ikke det faglige. Samtidig fremmer også ungdommene betydningen av faglig kompetanse og tverrfaglig samarbeid. Funn tyder på at det er behov for andre yrkesgrupper i skolen som har en annen kompetanse enn lærerne. Masteroppgaven er på denne måten med på å peke på hvordan hjelpeapparatet i skolen i samarbeid med lærere kan være med å forebygge frafall i skolen.

## Forord

Det er vanskelig å tro at jeg nå har kommet til veis ende med masteroppgaven. Det har vært en lang prosess som har vært spennende, men også krevende på mange måter. Å jobbe med et stort prosjekt over lang tid har vært en utfordring. Prosessen har vært preget av mye sykdom, og det har til tider følt som en kamp å klare og fullføre. På veien har jeg lært veldig mye, og det har vært givende å skrive om viktigheten av å anerkjenne ungdom som har det vanskelig på skolen.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter. Takk for deres engasjement, refleksjoner og svar. Uten dere kunne ikke denne oppgaven tatt form. Jeg er dypt takknemlig for at dere ønsket å dele deres historier med meg. Tusen takk til min veileder Ole Petter Askheim. Du har hjulpet meg mye, vært tålmodig og komt med mange gode konstruktive tilbakemeldinger som jeg har trengt. Takk for et godt samarbeid. Jeg vil også rette en takk til dere som har hjulpet med å lese korrektur, og som har komt med gode innspill til oppgaven. Det har vært viktig.

Til slutt ønsker jeg å takke min familie og mine gode venner. Takk mor og far for deres tålmodighet og praktisk hjelp. Venner, tusen takk for støtte, forståelse, og heiarop. Takk for at dere har lyttet, og vært tålmodig med at jeg har vært fraværende og stresset over lang tid. Takk for deres omsorg, og at dere har passet på at jeg har fått i meg mat. Takk for gode måltid. Det har betydd mye, tusen takk, dere vet hvem dere er. Nå skal det bli godt å få lukket dette kapittelet og få tilbake «livet» mitt igjen.

Oslo, januar 2023

Målfrid Amdal

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Hensikt og problemstilling .....	3
1.3 Oppgavens disposisjon.....	3
<b>2 Kunnskapsstatus</b> .....	<b>4</b>
2.1 Hvem er elevene som faller fra? .....	4
2.1.1 Kjønn og bakgrunn .....	4
2.1.2 Psykisk helse.....	6
2.1.3 Skolekarriere .....	7
2.2 Årsaksforklaringer knyttet til skolesystemet .....	8
2.2.1 Skolesystemets utforming .....	8
2.2.2 «Generasjon prestasjon» .....	10
2.3 Skolens ansvar og frafall i skolen.....	12
2.4 Individuelle og samfunnsmessige konsekvenser av frafall i videregående opplæring .....	15
2.5 Oppsummering av hovedfunn.....	17
<b>3 Teoretiske rammeverk</b> .....	<b>18</b>
3.1. Anerkjennelse – et menneskelig behov.....	19
3.1.1 Kjærlighet – den private sfære .....	21
3.1.2 Rettigheter – den offentlige sfære .....	22
3.1.3 Sosial verdsetting – den sosiale sfære .....	23
3.2 Skam – en konsekvens av krenkelse.....	27
3.3. Hvordan kan disse teoretiske bidragene komme til nytte? .....	28
<b>4 Gjennomføring av studien</b> .....	<b>29</b>
4.1 Begrunnelse av valg av metode og vitenskapsteoretisk grunnlag .....	29
4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	30
4.2 Utvalg og rekruttering .....	31
4.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	32
4.4 Etske hensyn.....	33
4.5 Analyse og etterarbeid.....	35
4.6 Forforståelse .....	37
4.7 Metodediskusjon.....	37
<b>5 Funn</b> .....	<b>40</b>
5.1. Presentasjon av ungdommene .....	41
5.2 Tidligere erfaringer fra grunnskolen .....	43
5.2.1 Mobbeproblematikk – en del av hverdagen.....	43
5.2.2 Prestasjonsstress og behov for positiv respons.....	47
5.2.3 Dekker over – mestere på å skjule smerten .....	48

5.3	<i>Frafall i videregående skole starter tidlig</i> .....	49
5.3.1	Psykisk helse .....	50
5.4	<i>Dårlige erfaringer med hjelpeapparatet</i> .....	52
5.4.1	Et faglig fokus – manglende forståelse .....	52
5.4.2	Mye kunne vært annerledes .....	56
5.5	<i>Hvordan ungdommene ønsker å bli sett, og ivaretatt av hjelpeapparatet</i> .....	57
5.5.1	Betydningen av den gode hjelpen .....	60
5.5.2	Oppfølgingstjenestens betydning .....	62
5.5.3	Oppsummering og utgangspunkt for videre diskusjon .....	63
<b>6</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>65</b>
6.1	<i>Diskusjon av funn i lys av Honneths anerkjennelsesteori</i> .....	65
6.1.1	Erfaringer av positiv anerkjennelse .....	66
6.1.2	Erfaringer av mangel på anerkjennelse og krenkelse .....	68
6.1.3	Krenkelser og skam .....	70
6.1.4	Oppsummering: Anerkjennelsens betydning .....	71
6.2	<i>Utfordringer for skolen</i> .....	72
6.2.1	Kompetanse og tverrfaglighet skaper trygghet .....	73
6.2.2	Betydning av å gripe inn tidlig i forhold til frafallsproblemen .....	74
6.3	<i>Hjelpeapparatets utfordringer knyttet til skolesystemet</i> .....	76
6.3.1	Utfordringer det senmoderne samfunnet skaper .....	76
6.3.2	Hva skal til for å skape en inkluderende skole? .....	78
<b>7</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>80</b>
7.1	<i>Anerkjennelse fordrer et kompetent hjelpeapparat som møter elevene som personer</i> .....	80
7.2	<i>Det finnes gode løsninger</i> .....	81
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>83</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning NSD</b> .....	<b>90</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</b> .....	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	<b>95</b>

# 1 Innledning

Frafall i videregående skole blir i dag sett på som et omfattende samfunnsproblem i landet vårt. Utdanning er en grunnleggende faktor for den enkeltes livssjansje og mestring, og frafall påvirker individet, men har også konsekvenser for samfunnet i sin helhet (Hansen et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2021). Regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre videregående opplæring innen år 2030 (Meld St. 21 (2020- 2021), s. 7). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at i dag er det 80,4 prosent av elever og lærlinger som fullfører videregående skole innen fem til seks år (Statistisk Sentralbyrå, 2022). Statistikken viser likevel at hele 20 prosent ikke fullfører. Det er enda en vei å gå for å kunne nå målet i 2030. I denne studien ønsker jeg å rette blikket mot frafall i videregående skole, nærmere bestemt elevenes erfaringer med hjelpeapparatet i skolen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dag finnes det en omfattende mengde forskning knyttet til frafall i videregående skole. Denne fokuserer blant annet på årsaksforklaringer, og hvilke konsekvenser frafall fører med seg. Forskningen viser at tiltak som er rettet mot sosiale og emosjonelle ferdigheter har større effekter enn de som bare er rettet mot de skolefaglige (Meld St. 21 (2016-2017)). Jeg mener at elevens stemme skal høres, og gjennom sosionom- og masterstudiet har jeg vært opptatt av ungdommene som faller utenfor i samfunnet.

Erfaring med arbeid som miljøarbeider på skole, og med forebyggende tiltak og miljøtrivsel i tett samarbeid med skole, gav meg motivasjon for studien. Jeg fikk erfare verdien av å anerkjenne elevgruppen, og hvor viktig det er å lytte til ungdommenes erfaringer. Dette gjelder spesielt de med ulik problematikk knyttet til skolehverdagen. Dette var med på å skape interesse for hvorfor enkelte elever fullfører skolen og andre ikke.

Politiske føringer, hjelpeapparatet og satsinger fra regjeringen viser et behov og ønske om å skape en skole som inkluderer og følger opp den enkelte (Meld. St. 6 (2019–2020); Meld St. 21 (2020- 2021); Meld St. 21 (2016-2017)). Forskning viser derimot manglende kunnskap om hjelpeapparatet i skolen (Lillejord et al., 2015; Sletten & Hyggen, 2013). Til tross for at det er åtte av ti som sliter med skolevegring og som har vært i kontakt med PP- tjenesten og BUP, er det relativt få av disse som er tilbake på skolen (Amundsen & Møller, 2021). Det løfter spørsmålet om skolen har et tilstrekkelig tilbud til elever som står i fare for å falle i fra og om tiltakene fungerer etter intensjonen. I lys av dette ønsker jeg med denne studien å rette blikket mot hjelpeapparatet i skolen.

Begrepet *hjelpeapparatet i skolen* kan blant annet inneholde følgende yrkesgrupper: Pedagogisk psykologiske tjenester (PPT), barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), skolehelsetjenesten, miljøterapeuter og sosiallærere. Imidlertid, er det ikke mulig å utelukke skolen og lærerne i møte med ungdommenes erfaringer. Skolen skal være i stand til å støtte elever som har personlige, sosiale eller emosjonelle vansker knyttet til opplæringen. Skolen skal gi elever sosialpedagogisk rådgivning, samt ha gode rutiner for samarbeid med hjelpeapparatet utenfor skolen (Meld St. 21 (2016-2017)). I oppgaven vil derfor både ungdommenes erfaringer med hvordan skolen møtte dem generelt, og deres spesifikke erfaringer knyttet til hjelpeapparatet i skolen tas opp.

## 1.2 Hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å få kunnskap om hvordan hjelpeapparatet i skolen kan bidra til å forebygge frafall i videregående skole. Med utgangspunkt i dybdeintervju med fem elever som har avbrutt skoleløpet har jeg et håp om at erfaringene deres kan være med å peke på hvilke behov som trenger å bli dekket i dagens skoleordninger. Følgende problemstilling er utarbeidet for studien:

*Hvordan erfarer ungdom som avbryter videregående opplæring hjelpeapparatets tiltak i skolen?*

Ut fra problemstillingen vil mer konkrete forskningsspørsmål handle om hva ungdommene har savnet i hjelpeapparatet og hvilke negative erfaringer de har, men også hva som kjennetegner de positive erfaringene deres med hjelpeapparatet i skolen.

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt i syv hovedkapitler med formål om å gjøre leseprosessen ryddig og oversiktlig. Kapittel 1 har som mål å presentere oppgavens problemstilling og tema samt oppgavens relevans. I kapittel 2 er hovedvekten lagt på kunnskapsstatus og tidligere forskning. Målet med kapittel 3 er å gi leseren et teoretisk rammeverk til å belyse datamaterialet i oppgaven. Kapittel 4 gir oversikt over hvilken metode jeg har anvendt, samt etiske hensyn og metodekritikk. Hensikten med kapittel 5 er å presentere funn og fortolkning av data. Her vektlegges erfaringer og opplevelser sett fra elevens perspektiv. I kapittel 6, diskusjonsdelen, systematiserer og vurderer jeg funnene i lys av teoretiske rammeverk fra kapittel 3. I siste kapittel oppsummeres hovedfunnene og det påpekes hvilke kunnskaper det er behov for videre. Det gis også forslag til tiltak for veien videre.



## 2 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet vil jeg forsøke og gi en oversikt over hva som finnes av tidligere forskning knyttet til frafallsproblematikk. Deretter vil jeg se nærmere på fellesnevnerne og faktorer som kan kjennetegne elevene som uteblir. Jeg vil samtidig legge vekt på hva tidligere forskning vektlegger i årsaksforklaringen til frafall. Individuelle og samfunnsmessige konsekvenser vil også bli løftet fram. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunn fra kunnskapsstatuskapitlet.

Som det kommer fram i første kapittel er det rundt 20 prosent som ikke fullfører videregående skole på normert tid. Andelen som ikke fullfører i Norge har vært stabil siden 1990- tallet, og debatten om frafall er høyst aktuell hos politikerne (Olsen & Holmen, 2018, s. 75). I nordisk forskning kan en se at frafallet i norsk videregående skole er nokså likt i Sverige og Finland, mens Danmark som har et høyere tall for fullføring (Markussen, 2010).

### 2.1 Hvem er elevene som faller fra?

Frafall er et sammensatt og komplekst problem som kan ha flere årsaksforklaringer. Det finnes likevel noen fellesnevnerne innenfor forskning som kan være med å presentere elevgruppen.

#### 2.1.1 Kjønn og bakgrunn

Kjønnsforskjell er en faktor som kommer tydelig fram i statistikken når det kommer til gjennomføringsgraden av videregående opplæring. Det viser seg at 84 prosent jenter fullfører videregående opplæring, mens kun 76 prosent gutter fullfører på normert tid (Statistisk Sentralbyrå, 2022).

En generell holdning i samfunnet er at jenter er kjent for «flink pike syndromet», kontra gutter som kan få stempelet «lat» (Madsen, 2018). De normative oppfatningene kan gi en pekepinn på hvorfor det er flere jenter som fullfører sammenlignet med gutter. Vogt (2008) kritiserer denne oppfatningen og stiller spørsmål til statistikk som gir uttrykk for at kjønn forklarer frafallet (Vogt et al., 2008). Han påpeker at frafall bør ses i sammenheng med studieretninger, da det er en forskjell mellom hvor mange gutter og jenter som går på de ulike studieretningene (Vogt et al., 2008).

I likhet med kjønnsforskjeller viser forskning også en variasjon mellom fullføring sett i sammenheng med studieretninger. Eksempelvis viser tall fra Statistisk Sentralbyrå at det er 89 prosent som fullfører studieforberedende utdanningsprogram. I yrkesfaglig utdanningsprogram er det kun 68 prosent som fullfører (Statistisk Sentralbyrå, 2022). Det er likevel viktig å bemerke seg at det generelt er flere gutter som starter på yrkesfaglige studieretninger sammenlignet med jenter. Følgelig viser statistikken et høyere antall gutter som slutter kontra jenter. Statistikken fra yrkesfag vil av den grunn gjengi at flere gutter avbryter skoleløpet, da de representerer et høyere antall elever i statistikken sammenlignet med jenter (Bufdir, 2022; Fyhn et al., 2021; Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Elevenes sosiale bakgrunn, foreldrenes utdanning og etnisitet er faktorer som videre kan være med på å forklare frafall. Studier viser hvordan foreldres inntekt og utdanning kan ha en betydning for gjennomføring av skolen. Elever med foreldre som har bachelorgrad eller høyere utdanning har større sannsynlighet for å være i utdanning ti år etter at de startet på videregående skole enn de som har foreldre med lavt utdanningsnivå (Markussen, 2014; Brekke, 2014). Foreldrenes utdanning og karakterer blir derfor utpekt som en sentral faktor i frafallsforskning. Andre studier viser at karakterer fra grunnskolen korrelerer med frafall fra videregående skole (Hansen et al., 2020).

Statistikk fra Statistisk sentralbyrå illustrerer at det er forskjell i gjennomføring av skoleløpet mellom innvandrerelever og norskfødte elever. Det er omtrent 31 prosent innvandregutter som ikke fullfører skoleløpet, kontra 17 prosent norskfødte gutter som ikke oppnår studie eller yrkeskompetanse (Statistisk sentralbyrå, 2017). Når det gjelder jentene viser tallene også her at det er flere norskfødte jenter enn innvandrerjenter som fullfører. I en undersøkelse fra 2011 kommer det fram at 68 prosent av norskfødte jenter fullførte på normert tid, og 47 prosent av innvandrerjentene (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Med andre ord er det flere norskfødte jenter som oppnår studiekompetanse.

Tilknytning til barnevernet er en risikofaktor som blir nevnt i tidligere forskning. Ungdom med tilknytning til barnevernet som velger yrkesfaglig utdanning, har ikke lik studieprogresjon sammenlignet med dem uten barnevernserfaring (Dæhlen et al., 2017). I denne ungdomsgruppen er det kun 37 prosent som oppnår studie eller yrkeskompetanse.

Barnevernsungdom har derfor en høy risiko for marginalisering, da sosioøkonomiske faktorer og familiebakgrunn kan påvirke skoleløpet (Dæhlen, 2018; Fyhn et al., 2021).

### 2.1.2 Psykisk helse

Problematikk knyttet til psykisk helse er årsaker som blir vektlagt i mange studier om frafall (Falch et al., 2010; Holen & Waagene, 2014; Sagatun et al., 2014; Sletten & Hyggen, 2013).

Trivsel henger sammen med psykisk helse og flere studier forklarer ensomhet, mobbeproblematikk, angst, og depresjon som viktige årsaker til frafall i videregående skole. En studie av Hetlevik et al. (2018) konkluderer med at psykisk helse var en gjennomgående årsak til at elevene valgte å avslutte skoleløpet.

Edvardsen et al. (2019) tar for seg ungdom som har psykiske vansker og viser til et skolesystem som ikke lykkes med å hjelpe dem til å fortsette. Av åtte informanter var det kun en som selv tok initiativ til å slutte på skolen (s. 73). Grunnet deres utfordringer mente skolen og hjelpeapparatet at det kunne være bedre å avslutte skoleløpet. Flere av elevene har hatt kontakt med barne- og ungdomspsykiatrien uten å ha nytte av det. Selv om elevene hadde gode

grunner til å motta hjelp utenfor skolen, ønsket de å få hjelp av hjelpere som er tilknyttet skolen (Edvardsen et al., 2019, s. 76).

I litteratur og tidligere forskning blir psykiske vansker brukt som en samlebetegnelse for et bredt utvalg av elevenes utfordringer. Eksempelvis kan atferdsvansker bli knyttet til psykiske vansker, og begrepet «psykiske vansker» blir en diffus samlebetegnelse (Olsen & Holmen, 2018, s. 69). Følgen av en slik samlebetegnelse kan føre til at skolen ikke fanger opp den enkeltes utfordringer. Konsekvensen av mangelfull identifisering av utfordringer kan føre til at tiltak settes på feil grunnlag, og at det igjen fører til frafall i skoleløpet.

### 2.1.3 Skolekarriere

Edvardsen et al. (2019) og andre studier påpeker at det også finnes strukturelle årsaker som kan være med og forklare frafall i videregående skole.

En viktig faktor som underbygges av tidligere forskning, omhandler at frafall starter tidlig i barn og unges liv (Bufdir, 2022; Emblemsvåg, 2020; Eriksen, 2011; Rogstad & Reegård, 2016).

Frafallet er tilstede før det blir regnet som frafall i statistikken for gjennomføring av videregående skole (Rogstad & Reegård, 2016). En trøblete start på barndommen, mobbeproblematikk eller lærevansker på grunnskolen kan hindre utvikling og læring.

Overgangen fra ungdomsskole og videregående kan være vanskelig for elever med en krevende grunnskole som forutsetning. Det kan innebære tilrettelegging i grunnskolen, men manglende tilrettelegging på videregående skole. Det kan også handle om mangelfull oppfølging i grunnskolen.

Videregående opplæring krever også en annen selvstendighet enn i grunnskolen (Olsen & Holmen, 2018). Elevrollen endres, og ansvar for egen læring innebærer at eleven alene i større grad må tilegne seg kunnskapen som forventes av skolesystemet. Kombinasjonen høyt fravær og lavt utviklede læringsstrategier kan derfor resultere i en vanskelig overgang. Høyt fravær kommer også fram som en sentral faktor, der tidligere studier viser at dette kan indikere til frafall (Hansen et al., 2020; Markussen, 2014).

I rapporten «*Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning*» og i andre studier kommer det fram at «vinnerne» fra grunnskolen blir «vinnere» ut av videregående skole (Falch & Strøm, 2013; Fyhn et al., 2021; Olsen & Holmen, 2018). Med andre ord, de som presterer faglig bra og trives sosialt på skolen fra tidlig alder. Ved å rette søkelys på trivselsfaktorer og utfordringer til elevene allerede på grunnskolen, kan en innhente informasjon som kan indikere potensialet de har for å gjennomføre, eller risikoen for frafall.

## 2.2 Årsaksforklaringer knyttet til skolesystemet

Som vi har sett kommer det tydelig fram at frafall starter tidlig, og er en prosess. Erfaringene fra grunnskolen kan derfor være med å påvirke gjennomføring av videregående. Samtidig er det kanskje slik at utformingen av videregående skole og kravene som stilles der er mer tilpasset noen deler av ungdomsgruppa framfor andre. I tillegg er det økte krav og forventninger til unge i samfunnet i dag, som gjør at ungdom opplever presentasjonspress.

### 2.2.1 Skolesystemets utforming

Artikkelen «*Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv*» tar for seg en rekke årsaksfaktorer knyttet til skolesystemets utforming i videregående skole. Eriksen (2011) påpeker at det har utviklet seg en oppfatning om at det kreves en minstestandard av faglige prestasjoner for å kunne bli kvalifisert for videregående opplæring (Eriksen, 2011). I lys av Eriksen (2011) kan man stille spørsmål om skolen er tilpasset gjennomsnittselevens forutsetninger, og ikke til mangfoldet og variasjonen som finnes i elevgruppen på videregående skole. Forfatteren kritiserer tidligere frafallsforskning som har et ensidig fokus på individorienterte årsaksforklaringer i møte med frafall (Eriksen, 2011, s. 11).

Hensikten med den nordiske utdanningsmodellen er at den skal være ment til å sikre allmenn inklusjon, sosial utjevning og likestilling av muligheter til senere utdanning, uavhengig av elevenes sosiale eller kulturelle bakgrunn (Imsen et al., 2017). Utdanningssystemet skal tilpasse seg elevene, og ikke omvendt (Brandt, 2010).

Gjennom Reform 94 er det slått fast at alle som har fullført grunnleggende skole skal ha rett til videregående opplæring (Eriksen, 2011). Forfatteren peker på en mulig konsekvens av reformen som går ut på at videregående ble preget av en sterkere teoretisering. Videre viser han at etter reformen ble innført kom det en sammensatt gruppe elever med svake læreforutsetninger, spesifikke lærevansker, konsentrasjonsvansker og sosioemosjonelle vansker inn i den videregående skole (Eriksen, 2011, s. 12). Reform 94 har som mål å gi lik rett til opplæring, der hensikten er å inkludere alle elever. Selv om statistikken viser nokså høy fullføring av utdanningen, kan en stille spørsmål om skolen etter Reform 94 var klar over hvilke tilpasningsbehov som var nødvendig (jfr. s. 1). Tiltak slik at videregående opplæring også kunne være en arena for mestring for de mer sårbare elevene (Eriksen, 2011).

En nyere forskningsartikkel fra Amundsen og Møller (2022) knytter skolevegringsproblematikk til skolemiljø og faglige vansker. Forskningsartikkelen er med på å vise hvordan skolerelaterte faktorer og lærings situasjoner har stor betydning for risikofaktorer for skolevegring (Amundsen & Møller, 2022). I studien kommer det tydelig fram et høyt antall elever som strever med faglig mestring og prestasjonsangst. Dette kan gi negative ringvirkninger på flere områder. Risikoen for frafall øker, og elevenes psykiske helse kan bli redusert i ung alder, men også i voksen alder (Amundsen & Møller, 2022).

Videre er det relevant å trekke fram studien «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv». En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole. Studien er med på å underbygge hvordan skolesystemets utforming kan være med å ekskludere og bidra til frafall. Artikkelen undersøker skolehistorien til 8 jenter som har avbrutt videregående opplæring. Jentene er under Oppfølgingstjenesten og registrert under koden OTSY, som indikerer at de er for syke til å gjennomføre skoleløpet (Edvardsen et al., 2019). I studien beskriver jentene en skole uten evne til å håndtere problemene, og arbeid for et inkluderende skolemiljø (Edvardsen et al., 2019). Syv av åtte jenter hadde emosjonelle og psykososiale vansker med unntak av ei jente som hadde lærevansker (Edvardsen et al., 2019).

Mobbing kommer frem som en årsaksforklaring til andre emosjonelle årsaker. Erfaringene til jentene viser til et skolesystem og personale som sviktet, med unntak av enkelte lærere som så dem. De ønsket selv å fortsette, men kjente på mye press og forventninger de ikke mestret. Jentene etterlyser videre i studien at de ønsker tettere voksenoppfølging generelt. De savner voksne som arbeider sammen mot et felles miljø på skolene, og et system som vil fange dem opp, dersom de faller utenfor

Oppsummert har skolesystemet et ønske om å inkludere alle elever. Likevel finnes det hull i systemet hvor skolesystemet ikke klare å favne alle. Skolens grunnleggende prinsipper handler om et ønske om å møte elevers forutsetninger og evner. Det er derfor viktig å nyansere problematikken og vise til at skolesystemet oppnår dette i stor grad. På samme tid kan erfaringene til jentene i studien til Edvardsen (2011) tyde på at reform 94 gir *lik rett* til videregående opplæring, men ikke nødvendigvis *lik mulighet* til å gjennomføre opplæringen (Bakken et al., 2019; Sletten et al., 2019).

### 2.2.2 «Generasjon prestasjon»

Begrepet «generasjon prestasjon» kjennetegner en flink, veltilpasset og aktiv ungdomsgenerasjon som ønsker å prestere på alle livets områder (Bakken et al., 2019). Det handler om en individualisert ungdomsgenerasjon, som tilsynelatende har ubegrenset med valgmuligheter.

Totaliteten av krav og forventninger og prestasjonspresset kan resultere i et usunt stress som kan påvirke fysisk og psykisk helse. Denne prestasjonsorienteringen påvirker ungdommene ulikt. For noen kan det være et sunt stress som hjelper dem til å oppnå ønskede mål, for andre kan stresset virke inn på en negativ måte. Ungdommene kan få en opplevelse av å ikke være god nok, fordi det er en forventning om å mestre alle sider i livet (Bakken et al., 2019).

«Generasjon prestasjon» er et begrep som flere forskere vektlegger i møte med skolens økende søkelys på prestasjoner. I en undersøkelse svarte hele 40 prosent av guttene og 50- 60 prosent av jentene at de opplevde et ganske sterkt, eller svært sterkt press, om å gjøre det bedre på skolen (Uthus, 2017, s. 49). Ungdommene kjente også på nedstemthet, utmattelse og lav selverdfølelse. Undersøkelsen viser en tydelig sammenheng mellom høyt prestasjonsstress og lav psykisk helse (Uthus, 2017, s. 49).

En annen studie, gjennomført fra forskningsinstituttet NOVA har spurt skoleelever over hele landet om deres opplevelse av press i og utenfor skolen. (Bakken et al., 2019). Analysene fra studien viser at de fleste ungdommer opplever press på ett eller flere områder som skole, idrett, kropp og sosiale medier. Skoleprestasjoner er imidlertid området flest ungdommer opplever et stort press og stress knyttet til å være god nok.

Studien kommer likevel fram til at dagens ungdom som er utsatt for stress i hovedsak klarer å håndtere presset og at de kan oppleve mestringsfølelse. Forfatterne nyanserer begrepet «generasjon prestasjon» med funn som viser at elever som opplever et sterkt prestasjonspress på flere områder utgjør et konkret mindretall (Bakken et al., 2019). En kan derfor ikke generalisere nåtidens ungdomsgenerasjon under begrepet «generasjon prestasjon».

Studien til Bakken et al. (2018) uttrykker en bekymring til den mindre gruppen som opplever prestasjonsstresset på en negativ måte. Forventningene og utfordringene de møter på over tid, overstiger deres kapasitet til å mestre presset (Bakken et al., 2019, s. 67). Analysen viser at dette gjelder hver tiende ungdom, og at de er mer utsatt for psykiske helseplager enn de som behersker presset. Skolen er derfor en utpreget faktor som skaper mye press i ungdommenes liv. Analysene av studien viser tydelig at mindretallet av elevene opplever skolepresset som et usunt stressmoment.



### 2.3 Skolens ansvar og frafall i skolen

I opplæringslova § 9A-2 kommer det tydelig fram hva som er skolens ansvar knyttet til elevens rett til et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal være en plass som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Videre er lovverket klar på at skolen har et ansvar for å sikre at eleven har tilbud om tilpasset opplæring, rådgivning og pedagogisk-psykologisk tjeneste (Opplæringslova, 1998, §§ 1-3, 5-6, 9-2). Ut fra disse overordnede lovene kan en tolke at skolen i sin helhet har et visst ansvar knyttet til hvordan elevene har det på skolen. Likevel kan det tyde på at det ikke er klart nok formulert hvilket ansvar skolen har i møte med problematikken frafall i skolen. Oppfølgingstjenesten er ifølge lovverket den tjenesten som har et direkte ansvar for elevene som avslutter opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 3-6).

I tidligere og nyere forskning er skoleleders perspektiver på frafall nesten fraværende. Lærernes synspunkter kommer likevel sterkere frem i forskningen. Lærere etterlyser at frafall bør ses som et individuelt problem, samt et strukturelt problem. De ønsker at ledelsen må komme på banen og forstå deres ansvar knyttet til tematikken. Lærerne etterlyser bedre støttefunksjoner, tilgang på tverrfaglig team og tilrettelegging for samarbeid mellom lærere og tjenester (Holen & Waagene, 2014).

Sletten et al. (2019) er en nyere studie som bygger på intervjuer med representanter fra skoleledelsen ved 42 videregående skoler i fire norske fylker. Studien handler om hvordan skolelederne formulerer og tolker sin rolle i det frafallsforebyggende arbeidet (Sletten et al., 2019). Artikkelen konkluderer med at få skoleledere forstår frafall i videregående skole som et strukturelt problem. Utdanningsdirektoratets rapport (Holen & Waagene, 2014) er en tidligere undersøkelse som er med på å underbygge studien til Sletten et al. (2019). Rapporten er en omfattende spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet som har spurt lærere, skoleledere og skoleeiere om psykisk helse i skolen, og deres tilknytning til hjelpeapparatet i skolen. Utdanningsdirektoratets rapport er med på å belyse at det er delte meninger om hva som er skolens ansvar knyttet til elever med ulik psykisk helse problematikk (Holen & Waagene, 2014). Det er i likhet med annen publikasjon og media et sterkt fokus på elevenes egenskaper og deres manglende kvalifikasjoner (Holm, 2020).

Sletten et al. (2019) har kategorisert tre ulike praksiser av skolens mandat ut fra intervjuer med skoleledere. «Det brede mandatet», den «moderate mandatsforståelsen» og «den smale mandatsforståelse» representerer ulik praksis i skolene (Sletten et al., 2019). Det brede mandatet har en holdning og en tankegang som samsvarer med opplæringsloven. Opplæringsloven lovfester at skolens ansvar handler om å legge til rette for et godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Skoleledere med bred forståelse peker på at de har et personlig ansvar for å se alle sider ved eleven, også de ikke-faglige sidene. Uttrykket «Ansvar for hele mennesket» er en holdning som gjenspeiler mandatets formål. Nøkkelordene i det brede mandatet er derfor annerkjennelse og omsorgsmandat. «Å bli en del av samfunnet» og «å få et godt liv» er utsagn som skolelederne vektlegger (Sletten et al., 2019). Samlet sett viser dette mandatets bredde og formål.

Den moderate mandatsforståelsen er derimot mer preget av dilemmaer. Skolelederne ønsker å ha et omsorgsmandat, men problematiserer grenser for skolens ansvar og kompetanse. De ser behovet elevene har, og kan med sin «verktøykasse» hjelpe så langt det lar seg gjøre, når problemet er innenfor skolens ansvarsområde (Sletten et al., 2019). Mandatet kan kjennetegnes med en ambivalens om hvilket ansvar skolen har for å hjelpe. Eksempelvis hvor mye skal hjelpen de tilbyr gå på bekostning av de andre elevene.

Den smale mandatforståelsen har et primært søkelys på skolens opplæringsmandat. Skolelederne med denne forståelsen viser til begrensninger knyttet til hva de kan gjøre innenfor tiden og ressursen de har til rådighet (Sletten et al., 2019). Tankegangen handler om at tid og ressurser er noe som skal bli brukt til opplæring, og ikke utrusting til å bli en del av storsamfunnet som den brede mandatsforståelsen uttrykker. Når problemene blir for komplekse, og det blir mer fokus på behandling enn opplæring har ikke skolen forutsetninger for å være det riktige stedet lenger (Sletten et al., 2019, s. 28). Skolene med denne mandatsforståelse skriver fra seg ansvaret i møte med frafall. De har forståelse for at ungdommene ønsker å gjøre noe annet. Mandatets forståelse kan derfor tyde på en forståelse som handler om at problemene er individrettet og utenfor skolens ansvarsområde.

I sin helhet understreker artikkelen til Sletten et al. (2019) at skolelederne og skolene vektlegger individuelle årsaker som handler om helse og livsstilsutfordringer der psykisk helse er en fellesnevner. En slik individualisering av frafall kan tyde på at skolen og skolelederne gir seg selv en mindre sentral rolle når det gjelder årsaker og virkemidler i det frafallsforebyggende arbeidet (Sletten et al., 2019).

Forsker og utdannings sosiolog Sabine Wollscheid påpeker i rapporten fra NOVA at forebyggende satsinger mot skolefrafall i Norge de ti siste årene har ingen direkte satsing mot ungdommenes psykiske helse (Wollscheid (2013) her referert fra Olsen & Holmen, 2018, s. 68). Ole Melkevik, som arbeider i folkehelseinstituttet, stiller også spørsmål til om psykisk helse blir glemt i frafallsproblematikken da psykisk helse ikke blir påpekt spesifikt som en årsak for frafall (Melkevik (2013) her referert fra Olsen & Holmen, 2018, s. 68).

Dette kan også illustreres ved å se på Utdanningsdirektoratets rapport (2014) «*Psykisk helse i skolen*», hvor det kommer fram delte meninger om hva som er skolens ansvar knyttet til elever med psykisk helse problematikk. Funn fra rapporten viser at flertallet av lærerne, skoleledere og skoleeiere ønsker å arbeide systematisk og forebyggende for å fremme god psykisk helse hos elevene. Samtidig er det et mindretall av lærerne som oppgir at skolen oppfyller dette behovet (Holen & Waagene, 2014).

I rapporten kommer det fram at lærerne har god kjennskap til hva som kan være av betydning for å oppnå god psykisk helse hos elevene. På samme tid ser lærerne ut til å ha bruk for hjelpeapparatet som finnes i skolen, slik som PPT, skolehelsetjenesten, rådgivere eller sosiallærere (Holen & Waagene, 2014). Likevel viser studier at en av fire lærere mener at det ligger utenfor deres ansvarsområde å følge opp elever med psykiske vansker. Det blir også nevnt at det systematiske arbeidet med å hjelpe elever med psykiske vansker tar tid og fokus bort fra skolefagene (Amundsen & Møller, 2021; Holen & Waagene, 2014). Funnene fra studiene er med på å indikere et behov for et hjelpeapparat som har tid, ressurser, og kompetanse til å følge opp den enkelte.

Med ulik praksis og ulik mandatsforståelse kan en argumentere for at frafall ikke utelukkende kan forklares som et individuelt problem. Funn fra studien til Sletten et al. (2019) og rapporten til Utdanningsdirektoratet (2014) tydeliggjør at uklarhet og ulik praksis i skolene kan indikere at skolesystemet kan være en strukturell faktor som kan påvirke til frafall. Eksempelvis kan forskjellig mandatsforståelse ha en betydning i hvordan en møter elevenes utfordringer, og hvordan en arbeider mot forebygging av frafall. Med et bredt mandat som har et tydelig omsorgsansvar og har målrettede tiltak mot elevenes utfordringer, kan dette være med å hjelpe eleven til å fullføre. I lys av den smale mandatsforståelse kan en mulig kritikk handle om at mandatet kan bidra til frafall fremfor gjennomføring. Et viktig spørsmål er derfor om frafall primært er forårsaket av individuelle årsaker, eller om frafall også handler om et fragmentert skolesystem som ikke overkommer å fange opp gjeldende elevgruppe.

#### 2.4 Individuelle og samfunnsmessige konsekvenser av frafall i videregående opplæring

Innenfor forskning kommer det fram at mangel på fullført skoleløp kan gi omfattende konsekvenser for individet og samfunnet. Individuelle konsekvenser som blir løftet fram i forskningen handler blant annet om tilknytning til arbeidsmarkedet. Rapporten «Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring» gir en sterk indikasjon på at fullføring av videregående skole styrker arbeidsmarkedstilknytningen (Falch et al., 2010). Risikoen for å stå utenfor arbeid kan økes ved å ikke fullføre. Eksempelvis kan de med lav utdanning oppleve utfordringer i arbeidsmarkedet når de konkurrerer med høyutdannede søkere (Fyhn et al., 2021). Å stå utenfor arbeid og ikke komme inn på arbeidsmarkedet kan på denne måten føre til marginalisering og utenforskap. Sammenhengen mellom uføretrygdede og frafall i videregående opplæring er også interessant å legge merke til. Ut fra forskning er det en høyere andel uføretrygdede blant de som ikke har fullført, sammenlignet med de som har fullført. Det vil si at følgen av og ikke fullføre videregående skole kan være med på å påvirke helse og gi psykososiale utfall (De Ridder et al., 2013).

Det skal også nevnes at det ikke kan utelukkes at frafall i skolen kan ha individuelle positive følger. I artikkelen «Skoleslutterne» fra NRK, blir vi kjent med tre ungdommer som har avbrutt videregående opplæring (Holm, 2020). Ungdommene påpeker at selv om de ikke ønsket å avbryte skoleløpet, ble det en nødvendighet og et viktig valg som hjalp dem til å få konkret hjelp i møte med deres situasjon. Å slutte på skolen kan dermed gi positive følger, og bedre framtidsmulighetene til elevene. Samtidig kan det å fortsette på skolen gi enda flere negative konsekvenser, og uheldige utfall. Marika Bentzen (20) sier det slik i artikkelen:

*«Om jeg ikke hadde droppet ut kunne det gått skikkelig ille. Jeg ville gjort det samme igjen hvis jeg hadde havnet i en lignende situasjon»* (Holm, 2020).

Videre uttrykker ungdommene viktigheten av å få hjelp fra Oppfølgingstjenesten og deres opplevelse av å bli sett (Holm, 2020). Ungdommenes erfaringer understreker behovet for å fange opp elever tidligere, og dermed kunne tilby dem hjelp før de befinner seg i en situasjon hvor det mest «gunstige» alternativet er å avbryte skoleløpet.

Samfunnet bruker omtrent 5 milliarder kroner på hvert årskull, og med en prosentandel på 20 som ikke fullfører, resulterer det i omfattende kostnader for samfunnet (Lillejord et al., 2015). Manglende fullføring kan også gi økt behov fra ulike trygde- og stønadsordninger, som skaper samfunnsøkonomiske kostnader. Arbeidsmarkedet stiller krav til arbeidstakernes kompetanse ved krav om høyere utdanning. Det at mange ikke fullfører skolen kan dermed bli sett på som et ressurs- og kompetanseproblem for samfunnet (Lillejord et al., 2015). Å ikke ha videregående opplæring kan bli sett på som et større problem i dag enn tidligere for unge. Jobbene som krever lite eller ingen utdanning har forsvunnet fra arbeidsmarkedet. Arbeidsledighet og utenforskap kan derfor bli en konsekvens og koste samfunnet kompetente arbeidstakere grunnet inflasjon i utdanning. Det er også interessant å legge merke til at kostnadene er lite synlig i ung alder, men vokser i volum over livsløpet (Lillejord et al., 2015; Sletten & Hyggen, 2013).

Oppsummert viser forskning at frafall kan være med å påvirke en stabil tilknytning til arbeidsmarkedet og virke inn på lønnsnivået til den enkelte. Andre samfunnsøkonomiske kostnader som utdanning, trygd og stønadsordninger illustrerer også betydelige summer samfunnet bruker på den enkelte. Gevinsten med å redusere frafallet, og jobbe mot forebygging av frafall kan derfor få en sentral betydning for enkeltindividet og samfunnet.

## 2.5 Oppsummering av hovedfunn

Som vi har sett finnes det en rekke grunner til at ungdom uteblir fra skolen. Funnt fra kapittelet viser hva tidligere forskning vektlegger som årsak. Faglitteratur, forskning og offentlige dokumenter har et tydelig individperspektiv og fremhever forhold ved eleven. Sentrale funn viser hvordan kjønn og studieretning, bakgrunn, skolekarriere og psykisk helse påvirker elevenes skoleløp.

Jeg har forsøkt å nyansere synet på frafall ved å se nærmere på hvordan skolesystemet kan være med og påvirke til frafall. Funnene viser et skolesystem som har som mål å være en inkluderende skole. En skole som favner alle uavhengig av hvilke forutsetninger elevene har. På samme tid viser tidligere forskning og elevenes erfaringer at det kan tyde på at skolesystemet ikke er et tilstrekkelig tilbud for alle. Med delte meninger om hva som er skolens mandat og ansvar i forebygging av frafall faller det ned på at eleven selv har ansvar for egen læring og gjennomføring (Lund et al., 2017).

På bakgrunn av tidligere forskning og faglitteratur kan det se ut til at lite av forskningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og opplevelser knyttet til frafall. På samme tid viser forskning en manglende kunnskap om erfaringene med hjelpeapparatet i skolen. Med søkelys på elevenes erfaringer knyttet til hjelpeapparatet i skolen vil jeg rette oppmerksomheten på elevenes tidligere erfaringer. Erfaringene til ungdommene kan gi en verdifull innsikt, og gi kunnskap om hvordan en skal arbeide for å forebygge frafall i skolen.

### 3 Teoretiske rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori jeg anser relevant for å belyse datamaterialet til masteroppgaven. Ut fra tidligere forskning og oppsummering fra kunnskapsstatuskapitlet kommer det tydelig fram at skolen ikke klarer å nå alle. Målet er at skolen skal være inkluderende og skape en god plattform for læring og dannelse. Ikke alle elever opplever seg inkludert. Den enkelte har ulike forutsetninger, og kommer med forskjellig bagasje. Det kan gjøre det krevende å møte den enkelte elev på en god måte, en måte som gjør at eleven opplever seg anerkjent. Jeg vil derfor knytte temaet mitt til anerkjennelsesteori og skam, hvorav skam kan ses som en konsekvens av mangel på anerkjennelse.

Teori om anerkjennelse og skam gir innsikt i viktigheten av å anerkjenne ungdommene. Barn og unge som er utsatt for mobbing eller andre vanskelige situasjoner trenger støtte og hjelp fra voksne. Det er viktig at de lærer å sette ord på opplevelsene sine, og gjør sine historier gyldige på en måte som gjør at ungdommens verdighet blir ivaretatt (Helgeland et al., 2022).

Anerkjennelsesteori fra Honneth (2008) er med på å vise hvordan de kan bli anerkjent gjennom tre ulike livssfærer; den private sfære, den offentlige sfære og den sosiale sfære og hvilken betydning anerkjennelse har for individets selvutvikling. I Honneths anerkjennelsesteori er motsatsen til anerkjennelse krenkelse i de ulike livssfærene. Jordet (2020) har brukt anerkjennelsesteorien til Honneth i forhold til skoleverket. Jeg kommer derfor til å bruke hans perspektiver utover i framstillingen.

Teoretiske perspektiver knyttet til skambegrepet og krenkelsebegrepet viser hvilke konsekvenser skam kan ha for sårbare ungdommer. De viser hvor destruktiv skam kan være og hvordan det kan påvirke skolehverdagen til eleven. De gir også et innblikk i alvorligheten av å erfare mangel på anerkjennelse over lang tid. Krenkelser kan gi direkte innvirkning på individets selvfølelse og identitet. Skam kan hindre ungdommene i å fortelle om vonde opplevelser i skolehverdagen. Det er derfor svært viktig at ungdommens subjektive opplevelse av det som er utfordrende blir tatt imot av trygge voksne for at elevene kan oppleve mestring (Lund et al., 2017). Ungdommene trenger å kjenne seg betydningsfull og erfare at de blir hørt, sett og tatt på alvor (Lund et al., 2017).

### 3.1. Anerkjennelse – et menneskelig behov

Ordet «anerkjennelse» er et vidt begrep som brukes både i dagligtale og faglitteratur. Mannen i gata kan forstå begrepet som ros og respekt. Gjennom positive tilbakemeldinger som gis eller mottas, anerkjenner vi hverandre bevisst og ubevisst i hverdagen. I faglitteraturen rommer begrepet anerkjennelse mye mer enn verbale tilbakemeldinger om hva vi klarer å prestere. Begrepet har en dypere betydning og handler om å styrke subjektets selververd. Dette gjør at mennesket opplever seg sett, verdsatt og bekreftet som den man er med sin indre og sårbare livsverden (Jordet, 2020, s. 87).

Betydningen av begrepet er forankret i ulike perspektiver og teorier. Innenfor psykoanalytisk teori har den norske psykologen Anne- Lise Løvlie Schibbye utviklet et relasjonelt anerkjennelsesbegrep ut fra en dialektisk relasjonstenkning. Gjennom ideer fra filosofen Hegel viser Schibbye at anerkjennelse knyttet til relasjoner handler om en gjensidig anerkjennelse. Dialektisk relasjonstenkning handler om å forstå ut ifra hverandres forutsetninger (Løvlie Schibbye, 1996, s. 533). I tidsskriftsartikkelen «*Anerkjennelse: en terapeutisk intervensjon?*» viser hun til at anerkjennelse handler å møte den andre som et subjekt og ta den andres opplevelsesmessige perspektiv (Løvlie Schibbye, 1996, s. 530). Hun peker på noen viktige ingredienser for å oppnå anerkjennelse innenfor en terapeutisk posisjon. Terapeutisk lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse er med på å skape en anerkjennende holdning. Å kunne lytte terapeutisk er en forutsetning for å kunne forstå, fordi forståelse er en forutsetning



for aksept og bekreftelse. Ingrediensene henger sammen og har på denne måten en dialektisk tilnærming (Løvlie Schibbye, 1996, s. 533). I likhet med Anne Lise Løvlie Schibbys perspektiv på anerkjennelsesbegrepet har også den kjente psykoanalytikeren Jessica Benjamin (1990) fokus på at anerkjennelse handler om gjensidig anerkjennelse. Denne relasjonelle forståelsen er et viktig perspektiv i møte med oppgavens problemstilling, og er med på å gi kunnskap om hvordan vi kan anerkjenne sårbare elever i skolen. Perspektivet har likevel en smal tilnærming og dreier seg først og fremst om å forstå anerkjennelse innenfor en terapeutisk ramme (Jordet, 2020, s. 87).

Jeg finner det relevant å gjøre rede for Axel Honneths anerkjennelsesteori. I motsetning til overnevnte bidrag har den tyske filosofen en bred og overordnet tilnærming til anerkjennelse. I boka «*Kamp om anerkjennelse*» gir Honneth en omfattende beskrivelse av anerkjennelsens nivåer og mønstre (Honneth, 2008).

Forfatterens verk har status som et sosialfilosofisk hovedverk. Her forklarer han hvordan vellykket selvrealisering handler om å bli anerkjent gjennom tre former for intersubjektiv anerkjennelse. Filosofen setter dette i et system av tre livssfærer: den private livssfære omhandler kjærlighet, offentlige sfære har fokus på anerkjennelse gjennom rettigheter og den sosiale sfære dreier seg om å bli sosialt verdsatt av andre som et unikt menneske (Honneth, 2008). Ifølge Axel Honneth er anerkjennelse i disse tre livssfærene en forutsetning for å oppnå det «gode liv» og selvutvikling (Jordet, 2020, s. 90). Teorien bygger på en erkjennelse av at mennesket trenger å bli anerkjent for den man er, men også å gi andre samme rett til anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 91). Med andre ord har vi selv behov for å anerkjenne andre slik at vi kan bli anerkjent i de tre livssfærene. På denne måten kan anerkjennelse være med å styrke menneskets selvtillit, selvaktelse og egenverdi.

Honneth bruker begrepet krenkelse som motsatsen til anerkjennelse. Han definerer krenkelser som tilbakeholdelse av anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 140). Krenkelser kan forekomme på flere måter. Gjennom bevisste eller ubevisste former kan mennesket oppleve systematiske, verbale, relasjonelle eller fysiske overgrep fra mennesker som gir individet en opplevelse av å bli såret (Jordet, 2020, s. 106)

Honneth bruker ordet «ringeaktet» for å forklare hva krenkelser gjør med individet. Det handler om å bli devaluert, avvist eller fornærmet. Krenkelse innebærer på denne måten ulike grader av psykisk skade (Honneth, 2008, s. 140). Krenkelser er all atferd som påfører individet en opplevelse av mindreverd, og som fører til at dets intersubjektive ervervede positive selvforståelse blir rammet (Jordet, 2020, s. 106). Krenkelser kan forekomme både bevisst og ubevisst. Det er individet selv som vet hvordan den enkelte krenkelse påvirker og rammer det. Varigheten, omfanget og hvem krenkelsen kommer fra er med på å avgjøre alvorlighetsgraden (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 107).

### 3.1.1 Kjærlighet – den private sfære

Den første anerkjennelsesformen Honneth omtaler er kjærlighet knyttet til den private sfære der han definerer kjærlighet på følgende måte:

*«Med kjærlighetsforhold skal vi her forstå alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre» (Honneth, 2008, s. 104).*

I definisjonen knyttes forståelsen av kjærlighet til relasjonen mellom få mennesker i primære relasjoner. Jordet knytter den private sfære videre til relasjoner på skolen (Jordet, 2020). Relasjonen mellom medelever, lærere og andre ansatte på skolen kan være med å gi anerkjennelse i form av kjærlighet. Honneth forstår kjærlighet som en særlig intensiv måte å verdsette den andre på. Det dreier seg om å anerkjenne den andre som et helt menneske, med følelser og behov, med moralsk verdighet og med ulike egenskaper og evner. Anerkjennelse kan ut fra denne forståelsen også handle om å gi omsorg (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Anerkjennelsesformen kjærlighet vil med Honneths ord være positive erfaringer som anerkjenner individet ut fra individets egenverdi, og ikke hva han eller hun presterer. Kjærligheten legger et grunnlag for menneskets selvfølelse. Den er avgjørende for å ha en trygg selvtillit. Dette er med på å utvikle evner til å stå fram og ytre egne behov, tanker og følelser (Jordet, 2020, s. 96). Når individets behov for kjærlighet uteblir fra primære relasjoner, får ikke individet samme mulighet til å utvikle en indre emosjonell trygghet som det trenger i møte med det offentlige og sosiale liv. Krenkelse av kjærlighet handler derfor om at selvfølelsen til mennesket blir skadet (Jordet, 2020, s. 108). Selvfølelsen er viktig for egen utvikling, men også i møte med andre. Med andre ord er kjærlighet grunnsteinen for individets selvutvikling ifølge Honneth anerkjennelsesteori.

En av årsakene til frafall i skolen handler om psykisk helse (jfr. kapittel 2 s. 6). Ensomhet, angst og depresjon knyttet til erfaringer med mobbing blir nevnt i dette kapittelet (Edvardsen et al., 2019; Falch et al., 2010; Holen & Waagene, 2014; Sagatun et al., 2014; Sletten & Hyggen, 2013). Elevene lengter etter å bli anerkjent av medelever og lærere i skolen. Anerkjennelse i form av kjærlighet på skolen er derfor viktig for deres læring og selvverd. Krenkelse i form av mangel på anerkjennelsesformen «kjærlighet» kan føre til at individet blir usikker på seg selv og sin egen verdi. I en skolesetting kan elevenes selvfølelse skades ved at elevene blir oversett, mobbet, latterliggjort, utestengt eller utsatt for fysisk vold av medelever eller lærere (Jordet, 2020, s. 108).

### 3.1.2 Rettigheter – den offentlige sfære

Axel Honneths andre livssfære kalles «den offentlige sfære». Anerkjennelse handler der om at individet har lik verdi og er på lik linje som andre i samfunnet. På samme måte som kjærlighet legger grunnlaget for en sunn selvutvikling og selvfølelse, gir anerkjennelsesformen «rettigheter» selvrespekt og verdighet til mennesket (Honneth, 2008, s. 100). I følge Honneth kan det å bli nektet rettigheter, eller å bli sosialt ekskludert påvirke den personlige autonomien. Mennesket blir ikke anerkjent som et selvstendig individ (Honneth, 2008, s. 142). En blir med andre ord ikke sett på som et likeverdig medlem av felleskapet.

Anerkjennelsesformen rettigheter har som mål å skape likhet og likeverd. Satt i en skolesammenheng handler det om hvordan vi kan anerkjenne elevenes rettigheter til opplæring knyttet til deres forutsetninger og evner. Rommer skolen som institusjon de rettighetene elevene har? Ut fra artikkelen til Eriksen (2011) fra kunnskapsstatuskapittelet kan vi forstå at det har utviklet seg en oppfatning i grunnskolen om at det kreves en minstestandard av faglige prestasjoner for å bli kvalifisert til videregående utdanning. Elevgruppen består av mangfold og variasjon, og opplæringstilbudet skal passe for den enkelte, ikke bare til de gjennomsnittlige elevens forutsetninger. Det handler med andre ord om rett til et likeverdig opplæringstilbud. En kan dermed stille spørsmål til om ungdommene blir anerkjent i form av rettigheter, og om deres universelle rettigheter blir imøtekommet av skolesystemet?

I skolen kan krenkelse av rettigheter oppstå ved at læreren eller medelever ikke henvender seg til eleven gjennom å være uoppmerksom. Denne formen kan lett ses som mer eller mindre harmløs, men kan oppleves som mangel på anerkjennelse for eleven (Jordet, 2020, s. 108–109). Det finnes også mer bevisste måter å overse elevene på. Det kan oppstå gjennom en bevisst eller offentlig ydmykelse fra lærere eller medelever, eller gjennom å overse eleven intensjonalt (Jordet, 2020, s. 109). I møte med hjelpeapparatet i skolen kan dette bli synlig ved at elevens behov ikke blir møtt eller forstått av hjelpeapparatet, eksempelvis ved at problemet til eleven blir bagatellisert.

### 3.1.3 Sosial verdsetting – den sosiale sfære

I den tredje livssfæren til Honneth blir vi kjent med den sosiale sfære. Sosial verdsetting handler om å bli anerkjent for individets egenskaper, ressurser og evner. Det er viktig å bli anerkjent som et annerledes og unikt menneske. Individet har et behov for å bli anerkjent for sine ressurser og bidrag i det sosiale felleskapet man er i. Når individet erfarer denne anerkjennelse skaper det et positivt forhold til menneskets selvtillit (Jordet, 2020, s. 103).

Sosial verdsetting handler derfor om at en som menneske er avhengig av andre mennesker for å utvikle en selvtillit og tro på egne evner. Vi kan ikke utvikle en god selvtillit uten andre mennesker som bekrefter våre særegenheter og den vi er. Anerkjennelsesteorien er med på å illustrere det selvsagte, at vi mennesker er avhengig av hverandre. Men på samme tid som vi er avhengige av hverandre for å bygge hverandre opp, er vi også i stand til å bryte hverandre ned.

Krenkelse av anerkjennelsesformen sosial verdsetting handler om at individets selvtillit blir skadet. I en skolesammenheng handler det om at eleven kan ha erfaringer med å ikke oppleve mestring i skolen ved at elevens iboende ressurser ikke får rom til å utfolde seg. Skolen handler i stor grad om å prestere faglig. En elev som ikke klarer å prestere faglig kan oppleve dette som en krenkelse i sosial verdsetting grunnet mangel på anerkjennelse til elevens ressurser. Når individet erfarer at fellesskapet ikke verdsetter ens ytelser og egenskaper kan individets selvtillit bli nedvurdert (Honneth, 2008; Jordet, 2020, s. 103). Sosial verdsetting knyttes derfor tett opp mot solidaritet i Honneths anerkjennelsesteori.

Solidaritet handler om en symmetrisk verdsetting, som vil si å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138). Et solidarisk fellesskap vil ha som mål at alle skal få utfolde sine ressurser slik at de sammen kan nå sitt felles mål. «Hvert individ har ressurser som fellesskapet trenger» (Jordet, 2020, s. 105). I en skolekontekst kan det stilles spørsmål til om elevene erfarer sosial verdsetting da skolen som institusjon har en konkurransepreget tenkning. Skolen har et stort mangfold og elevene har ulike forutsetninger.

Spørsmålet konsentrerer seg rundt om skolen klarer å gi sosial anerkjennelse til den komplekse elevgruppen, som består av «flinke» elever samt elever som står i fare for å falle i fra. På samme tid kan en stille dette spørsmålet til hjelpeapparatet i skolen, som er mitt hovedfokus i masteroppgaven. Klarer hjelpeapparatet å anerkjenne ungdommene sosialt slik de har behov for? Blir ungdommene tildelt merkelapper som handler om at de er teorivake, fremfor å bli

anerkjent for den en er som person og dens egenskaper? Disse spørsmålene vil jeg se nærmere på i diskusjonsdelen av oppgaven.

Forholdet mellom anerkjennelse og krenkelse i de ulike livssfærene og hvordan anerkjennelsesformene kan ha relevans for skolen, kan oppsummeres på følgende måte:

<sup>1</sup> Livssfære	Anerkjennelsesform	Krenkelse	Relevans for skolen
Privat sfære	<p><b>Kjærlighetserfaringer</b> handler om en opplevd verdi av den man er, uavhengig av bakgrunn, prestasjoner, og ytelser.</p> <p>Erfaring av kjærlighet skaper <b>selvfølelse</b> (Jordet, 2020, s. 114).</p>	<p>Erfaring av mangel på kjærlighet gjør at individet blir usikker på seg selv.</p> <p>Barnets <b>selvfølelse</b> skades, og barnets evne til å tro på egen evne til å kunne bety noe for andre mennesker svekkes.</p>	<p>I skolen kan dette oppstå ved at elever blir oversett, neglisjert, mobbet, latterliggjort, utestengt eller utsatt for fysisk og psykisk vold av medelever, lærere eller andre ansatte i skolen.</p>
Rettslig sfære	<p>Opplevd verdi som likeverdig subjekt og rettighetshaver som følge av erfaringer og rettigheter. Erfaring av rettigheter skaper <b>selvrespekt</b>.</p>	<p>Erfaring av mangel på anerkjennelsesformen innebærer at man ikke blir anerkjent som like verdig og betydningsfull som andre.</p> <p>Personens <b>selvrespekt</b> blir skadet.</p>	<p>I skolen kan dette ha mange former. Bevisst eller ubevisst oppmerksomhet fra medelever og lærere kan føre til at eleven ikke føler seg sett på samme måte som andre.</p> <p>Bagatellisering av problemer til elevene fra lærere eller hjelpeapparatet er også en form for krenkelse av rettigheter.</p>
Solidarisk sfære	<p>Opplevd verdi som bidragsyter sosiale (solidariske) fellesskap som følge av erfaring av sosial verdsetting. Sosial verdsetting skaper <b>selvtillit</b>.</p>	<p>Erfaring av mangel på sosial verdsetting. Individet erfarer at dets sosiale verdi i fellesskapet devalueres og reduseres.</p> <p>Krenkelser av elevers behov for å utfolde sine kunnskaper og kompetanser rammer dermed individets <b>selvtillit</b>.</p>	<p>I skolen kan dette oppstå ved at eleven blir hindret i å bruke sine iboende ressurser i skolen. Elevens <b>selvtillit</b> kan bli skadet når deres særskilte bidrag ikke blir ansett som betydningsfulle.</p>

Figur 3.1: Anerkjennelsens tre former, krenkelser og relevans for skolen

<sup>1</sup> Tabell er hentet og inspirert fra (Jordet, 2020, s. 114), men tilpasset og endret til oppgavens formål.

Når individet ikke blir tatt på alvor, eller opplever å bli direkte krenket gjennom eksempelvis mobbing, kan konsekvensen føre til at individet begynner å tro at det er noe ved han eller hun som er problemet. Med andre ord problemet individualiseres. Den følelsesmessige reaksjonen som erfares kan knyttes til skambegrepet. Honneth uttrykker det slik i boken:

*«Subjektet skammer seg over seg selv når det opplever motgang i handlingslivet, og opplever dermed at det har mindre sosial verdi enn det i utgangspunktet tok for gitt»*  
(Honneth, 2008, s. 146).

Skam kan derfor bli en konsekvens ved mangel på anerkjennelse i de tre livssfærene; kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Videre vil jeg se nærmere på begrepet skam for å få en bredere innsikt i hvordan dette kan påvirke individet.

### 3.2 Skam – en konsekvens av krenkelse

Skam er et komplekst begrep som handler om individets grunnfølelse av å være feil. Skammen kan oppleves kroppslig og skape fysiske reaksjoner, men den har også et følelsesmessig aspekt (Farstad, 2011, s. 29). Skam er først og fremst forbundet med å være negativt, men skam kan også være sunt og viktig for individets utvikling. Den sunne skammen er med på å beskytte våre relasjoner og grenser. Sunn skam er til stede for å varsle oss slik at vi kan beskytte oss selv eller menneskene rundt oss (Farstad, 2011, s. 39). Sunn skam er fundamentalt for menneskets utvikling.

Destruktiv skam og sårbarhetsskam er med på å ramme identiteten til individet og kan forstås som en mer langvarig følelse som blir internalisert i identiteten til mennesket. Selvtilliten kan bli svekket og skammen kan bli patologisk ved at individets identitet rammes av det å være feil (Farstad, 2011, s. 31). Sårbarhetsskam er smertefulle erfaringer. Denne handler om erfaringer med å være et sårbart menneske. Tanken om at «jeg» er feil, planter seg og kan føre til en rekke konsekvenser. Grunnfølelsen til individet gjør at det tar på seg skam i situasjoner hvor det egentlig ikke trenger å gjøre det. En annen virkning ved destruktiv skam handler om at den får individet til å unngå sosiale relasjoner. Når skamfølelsen er sterkt internalisert, klarer ikke



individet å forstå at det finnes mennesker som oppriktig bryr seg (Lauveng, 2013). Skam oppstår ofte når noen som har skyld ikke tar den. Hvis skammen ikke blir anerkjent og gjort opp for, og individet er uten støtte, kan individet oppleve skam. Med andre ord handler ikke skam om å gjøre noe feil, men om følelsen av å være feil (Lauveng, 2013).

Skårderud (2001) snakker om en transportert skam i møte med en vestlig moderne skam. Det handler om at skammen privatiseres. Den blir tausere og mer ensom (Skårderud, 2001). Konsekvensen ved at skammen blir mer privatisert dreier seg om at den er vanskelig å identifisere. Taushet blir en naturlig følge når skammen privatiseres hos enkeltindividet. Følgen av å bære dette alene gjør at en begynner å tro at det ikke nytter å fortelle om de vanskelige følelsene. Skam trenger og deles for å bli kvitt den. Ved å plassere skammen der den hører hjemme kan den minkes hos mennesket (Lauveng, 2013).

### 3.3. Hvordan kan disse teoretiske bidragene komme til nytte?

Ungdom som står i fare for å falle i fra skolen er en marginalisert og sammensatt gruppe. Anerkjennelsesteori fra Honneth viser hvilken betydning anerkjennelse har for individets utvikling, og hvilke konsekvenser krenkelser kan påføre individet. Teorien til Honneth gir videre en betydning og relevans for skolen gjennom Jordet (2020) sitt bidrag som knytter viktigheten av å erfare anerkjennelse i skolen for den enkelte elev.

I kapittelet om kunnskapsstatus kommer det tydelig fram at ungdom opplever å bli anerkjent i ulik grad på skolen og at de kan oppleve krenkelser i skolehverdagen. Dette kan føre til dårligere psykisk helse og at de dropper ut av skolen. De ulike perspektivene som er blitt nevnt i dette kapittelet er med på å gi en forståelse av hvordan hjelpeapparatet i skolen kan hjelpe denne gruppen. Kunnskap om anerkjennelse, krenkelse og skam er med på å gi innsikt i hvilken støtte elevene trenger. Teorikapittelet vil på denne måten fungere som et bakteppe for leseren i analyse og diskusjonskapittelet.

## 4 Gjennomføring av studien

### 4.1 Begrunnelse av valg av metode og vitenskapsteoretisk grunnlag

Valg av metode handler om å finne veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140). Formålet med oppgaven handler om å få beskrivelser av erfaringene ungdommene har med hjelpeapparatet i skolen. Videre ønsker jeg å få en innsikt og forståelse av hvordan deres erfaringer har påvirket dem på både godt og vondt. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg og hvilke utfordringer som er knyttet til studien. Steg for steg skal jeg vise hvordan jeg har kommet fram til datamaterialet som presenteres i analysekapittelet.

Oppgavens problemstilling og ordlyd gir en pekepinn på hva hensikten med studien er, og hvordan den kan besvares: «*Hvordan erfarer ungdom som avbryter videregående opplæring hjelpeapparatets tiltak i skolen*». Ved å se på de sentrale ordene i problemstillingen slik som ordene *hvordan* og *erfarer*, kan vi forstå hva oppgaven ønsker å rette oppmerksomheten mot. Ordet *erfarer* kan knyttes til subjektets opplevelser av omverden og *hvordan* er et ord som skaper en åpenhet, og gir rom for ungdommenes egne erfaringer og forståelse.

På bakgrunn av dette er studien gjennomført som en empirisk studie med en kvalitativ utforming. En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Dette er med på å gi grunnlag for valg av kvalitative metoder, da metoden handler om å sette søkelys på informantenes opplevelse og meningsdannelse (Tjora, 2021, s. 27). Et annet argument som taler for bruk av kvalitative metoder er at erfaringene til elevene er personlige, og kan inneholde sensitive temaer. Kvalitative metoder gir meg mulighet til å få tykke beskrivelser som både inneholder sentrale hendelser, men også sammenhengen hendelsen oppstod i. Tykke beskrivelser inkluderer også utsagn om hva de personene vi studerer kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen jeg som forsker har (Thagaard, 2018, s. 37). De gir videre grunnlag for analyser av personlige og sensitive emner (s. 11–12).

Med forståelse som en del av hensikten for studien har den et vitenskapsteoretisk grunnlag som bygger på en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning, handler fenomenologi om interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Videre handler det om å beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45).

Sammen med en fenomenologisk tilnærming er også hermeneutikk en aktuell tilnærming å anvende i analysen av intervjuene. Ut fra informantenes svar og subjektive opplevelser vil hvordan man tolker det de sier være en sentral del av analysen. Hermeneutikk dreier seg om å fortolke handlinger til folk og sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg er opptatt av å forstå svarene til elevene, og hvordan disse kan være med å belyse studiens problemstilling. Tolkningen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor jeg som forsker retter oppmerksomheten mot hvilken mening svarene kan ha.

#### 4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor kvalitative metoder finnes det ulike fremgangsmåter. Intervju og deltakende observasjon er de to mest brukte (Thagaard, 2018, s. 12). Jeg har valgt å bruke kvalitative intervju, nærmere bestemt dybdeintervju som grunnlag for datasamlingen. Intervju har som mål å få fylldig og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Metoden gir på denne måten et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Målet med dybdeintervju er å skape et rom for en samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Meningen er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer (Tjora, 2021, s. 128). Jeg har valgt å bruke semistrukturerte dybdeintervju. Det vil si at det verken er en helt åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Det har en rekke temaer som skal dekkes, der intervjuguide ofte benyttes. På samme tid er det preget av en åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen av spørsmål, og formulering av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 156).

## 4.2 Utvalg og rekruttering

I utvalget og rekrutteringsprosessen hadde jeg tre inklusjonskriterier for mitt strategiske utvalg. Utvelgingen er basert på at en systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg ønsket for det første å intervju tidligere elever som har avbrutt videregående skole en eller flere ganger. Det andre kriteriet gikk ut på at elevene skulle ha erfaringer med hjelpeapparatet i skolen. Det tredje handlet om at de skulle være i aldersgruppen fra 18- 30 år. Arbeidet med å rekruttere informanter og finne denne elevgruppen viste seg å bli en vanskelig oppgave. Jeg valgte å kontakte Oppfølgingstjenestene i Norge. De har ansvar for oppfølging av elever som har avbrutt skoleløpet. De veileder og hjelper ungdom som ikke er i opplæring eller arbeid.

Jeg skrev en formell e-post, hvor jeg omtalte masterprosjektet, hvem jeg ønsket å intervju og en forespørsel om samarbeid av rekruttering av informanter. Det var et tidkrevende arbeid, og etter flere e-poster til lederne i de ulike Oppfølgingstjenestene var det flere som var interessert i prosjektet og ønsket å være med. Men for de fleste Oppfølgingstjenestene var det vanskelig å rekruttere informanter da elevene ikke ønsket å bli intervjuet. Etter lang tid med rekrutteringsarbeid gav det resultater, og jeg kom til slutt i kontakt med Nina (fiktivt navn) fra en Oppfølgingstjeneste i et valgt fylke. Hun var interessert og positiv til prosjektet, og ville samarbeide om å rekruttere informanter. Nina presenterte fem ungdommer som hun har fulgt opp over en lengre periode. Dette var ungdom som hadde mye å si om sine erfaringer med hjelpeapparatet, og tematikken frafall i skolen. Hun tok kontakt med ungdommene, og videresendte informasjon om prosjektet til dem. Nina gav deretter ansvaret for etablering av kontakt til meg. Informantene fikk oversendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema som jeg utarbeidet i henhold til NSD sine retningslinjer. Samtlige samtykket, og jeg kunne gå i gang med planlegging og gjennomføring av intervjuene.

Utvalget består av en gruppe på fem ungdommer, tre gutter og to jenter i alderen 19- 26 år. Det er unge voksne som tidligere har vært i kontakt med Oppfølgingstjenesten, med unntak av en som mottar oppfølging den dag i dag. De har alle erfaringer med hjelpeapparatet i skolen. Flere av ungdommene har også vært i kontakt med andre instanser knyttet til fysisk og psykisk helseproblematikk. Fire av ungdommene er født i Norge og har norske foreldre. En av informantene er født i et annet Skandinavisk land, og har foreldre med utenlandsk opprinnelse. Jeg vil gi en mer utfyllende presentasjon av ungdommene i analysekapittelet.

#### 4.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Etter etablert kontakt avtalte jeg tid og sted for intervjuene med hver ungdom. Jeg gjennomførte disse i november 2021. En ville vi skulle møtes på kafe i hjemkommunen hans og to ønsket telefonintervju da de ikke kunne møtes på grunn av helsemessige årsaker. De andre intervjuene fant sted på lukket grupperom på skole eller på bibliotek slik at samtalene kunne foregå i fortrolighet, da dette var viktig for informantene. Under intervjuet ble det brukt en semistrukturert intervjuguide som var utarbeidet i forkant sammen med veileder. Dette gjorde jeg for å sikre at spørsmålene var formulert på en forståelig måte, samt at de var tilknyttet studiens problemstilling. En intervjuguide kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge med formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162). Jeg valgte å utarbeide en semistrukturert intervjuguide med forhåndsdefinerte temaer og formulerte spørsmål, samt ha en åpen tilnærming knyttet til rekkefølgen av spørsmålene. På samme tid var jeg åpen for nye temaer som ungdommene selv kom med, og oppfølgingsspørsmål som ikke var formulert i intervjuguiden. Analysen består derfor av en kombinasjon av forhåndsdefinerte og datadrevne temaer, med en induktiv tilnærming. Det vil si at en arbeider med utgangspunkt i dataene for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling brukte jeg intervjuguiden som mal for å styre intervjuet i riktig retning.

Jeg intervjuet alle selv, for å sikre en nærhet til datamaterialet. Informantene svarte fritt ut fra intervjuguidens tema og spørsmål. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig med en utdyping av svarene til informantene. Under første intervju følte jeg meg noe usikker med det å være en intervjuer, og stille spørsmål om sensitive temaer. Jeg glemte noen ganger at jeg var i en intervjusituasjon og ikke en vanlig samtale. Det var med andre ord vanskelig å holde seg innenfor tematikken og ikke avspore. Til de andre intervjuene hadde jeg lært av tidligere erfaring, og bevisst på at jeg skulle holde meg innenfor tematikken. Jeg følte meg da tryggere i rollen som intervjuer og stilte relevante oppfølgingsspørsmål. Intervjuene fant også sted med lite støy i motsetning til det første intervjuet, som fant sted på en cafe. De hadde en varighet på en til to timer og de tre første fysiske intervjuene pågikk i godt over to timer. De to som var telefonintervju hadde en varighet mellom 40 minutt og to timer. For å sikre best mulig kvalitet på datamaterialet ble det i samsvar med NSD sine retningslinjer benyttet en lydopptaker under intervjuene. Dette hadde informantene samtykket til i samtykkeskjemaet i forkant.

Ved hjelp av lydopptaker kan intervjueren konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pauser og liknende blir registrert slik at man kan gå tilbake og lytte med henblikk på analyse og transkribering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Etter hvert intervju skrev jeg ned notater, tid, sted og inntrykk jeg satt igjen med. Dette for å huske situasjonen, da jeg ikke hadde mulighet til å transkribere intervjuene før desember 2021.

Jeg opplevde at ungdommene hadde en god del erfaringer med å sette ord på det vanskelige, og at de synes det var relativt uproblematisk å gjennomføre intervjuene. Inntrykket jeg satt igjen med var at ungdommene satte pris på å bli hørt, og at de hadde et ønske om at erfaringene deres kunne være med å bidra til endring i møte med sårbare elever.

#### 4.4 Etiske hensyn

I kvalitative forskning er det flere forskningsetiske retningslinjer jeg som forsker må forholde meg til. Jeg har et etisk ansvar ovenfor deltakerne, og må sikre meg at forskningsprosessen er redelig og nøyaktig i presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2018, s. 20). Studien min

inneholder personopplysninger og sensitive data, og det er viktig at jeg utøver respekt over deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018, s. 22).

Kvale og Brinkmann (2021) peker på at det er viktig ved planlegging og gjennomføring å få intervjuobjektets samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for vedkommende (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Informantene fikk i forkant sendt over et informasjonsskriv om hva det vil innebære å delta i studien, samt samtykke til deltakelse av intervjuet. Før hvert intervju forsikret jeg at ungdommene hadde lest informasjonsskrivet og samtykket. Deretter forklarte jeg hvordan intervjusituasjonen ville ta form, og at de ikke trengte å svare på spørsmål de ikke følte seg komfortabel med. Jeg understrekte at de når som helst kunne trekke seg uten at det fikk konsekvenser. Informantene fikk også informasjon om hvordan dataene ville bli lagret, og hvordan jeg ville presentere funnene i studien. Anonymitet og redelighet ble vektlagt i informasjonen. Etter hvert intervju stilte jeg spørsmål om det var noe de ønsket å utelukke, eller endre på. Videre oppfordret jeg ungdommene til å ta kontakt i ettertid hvis det var noe de hadde undret seg over, eller tenkt på i etterkant av intervjuet.

Jeg informerte om at jeg ønsket å bruke lydopptaker i forkant, en digital diktafon- applikator som er utarbeidet av UiO til dette formålet. Alle opptak ble lagret på applikatoren, men kunne ikke spilles av på mobilen. Opptakene kunne bare lyttes til gjennom lagringsprogrammet TSD. Det er et program som oppfyller kravene til behandling og lagring av sensitive forskningsdata. Jeg informerte om programvaren, og demonstrerte for informantene at jeg ikke kunne lytte til lydopptakene på mobiltelefonen. For å sikre konfidensialitet ble transkribering og analyse anonymisert.

Etiske dilemmaer knyttet til tematisk analyse handler om hvordan jeg som forsker fremstiller deltakerne. Temaene som analysen er rettet mot er definert av forskeren og preges av vår forståelse, og vår faglige forankring. På samme tid løsriver vi deler av de opprinnelige dataene fra den sammenheng de ble presentert i (Thagaard, 2018, s. 179). Dette var et etisk dilemma

som jeg måtte ta hensyn til siden jeg merket at det var vanskelig å vite om ungdommene ble fremstilt som de selv ønsket. Jeg har etter beste evne forsøkt å utøve respekt overfor deltakernes historier.

#### 4.5 Analyse og etterarbeid

Transkriberingsprosessen var tidkrevende og til tider slitsom. Jeg hadde lange intervjuer med en varighet på over to timer, med unntak av ett intervju. Å transkribere vil si at intervjusamtalen skifter fra en form til en annen. Intervjuet går fra å være en samtale med talespråk til å oversette samtalen til skriftspråk slik at materialet kan bli empirisk data (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204–205). Jeg hadde også to telefonintervju, noe som gjorde det vanskelig å høre alle ord i samtalen. Det første intervjuet var litt vanskelig å transkribere da det fant sted på en cafe med mye støy. Det resulterte i mye arbeid med å transkribere første intervju. Det var vanskelig å vite hvor detaljert jeg skulle være i transkriberingen. Jeg valgte å skrive ned hvert ord, hver latter og nøling, med andre ord var jeg svært detaljert. Det var et tidkrevende, men et viktig arbeid som gav gevinst i analysearbeidet. Det gjorde det lettere å huske konkrete situasjoner og stemning da jeg senere arbeidet med analysen.

Jeg valgte å transkribere alle intervju selv. Dette er med på å sikre at en ikke går glipp av viktig informasjon i oversettelsene (Tjora, 2021, s. 186). Gjennom transkriberingsarbeidet oppdaget jeg at dette gav verdifull informasjon om hva som kunne være av betydning i arbeidet med analyse. Jeg husket og gjorde meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen.

Kvale og Brinkmann (2021) påpeker også at en allerede under transkripsjonen begynner meningsanalysen av intervjuene (s. 207). I transkripsjonen valgte jeg å anonymisere navn, og gi hver ungdom et fiktivt navn. Samtidig sensurerte jeg stedsnavn, skoler og annen informasjon som kunne gi informasjon om hvem ungdommene var. Etter å ha transkribert alle fem intervjuene satt jeg igjen med 100 maskinskrevne sider, utgangspunktet for oppgavens empiriske datamateriale.



Etter arbeidet med transkribering startet jeg å analysere intervjuene. Med et stort datamateriale på 100 sider, ble også dette et tidkrevende arbeid. Jeg synes det var vanskelig å vite hvordan jeg skulle analysere datamaterialet i starten, men valgte å bruke tematisk analyse. Det vil si at en analyserer dataene ved å identifisere relevante temaer i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ifølge Braun og Clark (2006) er dette en sekstrinns fremgangsmåte. Jeg valgte å anvende denne metoden da den egner seg for å få et helhetlig perspektiv og dypere forståelse av dataene (Thagaard, 2018, s. 173).

Jeg startet med å gjøre meg godt kjent med datamaterialet. Jeg måtte lese intervjuene flere ganger for å kunne gå over til neste steg i fremgangsmåten. Deretter startet jeg å danne innledende koder. Dette gjorde jeg ved å utarbeide fargekoder til mulige temaer som kunne være av potensiell interesse. I dette trinnet fant jeg mange interessante og mulige temaer. Neste steg handler om å velge de gode temaene ut fra de mulige temaene. Her var jeg på utkikk etter å finne gode datadrevne temaer som ungdommene selv kom med. Ved hjelp av fargekoding kunne jeg koble sitater og funn til ulike temaer. Steg fire handler om å gå kritisk gjennom temaene. Dette var et vanskelig steg da jeg hadde funnet mange interessante temaer. Jeg kuttet ut temaene som ikke var relevant for problemstillingen. Deretter gikk jeg videre til trinn fem som handler om å definere og gi temaene navn. I denne prosessen var det viktig å utarbeide analytiske temaer som sier noe om hva funnene inneholder. Jeg utarbeidet navnene ved hjelp av intervjuguide og datadrevne temaer. I samarbeid med veileder kom jeg fram til fire hovedtemaer. Deretter startet jeg å skrive analysen som er siste trinn i fremgangsmåten (Braun & Clarke, 2006).

I datamaterialet kom det tydelig fram at alle hadde ulike erfaringer som påvirket deres overgang til videregående skole. Det første temaet handler derfor om «*Tidligere erfaringer fra grunnskolen*» med fokus på funn som inneholder mobbeproblematikk, prestasjonsstress og hvordan elevene skjuler deres erfaringer. Ut fra deres tidligere erfaringer fra grunnskolen forstod jeg at tidligere erfaringer kan ha sammenheng med hvorfor de sluttet på videregående skole. Jeg valgte derfor temaet «*Frafall i videregående starter tidlig*» der psykisk helse er i

søkelyset. Med oppgavens problemstilling er det viktig at elevenes erfaringer med hjelpeapparatet kommer tydelig fram. Det tredje temaet omhandler derfor elevenes «*Dårlige erfaringer med hjelpeapparatet*». Hensikten med oppgaven er å lære av elevenes erfaringer, og jeg finner det relevant å ha et tema som forteller noe om elevenes erfaringer med den gode hjelpen, sistnevnte tema ble derfor «*Hvordan ungdommene ønsker å bli sett, og ivaretatt av hjelpeapparatet*».

#### 4.6 Forforståelse

Jeg har som nevnt i innledningskapittelet erfaring som miljøarbeider i skolen. Erfaringen vekket en interesse i å skape relasjoner og sette søkelys på å forstå elevenes ulike situasjoner. Jeg er opptatt av hva som skal til for å klare og hjelpe elevene som faller utenfor i skolen, og finner nysgjerrigheten min som en fordel i møte med oppgavens tematikk. Som miljøarbeider erfarte jeg at det var flere elever som ikke trivdes på skolen. Jeg er derfor nysgjerrig på hva som kan gjøres for at elevene skal trives på skolen. Forforståelsen min er preget av at jeg er utdannet som sosionom og kommer fra et fagfelt som fokuserer på å se personen i situasjonen. Helhetsperspektivet spiller en viktig rolle, og jeg er derfor opptatt av bakenforliggende årsaker til elevenes situasjoner. Det er likevel viktig at jeg som forsker ikke blir preget av min egen forforståelse, og utelukker andre temaer som kan si noe om frafallsproblematikken. I intervjuene prøvde jeg etter beste evne og ikke påvirke elevene med mine hypoteser og tanker om hva som er viktig i møte med sårbare elever. Det var viktig at de skulle lære meg om deres erfaringer, og ikke omvendt.

#### 4.7 Metodediskusjon

I møte med kvalitative metoder er det både styrker og svakheter knyttet til hvordan mine metodiske valg er med å påvirke resultatene. Jeg skal i dette avsnittet presentere hvordan valgene kan ha påvirket resultatene jeg har kommet fram til i oppgaven.

Først og fremst vil jeg trekke fram en svakhet ved rekruttering av informanter til intervjuene. Alle ungdommene jeg har intervjuet er valgt av en i Oppfølgingstjenesten som har hatt tett oppfølging med dem. Nina (fiktivt navn) har valgt hvilke jeg bør snakke med ut fra hennes

forståelse og perspektiver. Hun er på denne måten med å påvirke utvalget, og kan ubevisst eller bevisst ha valgt ungdommer ut fra hennes relasjoner med dem. Dette kan ses på som en svakhet fordi en får en «skjevhet» i utvalget (Thagaard, 2018, s. 56). Utvalget representerer Oppfølgingstjenesten, og konsekvensen kan bli at ungdommene setter Oppfølgingstjenesten i et bedre lys enn andre tjenester i hjelpeapparatet. Utvalget er ikke representative for en populasjon, og funnene kan ikke generaliseres da det bare er en liten gruppe som har blitt undersøkt. Likevel vil jeg trekke fram at utvalget er representativt for oppgavens problemstilling, da hensikten med oppgaven handler om ungdommenes erfaringer.

Jeg har etter beste evne forsøkt å få et utvalg som har varierte historier og ulike erfaringer med hjelpeapparatet i skolen. I samarbeidet med Nina fant hun fem ulike ungdommer med ulik problematikk. De har heller ikke kjennskap til hverandre da de har gått på ulike skoler. Det er også viktig å nevne at jeg har intervjuet fem ungdommer som ønsket å fortelle historien sin, da de ønsket å være med å belyse viktige tema i frafallsproblematikken. Dette kan både være en svakhet og en styrke for oppgaven. Ut fra deres motivasjon og villighet til å snakke om erfaringene deres gav de meg et rikt datamateriale, noe jeg finner som en styrke for oppgaven. Jeg er klar over at jeg kunne fått andre resultater dersom jeg hadde tatt andre valg og funnet et utvalg som ikke kom fra samme miljø som Oppfølgingstjenesten.

Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning er en kritisk vurdering om prosjektet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitetsbegrepet har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre. Troverdighet handler om hvordan deltakerne og andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene og resultatene oppgaven har kommet fram til (s.181). Validitet handler om å vurdere hvor godt resultatene fra forskningen samsvarer med det teoretiske grunnlaget, og om metoden egner seg for å undersøke det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276).

For å sikre troverdighet til hvordan datainnsamlingen er innhentet har jeg i dette kapitlet begrunnet valg av metode og fremgangsmåte, samt utdypet mine refleksjoner som ligger til grunn for gjennomføringen. Sammen med en detaljert beskrivelse av metodiske valg, og en nøye gjennomgang av hvordan jeg som forsker har gjennomført forskningsprosessen gjør jeg forskningsprosessen gjennomsiktig. Dette er viktig slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). En svakhet som kommer fram i gjennomføringen av intervjuene er varigheten på intervjuene. Alle intervjuene med unntak av ett hadde en varighet på over to timer. Intervjuets kvalitet kan på den måten bli svekket da både jeg som forsker, og informantene kan miste konsentrasjon og avspore med å snakke om temaer som ikke er relevante. På samme tid bør jeg som forsker være klar over at gyldigheten av funnene kan svekkes da jeg ikke med sikkerhet vet om ungdommene snakket sant i intervjuene. Dette har jeg forsøkt å kontrollere ved å stille gode og kritiske oppfølgingsspørsmål da jeg var usikker på om de snakket sant.

Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 193). Validitet handler om vurderingen av grunnlaget for tolkninger. Det vil si at det handler om å stille spørsmål om de tolkninger en kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten en har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har styrket validiteten til oppgaven ved å gå kritisk gjennom analysen. Dette er gjort ved at jeg opptil flere ganger har gått gjennom datamaterialet gjennom å bruke tematisk analyse i analyseprosessen. Fremgangsmåten gir mulighet for en utdypet forståelse av temaene i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 177).

Gjennom forskningsprosessen har jeg stått overfor flere valg. Valgene har blant annet handlet om hvordan jeg skulle rekruttere informanter, hvilke spørsmål jeg burde stille og spørsmål knyttet til analyseprosessen. Valgene jeg har foretatt er nøye vurdert, og jeg er klar over at jeg kunne fått andre resultater dersom jeg hadde valgt annerledes. Min forforståelse og mine metodiske valg får konsekvenser for funnene jeg har kommet fram til. I neste kapittel vil jeg nå presentere funnene fra datamaterialet.

## 5 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra analysen av datamaterialet. Ungdommene som har deltatt i denne studien har alle individuelle historier og ulike erfaringer med hjelpeapparatet i skolen. Felles for ungdommene, med unntak av en, er at skolehistorien deres innebærer ulik grad av mobbeproblematikk. De har også på forskjellig tidspunkt vært i kontakt med Oppfølgingstjenesten.

Jeg har valgt å dele kapittelet inn i temaene: «*Tidligere erfaringer fra grunnskolen*», «*Frafall i videregående skole starter tidlig*», «*Dårlige erfaringer med hjelpeapparatet*» og «*Hvordan ungdommene ønsker å bli sett og ivaretatt av hjelpeapparatet*». Førstnevnte tema handler om tidligere erfaringer ungdommene har fra grunnskolen, med hovedvekt på mobbehistoriene deres. *Frafall i videregående skole starter tidlig* handler om hvordan hendelser fra grunnskolen kan ha påvirket frafallet på videregående skole. *Dårlige erfaringer med hjelpeapparatet* handler om hva som manglet og deres negative opplevelser. Siste tema har med ungdommenes opplevelser av den gode hjelpen de har fått og hvilken betydning dette fikk i deres liv.

Analysen vil legge vekt på erfaringer og opplevelser ungdommene har med skolene og hjelpeapparatet. Følgelig vil ungdommens stemme være en sentral del av analysen ved bruk av sitater gjennom hele kapittelet. Avslutningsvis vil jeg ha et oppsummerende delkapittel som sammenfatter hovedfunnene til videre diskusjon.

### 5.1.Presentasjon av ungdommene

Ungdommene jeg har intervjuet er Lars, Fredrik, Ingrid, Håkon og Nora. De har alle unike historier som handler om frafall i videregående skole. Alle ungdommene med unntak av Nora har blitt kontaktet av Oppfølgingstjenesten da de sluttet på videregående skole. Nora måtte selv ta kontakt, da hun ikke ble kontaktet av tjenesten slik det er ment.

**Lars** (21) har vokst opp med en mor og en bror som han har hatt et tett forhold til. Faren har ikke vært ikke tilstedeværende i familien. Broren flyttet til utlandet i ung alder på grunn av en vanskelig livssituasjon. Lars har vært preget av familiesituasjonen i oppveksten og fant seg ikke til rette på skolen. Han opplevde grunnskolen både på godt og vondt og ble mobbet allerede på barneskolen. Han trivdes ikke på skolebenken, og hadde lav motivasjonen for å lære. Situasjonen hjemme førte til at han i tidlig alder måtte ta ansvar hjemme, noe som gjorde det vanskelig å følge med faglig. Følgelig begynte han å skape trøbbel på skolen, og var lite mottakelig for hjelp. Han valgte å gå siste året av ungdomsskolen på en privatskole. Her trivdes han godt i skolemiljøet og opplevde at lærerne genuint brydde seg. Dette ble en positiv opplevelse for ham, som viste seg igjen i bedre karakternivå.

På videregående havnet Lars igjen i det han opplevde som et dårlig skolemiljø. Han valgte å starte på en kristen internatskole langt hjemmefra i stedet. Her trivdes han godt i miljøet. I denne perioden slet han med helsa, både fysisk og psykisk. Det ble derfor vanskelig å henge med på skolen. Dette resulterte i at han avsluttet skoleløpet etter første halvår på videregående skole og begynte å arbeide. Han gjorde senere et siste forsøk på å fullføre videregående skole, men også denne gangen var motivasjonen lav og han sluttet til fordel for å arbeide. Lars kom i kontakt med Oppfølgingstjenesten og har med hjelp fra dem nå snart fullført videregående skole med ambisjoner om å ta fagbrev.

**Fredrik** (26) beskriver oppveksten sin som trygg og god med en familie som har vært tilstedeværende. På skolen derimot ble han utsatt for hard mobbing fra medelever, og noen ganger også lærere. Dette varte gjennom hele barne- og ungdomsskolen. Trivselen var lav og Fredrik fikk store kunnskapshull. Ungdomsskolen bestod av mengder med spesialundervisning,

møter med PPT og BUP. Likevel opplevde han et hjelpeapparat som ikke tok ham på alvor og han fikk ikke den hjelpen han trengte. Når Fredrik startet på videregående skole, var han utmattet av den harde mobbingen. Depresjon og andre psykiske lidelser ble hovedårsaken til at han ikke klarte å fortsette på skolen. Etter at han avsluttet skoleløpet første året på videregående skole, ble Fredrik kontaktet av Oppfølgingstjenesten. Dette fikk stor betydning i livet hans. Etter et år med tett oppfølging og kurs, startet han på videregående skole på en yrkesfaglig linje og fikk studiekompetanse. Fredrik studerer nå til å bli prest, og ønsker å hjelpe andre i vanskelige livssituasjoner.

**Ingrid** (21) sin skolehistorie skiller seg ut fra de andres. Oppveksten hennes var trygg og god. Fra første skoledag trivdes hun. Hun hadde et stort sosialt nettverk, ble sett av lærerne og fikk gode karakterer. Som en del av «Generasjon prestasjon» var behovet for å prestere på alle områder i livet stort da Ingrid gikk på ungdomsskolen. Samtidig slet hun med migrene, noe som førte til at hun måtte jobbe hardt for de gode karakterene. Hun ble til slutt utbrent i første klasse på videregående skole og avbrøt på grunn av dette skoleløpet.

Etter og ha vært borte fra skole og venner i en lengre periode ble det vanskelig for henne å være sosial, og hun utviklet sosial angst. Videre valgte hun å prioritere hennes psykiske helse og jobb. Å komme tilbake til skolebenken ble nedprioritert. Oppfølgingstjenesten tok kontakt og bidro med kurs og tett oppfølging. Dermed klarte Ingrid å begynne på skolen igjen. Hun fullførte skoleløpet gjennom 23/5-regelen og fikk generell studiekompetanse.

**Håkon** (19) slet gjennom hele skoletiden med helsa, noe som preget ham på skolen. De første åra av barneskolen hadde han et lite sosialt nettverk og ble utsatt for en mild form for mobbing. Han fant seg bedre til rette etter hvert, men ble på grunn av helsa fort sliten. Håkon opplevde at grunnskolen viste lite forståelse og vilje til tilrettelegging for helsetilstanden hans. På videregående var de derimot mye flinkere til dette. Likevel ble overgangen til videregående skole vanskelig. Håkon slet med sosial angst som etter hvert tok overhånd. Han valgte å prioritere livskvalitet fremfor skole og avsluttet skoleløpet andre året på videregående skole.

Han ble i likhet med de andre ungdommene kontaktet av Oppfølgingstjenesten, og får nå oppfølging fra tjenesten mens han har et friår.

**Nora** (22) flyttet til Norge da hun skulle starte i femte klasse. Hun hadde en vanskelig hjemmesituasjon, mye fordi mora gikk gjennom en depressiv periode da de flyttet til Norge. Grunnet hjemmesituasjonen ble barnevernet involvert. På barneskolen ble hun mobbet og utestengt, og hun byttet skole flere ganger. Hun fikk etter hvert angst og depresjon. Først i åttende klasse begynte hun å trives på skolen. Nora opplevde at hun ikke ble tatt på alvor av hjelpeapparatet og at det manglet handlingsrettede tiltak mot mobbingen. Hennes fysiske og psykiske helse ble svak, noe hun gir enkelthendelser og vedvarende mobbing på videregående skole skylden for. Helsetilstanden førte til mye fravær og deretter frafall. Hun sluttet på videregående skole da hun skulle starte på tredje året. Nora tok selv kontakt med Oppfølgingstjenesten, og kom slik i kontakt med Nina. Sammen med Oppfølgingstjenesten bestemte hun seg for å ta et friår der hun satte søkelys på jobb, og arbeide med sin mentale helse. Etter friåret fullførte hun videregående skole og studerer nå høyere utdanning.

## 5.2 Tidligere erfaringer fra grunnskolen

Et fellestrekk med ungdommene som deltar i studien er at problemene deres starter i ungdomsskolen. Et av hovedfunnene som kommer fram i datamaterialet handler om hvordan mobbing påvirket deres skolehverdag. Hvordan skolene håndterer mobbesituasjonene til ungdommene er også med på å påvirke ungdommene.

### 5.2.1 Mobbeproblematikk – en del av hverdagen

Flertallet av ungdommene som har deltatt i denne studien kan fortelle om hvordan de ble utsatt for ulike former for mobbing fra elever. De opplevde å bli utestengt, hakket på og sett ned på av medelever.

*«Det var jo uavhengig av hva du gjør og uavhengig av hvem du er, så blir du alltid pekt på, og det blir alltid sagt noe på det.. Og det er jo alltid den som blir utstøtt som får den smellen som verst, og det var jo meg.» (Lars, 21 år)*



*Annerledes* er et ord ungdommene bruker når de snakker om hvorfor de ble mobbet av medelevene. Nora forteller at hun ble mobbet siden hun hadde aksent grunnet etnisitet, og sosioøkonomiske ulikheter knyttet til bosted.

*«Ja, da ble jeg mobba på barneskolen fordi jeg hadde aksent.. Så jeg ble skikkelig mobba for det, og så bodde jeg i et sånt strøk der folk har penger og sånt, og det hadde jo ikke vi, og da ble jeg mobba for det også.. Og at jeg ikke hadde ditten og datten.» (Nora, 22 år).*

Hvor lenge de ble utsatt for mobbing i skolehverdagen er ulikt for hver enkelt elev. For Fredrik begynte mobbingen allerede på barneskolen og varte i tolv år. For andre bestod store deler av barne- og ungdomsskolen av enkelte mobbeepisoder, eller perioder med mobbing. Ungdommene har alle opplevelser med ulike former for mobbing og forteller om hendelser med fysisk og psykisk vold.

*«Vold det var greit, fysisk, det var jo bare et blåmerke eller to eller tre.. Mens alt det de sa for å bryte meg ned bit for bit.. Å jeg husker den angsten, den dere shit nå kommer de, å da var det bare å prøve og stå i det, det stygge de hadde og si...» (Fredrik, 26 år).*

Nora forteller om trakassering på skoleveien og hvordan en enkelthendelse var med å påvirke skoleløpet hennes.

*«Og så var det en gjeng gutter som begynte å trakassere meg på skoleveien.. Og da når jeg skulle hjem igjen så var de gutta på tur.. Og da kom jeg jo gråtende hjem, og da forstod jo mamma at det hadde skjedd noe, og da tok hun kontakt med skolen.. Men da var det på en måte gjort, så da klarte jeg ikke å møte opp på skolen resten av skoleåret.» (Nora, 22 år)*

Skolehverdagen for fire av ungdommene bestod av mobbing, ensomhet og lav trivselsfaktor. Å bli utsatt for mobbing over lang tid, eller opplevelser med brutale enkelthendelser gav ringvirkninger på mange områder i livene til ungdommene. Først og fremst forteller de at den påvirket både den fysiske skolehverdagen og læringens utvikling. Mangel på motivasjon for å lære er en konsekvens flere nevner. Det førte til kunnskapshull og gjorde det vanskelig å følge faglig med i klassen.

*«Faglig sett så hang jeg ikke med... Også falt jeg i fra, jeg husker at jeg fikk ganske fort spesialundervisning og der var det gode lærere, men jeg var ikke mottakelig for å lære så mye.. Jeg hadde nok med mitt.» (Fredrik, 26 år)*

Elevene forteller også om følger som knyttes til fysisk og psykisk helse. Mobbingen og redselen skapte en fysisk reaksjon i kroppen, samt at den påvirket den psykiske helsen. Håkon beskriver hvordan han opplevde å leve i konstant frykt, og hvordan det påvirket den fysiske og psykiske helsen betydelig.

*«Når jeg gikk i 6. klasse så hadde det begynt å bli så ille at jeg hadde begynt og få panikkanfall, og jeg var jo såpass ille at jeg slutta på skolen.. Og jeg hadde mye problemer med angst og depresjon og sånt.» (Håkon, 19 år).*

Felles for dem alle er at grunnskolen har vært sterkt preget av mobbeproblematikk som har påvirket skoleløpet, samt fysisk og psykisk helse. Trivselsfaktoren på skolen var lav grunnet mobbesituasjonene, og ensomhet er en tilstand de kjenner godt til. De har alle en mangelvare på en skolehverdag som utviklet deres evner, og mangler å tilhøre et fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring.

Ungdommene har ulike erfaringer knyttet til skolens tiltak i møte med mobbesituasjonene deres. For noen av dem har hjelpeapparatet vært inne i bildet, men en fellesnevner er at ungdommene opplevde at de ikke ble tatt på alvor. Flere av dem forteller videre om at de

«lukket seg» når de ikke fikk den hjelpen de trengte. Ungdommene forteller om hendelser der de prøvde å si ifra om deres problemer og mobbesituasjoner. De viser alle til historier med ignorering, lite forståelse og at de ikke ble tatt på alvor.

*«På den første skolen jeg gikk på så de det, men de gjorde egentlig ikke noe med det, så de hadde jo sånn sosiallærer og som hadde ansvar for alt sånn der, og hun sa bare: nei du må bare skjerpe deg, og du blir ikke mobba – det går bra» (Nora, 22 år).*

Måten Nora ble møtt på førte til at hun gikk med andre vonde opplevelser, noe som gjorde at hun opplevde trakassering og mobbing i større grad. Fredrik forteller om hvordan han prøvde og si ifra, og ble oversett av lærere. Situasjonen førte til at han følte seg helt alene, uten venner eller voksne han kunne stole på. Det var ingen som visste om hvor ille han hadde det, og det påvirket han i stor grad. Han begynte derfor blant annet med selvskading.

*«Hver gang jeg sa ifra om det til de voksne, så sa de at det er mobberne som har det vanskelig hjemme så det må du egentlig bare takle». (Fredrik, 26 år)*

Gjennom et siste forsøk prøvde Fredrik å si ifra om mobbingen til en av lærerne som han hadde en god relasjon til. Avvisningen til læreren førte til at han lukket seg, og ble alene i den vanskelige situasjonen.

*«Nei det var faktisk litt trist å fortelle også, fordi det var liksom sånn at nå gikk jeg inn for å lukke døra, for jeg hadde prøvd å ta det steget og gjort meg enda mer sårbare.. Og så ble døra smelt i trynet og da bare ...» (Fredrik, 26 år).*

### 5.2.2 Prestasjonsstress og behov for positiv respons

Ingrid skiller seg ut på flere måter sammenlignet med de andre. Skolehverdagen hennes bestod ikke av mobbeproblematikk og lav motivasjon. Erfaringene hennes har derimot vært preget av positive opplevelser.

Hun trivdes fra første skoledag, og hadde et stabilt sosialt nettverk gjennom hele grunnskolen. *«Vi var en gjeng på fire stykker som var sammen hele tiden, samtidig som jeg likte veldig godt det jeg lærte, og at jeg liker å lære sånn generelt»* (Ingrid, 21 år). Hun trivdes på skolen fordi hun hadde venner som var med på å skape stabilitet, noe de andre ungdommene ikke hadde i like stor grad. Den sosiale trivselen i skolehverdagen var med på å påvirke lysten til læring og utvikling.

Hennes lyst til å lære og at hun trivdes på skolebenken viste seg i hennes gode karakterer. Hun opplevde å få mye positiv respons fra foreldre og lærere, samt positiv respons på fritidsaktiviteter utenfor skolen. *«Ja, og så begynte jeg i veldig ung alder med konserter, og fikk det behovet for positiv respons veldig tidlig. Det var først på ungdomsskolen at det gikk over i ikke positiv respons»*.

Overgangen til ungdomsskolen ble kontrastfylt da hun var vant til å få positiv respons for sine prestasjoner. Sammen med stor arbeidsmengde og migrene, ble det ikke lett å oppnå «gode nok» karakterer, og hun savnet positive tilbakemeldinger. *«Jeg opplevde en tomhet hvis jeg ikke fikk nok positiv respons»*. Tross helsemessige årsaker oppnådde hun likevel gode karakterer, men arbeidet hardt for å oppnå dem. Opplevelsen av at hun var fornøyd var likevel sjelden på ungdomsskolen. *«Nei aldri, det er aldri nok, fordi nok er 100 prosent»*. Ingrid presset seg hardt for å være god nok, noe som resulterte i utbrenthet.

I likhet med Ingrid kjenner også Nora på prestasjonspress. Hun forteller om hvordan hun selv er med på å skape et usunt press hos seg selv, og at hun legger lista høyt. På ungdomsskolen opplevde hun et karakterpress blant medelevene hennes da de fikk prøveresultatene tilbake.

*«Ja det hjelper jo ikke når klassekameratene og de flinke i klassen skryter over en sekser eller er misfornøyd med en femmer, og så sitter du der med en treer og har litt vondt fordi du bare fikk det, og du føler deg ikke bra nok ... Og så får du spørsmålet «ja hva fikk du da?»» (Nora, 22år)*

Nora forteller videre om hvordan skolen handler om å prestere, faglig og sosialt. Hun nevner også at lærerne kan ha vært med på å skape et prestasjonspress da det var fokus på å klare å yte sitt beste. Hun sier at hun forstår at det var ment som motivasjon, men at det var vanskelig å forstå fordi hun ikke håndterte press bra på grunn av hennes angstproblematikk.

*«Ja så det er liksom både det at lærerne presser på at du skal gjøre det så bra som mulig og på en måte i det sosiale da, at det er liksom en skam i å få noe annet enn å få en femmer da eller en sekser.» (Nora, 22 år)*

### 5.2.3 Dekker over – mestere på å skjule smerten

En fellesnevner er at ungdommene blir «mestere» på å skjule hendelsene og følelsene knyttet til de vonde erfaringene. De forteller ikke om hva de opplever på skolen, og får på denne måten ikke den hjelpen de har behov for. Ungdommene har ulike forklaringer på hvorfor de velger å skjule problemene sine.

Flere forteller om at de ikke følte de hadde noe valg. De måtte skjule følelsene og de vonde erfaringene for å klare og komme gjennom skoledagen. Redsel kommer fram som en faktor som er med på å forsterke behovet for å dekke over følelsene. Eksempelvis vet ikke Fredrik hvem han kan stole på i skolen, noe som fører til at han skjuler smerten han bærer på.

*«Jeg kunne ikke begynne å grine, og jeg kunne ikke vise sinne. Det var ting som knakk meg i skolegården. Og jeg kunne ikke stole på de voksne heller for de var like ille av og til, så da var det liksom å holde steinansikt.» (Fredrik, 26 år)*

Flere forteller om hvordan de valgte å skjule problemene sine. Ingrid valgte å skjule hvor sliten hun var, og hvor vanskelig det var å holde følge med klassen faglig. Hun slet med migrene og høyt prestasjonsfokus og ingen kunne se at hun var på vei til å bli utbrent.

*«Nei de eneste som så at jeg var sliten var mamma og pappa.. Og det er det som er så farlig med utbrenthet, fordi det er overytelse, og at du yter for mye. Men det er jo ingen i skolen som sier «gjør mindre.»» (Ingrid, 21 år)*

### 5.3 Frafall i videregående skole starter tidlig

Flere forteller om hvordan erfaringene deres fra grunnskolen påvirket overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. På grunn av vanskeligheter på grunnskolen bekymrer de seg for å starte på en ny skole eller er «utslitt» når de skal begynne.

Erfaringene de har med seg fra grunnskolen preger dem, og påvirker dem i stor grad. De trenger stabilitet, omsorg og oppfølging i møte med en ny skolehverdag og et nytt skolemiljø. Elevenes behov samsvarer dermed ikke med hvordan videregående skole er opptatt av at elevene i større grad skal ta «ansvar for egen læring». Noen av elevene har kunnskapshull når de starter på videregående skole. Å tilegne seg kunnskap på egenhånd blir vanskelig i møte med et høyt faglig nivå og faglige krav på videregående.

*«Ja det er der det begynner, og det er jo relevant å begynne der, for der tror jeg de fleste kjenner seg igjen, den store overgangsfasen.. Det er et stort hopp i selvstendighet og kompetanse, og arbeidsmengde» (Ingrid, 21 år).*

Fredrik er sliten og utmattet av alt han har opplevd på grunnskolen, og tanken på å begynne på videregående blir en uoverkommelig tanke. I likhet med han kjenner også Ingrid på en motstand. Hun har et annet utgangspunkt enn Fredrik, men er også utslitt når hun skal starte på videregående. Ingrid har slitt i flere år med migrene og prestasjonsangst. Skolepress, helsemessige årsaker og forventninger gjorde det vanskelig å fullføre videregående skole.

Flere av ungdommene forteller om mangel på samarbeid mellom ungdom- og videregående skole. De etterlyser et samarbeid hvor ungdomsskolen informerer om elever som har det vanskelig til videregående skole.

### 5.3.1 Psykisk helse

De negative erfaringene fra ungdomsskolen påvirker på ulike måter ungdommenes psykiske helse. Ingrid forteller om et sterkt ønske om å fullføre, og en iver etter å skaffe seg en utdanning, men den fysiske og psykisk helsen satte en stopper for planene hennes da hun gikk på videregående skole. Etter å ha presset seg over lang tid på ungdomsskolen ble det vanskelig å fullføre videregående skole. Hun avsluttet skoleløpet da hun gikk det første året.

*«Utbrenthet er jo hovedsakelig psykisk, men det henger sammen og jeg var stort sett sengeliggende og det var ikke et alternativ å dra tilbake til skolen.. Og da sluttet jeg med alt, jeg sluttet med skolen, sluttet å møte venner, sluttet på fritidsaktiviteter, det var ikke noe mer og jeg trengte mye tid på å bli frisk igjen» (Ingrid, 21 år).*

Psykisk helse og sosial angst er faktorer som kommer fram hos flere av ungdommene. Håkon har på grunn av senskader, utviklet sosial angst. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående ble derfor noe problematisk for han også.

*«Den var litt skummel, og jeg sliter litt med sosial angst.. Så overgangen var litt skummel, fordi da møter du på folk fra hele landet. Så jeg tenker at den overgangen var veldig tøff for meg og jeg er egentlig bare lei av å møte folk på grunn av angsten.. Jeg vil ikke føle på den». (Håkon, 19 år)*

Angsten gjorde det vanskelig for han å bli kjent med nye elever. Han hadde vanskeligheter med å snakke med andre elever. *«Jeg var den typen som ikke sa noe som helst.. Jeg fulgte bare folk rundt uten å si noe som helst, så jeg følte meg litt som en klovn ...» (Håkon, 19 år).*

Den vanskelige overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og møtet med nye medelever er også gjenkjennelig for Nora. I starten syntes hun det var vanskelig å få venner. Etter en stund opplevde hun å etablere god kontakt med elever som var ett år eldre. Dette fikk stor betydning for hennes trivsel. Uheldigvis byttet de skole, slik at Ingrid igjen ble alene uten et sosialt nettverk. «*Og da ble det jo veldig vanskelig å komme på skolen ...*» Hun begynte på en ny offentlig videregående skole og fikk en støttende kontaktlærer som kjente seg igjen i hennes situasjon.

*«Og der hadde jeg en veldig fin kontaktlærer som også hadde lignende erfaringer, og som var fra Tyskland og kjente seg igjen i det at det var veldig vanskelig å bli kjent med folk i Norge, så det gikk jo veldig bra.»* (Nora, 22 år)

Etter første år på videregående må hun bytte kontaktlærer. Nora blir igjen utsatt for utskifting og ustabilitet. «*Så da opplevde jeg å få en lærer som ikke bryr seg så veldig igjen da*» (Nora, 22 år). Helsemessige årsaker og utskifting av kontaktlærer førte til at det ble vanskelig for Nora å møte opp på skolen. Hun opplevde at hun ikke hadde et sosialt nettverk og mobbeopplevelsene tok overhånd. Situasjonen førte til at hun ikke kom tilbake på skolen etter sommerferien, noe som resulterte i at hun avbrøt skoleløpet.

Flere av ungdommene ønsker seg en utdanning, liker å lære og trives faglig på skolen. «*Så det har liksom aldri vært det med skolen, og det har ikke vært vanskelig å konsentrere seg. Jeg har alltid vært glad i skolen*» (Nora, 22 år). Det sosiale var derimot vanskelig å håndtere, og det skapte konsekvenser for skoleløpet. «*Men det var liksom friminuttene og gruppearbeid, og alt det der som var vanskelig.. Og det var liksom sånn når det var skoleturer og sånn, da ville jeg bare være hjemme liksom*» (Nora, 22 år).



Ingrid er også en av elevene som trivdes på skolen, og syntes det var gøy å lære nye fag, noe som karakterene viste. «Jeg lå vel på 5-6 i fagene gjennom både ungdomsskolen og videregående, så jeg er faglig flink kan du si». De ønsker med andre ord å fullføre videregående skole og få seg utdanning. Det sosiale setter derimot en stopper for ambisjonene og målene deres.

#### 5.4 Dårlige erfaringer med hjelpeapparatet

Tiden på ungdomsskolen og videregående gav elevene ulike erfaringer med hjelpeapparatet. Ungdommene forteller åpent og ærlig om hvordan hjelpeapparatet kom til kort i møte med deres situasjon. Opplevelsene deres handler om et hjelpeapparat som ønsket å hjelpe, men som ikke alltid lyktes.

Ungdommene snakket om erfaringene sine med hjelpeapparatet uten å skille mellom ungdomsskolen og videregående. Jeg finner det derfor relevant å presentere deres erfaringer samlet. Det vil likevel vise seg at flere av ungdommene opplever en positiv forandring da de begynner på videregående skole. Jeg vil vektlegge at fokuset i denne oppgaven handler om hvordan voksne som arbeider i skolen, nærmere bestemt hvordan hjelpeapparatet møter den enkelte elev. Første del av analysen har derfor handlet om ungdommenes tidligere erfaringer fra grunnskolen og hvordan frafall starter tidlig. Videre vil negative erfaringer knyttet til hjelpeapparatet bli belyst, og hvordan elevene ønsker å bli møtt av hjelpeapparatet. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på deres positive erfaringer med hjelpeapparatet, da dette også er en sentral del av deres erfaringer.

##### 5.4.1 Et faglig fokus – manglende forståelse

Flere av ungdommene forteller om hvordan de ble møtt, og hva som var fokuset i hjelpen de fikk. Fredrik opplevde at hjelpeapparater som PPT og BUP først og fremst prøvde å hjelpe han faglig. Han var derimot ikke mottakelig for hjelp faglig siden han hadde en vanskelig skolehverdag. Mobbing førte til at han ikke klarte å tenke på læring, og dette påvirket Fredriks faglige utvikling.

*«Det gjorde jo at jeg falt av.. Jeg måtte forberede meg på friminuttene hver time og jeg det gjorde at jeg grudde meg til friminuttene ...».* (Fredrik, 26 år)

*«Jeg tenker det burde jo ikke bare være fokus på det faglige, PPT- tjenesten kom bare inn og sa at det må bli bedre, og det må bli bedre, du leser for dårlig og skriver for dårlig.. Og det var INGEN som stilte spørsmål om mitt sosiale liv»* (Fredrik, 26 år).

Ingen spurte Fredrik om hvordan en normal skoledag opplevdes for han. Han ble derimot spurt et par ganger av hjelpeapparatet om hvordan det gikk på skolen. Fredrik skjulte mobbingen, og fortalte at det gikk fint.

*«Ja så selvfølgelig når noen spurte meg hvordan det gikk på skolen, så var det kjempeenkelt for meg å si at det går kjempefint.. Og jeg hadde jo satt opp en mur som er tjukkere enn mur, tonn og bly»* (Fredrik, 26 år).

Hjelpeapparatet fokuserte ikke på hva som lå bak hans faglige utfordringer, og det resulterte i at situasjonen ble vanskeligere for Fredrik. Han opplevde også å bli feildiagnostisert da han gikk i femte klasse, og fikk diagnosen «lettere psykisk utviklingshemmet». Foreldrene ble informert om diagnosen, men han selv fikk ikke vite noe. Etter skoleferien, da Fredrik kom på skolen, merket han godt at han ble behandlet annerledes ut fra sin nye diagnose. Han lurte på hvorfor og dette skapte forvirring og et dårlig selvbilde.

*«Det gjorde det jo bare verre, da fikk jeg vite enda mer om hvor udugelig jeg var. Jeg fikk vite det i friminuttet av mobbingen, og jeg fikk vite det av hjelpeapparatet»* (Fredrik, 26 år).

Fredrik forteller også om mangelen på støtte, omsorg, og positive kommentarer. *«Nei, jeg fikk bare negative kommentarer, det var liksom aldri noe om at dette er fint med deg»* (Fredrik, 26 år). Han fikk derimot hjelp av BUP mot angst knyttet til en situasjon. En skummel mann han så

på skoleveien førte til at han ble redd. De kom derfor ikke inn på temaet om skolen. Fredrik hadde trengt mye tid for å komme dit at han hadde åpnet seg opp, og for å forstå at det han opplevde ikke var normalt.

*«Jeg tror hvis noen faktisk skulle prøvd å komme igjennom den muren, og få vite om det som skjedde på skolen for meg, så måtte de gravd i en evighet. Og hvis noen hadde hatt den interessen kunne faktisk livet vært annerledes, men det var det aldri noen som gjorde.»*

Ingrid har først og fremst positive erfaringer med hjelpeapparatet. Hun hadde gode lærere og opplevde at hjelpeapparat var til god hjelp. Likevel har hun i likhet med de andre ungdommene også opplevd at hjelpen ikke alltid strekker til. Grunnet en vanskelig situasjon Ingrid befant seg i, ble Ingrid tatt ut av klasserommet for å snakke med en rådgiver. *«Det fiksa ikke problemet, det gjorde bare at nå visste hele klassen at jeg hadde et problem, og det var helt grusomt»* (Ingrid, 21 år).

Hun opplevde at situasjonen forverret seg ved at rådgiveren valgte å tydeliggjøre for hele klassen at hun hadde et problem som hun trengte hjelp med. Ingrid opplevde at rådgiveren hadde mangel på kompetanse knyttet til problematikken og det skapte en avstand mellom dem. Hun er enig i at det var nødvendig å informere de voksne om situasjonen på skolen, slik at hun kunne få hjelp. Opplevelsen av hjelpen hun fikk var imidlertid ikke god nok.

*«Det var strengt tatt nødvendig at de fikk vite om det, men hun var ikke psykolog, hun var rådgiver. Så det var minimalt med forståelse fra hennes side samtidig som hun var litt sånn: «Jeg har rett til å vite om alt du går igjennom, fordi det er måten vi fikser dette problemet på»»* (Ingrid, 21 år).

Måten situasjonen ble håndtert på var ved å krisemaksimere, og sette søkelys på det vanskelige. Ingrid opplevde situasjon ubehagelig. *«Hun forstod ikke, og hun bagatelliserte det litt, og da når jeg snakka om at jeg hadde det vondt, ble hun litt sånn okay, men da går vi videre og så skyver vi det vekk. Så psykisk helse på ungdomsskolen er et nulltema»* (Ingrid, 21 år).

Ingrid forteller videre om hvordan oppfølgingen var. Den bestod av 3-4 samtaler, der alle var kjipe og ubehagelige. Hele skolen visste hva hun gikk gjennom og det påvirket hvordan hun håndterte det hele. *«Det ble så veldig tydelig at jeg har et problem som skolen ikke får til å fikse, og fordi det var så intenst og ubehagelig valgte jeg å legge litt lokk på det»* (Ingrid, 21 år). Også her kommer det tydelig fram at sårbare ungdommer velger å skjule situasjonen når en opplever en mangel på forståelse. I møte med ungdommer som er i en vanskelig livssituasjon kan den ene gangen de velger å åpne seg få stor betydning både på godt og vondt. I Ingrids situasjon blir dette en realitet. Møtet med rådgiveren og hvordan skolen håndterte hennes situasjon førte til at hun lukket seg. Situasjonen påvirket hennes forhold til hvordan voksne ikke håndterte at hun ikke hadde det bra.

*«Og jeg orket ikke å snakke med rådgiver om psykisk helse lenger. Og det kan ha fått en effekt senere også i hvordan jeg har valgt å takle psykisk helse, fordi det satte inntrykk på hvordan jeg trodde at voksne kom til å reagere på at man ikke har det bra da. Litt sånn krisemaksimering, fordi det var litt sånn krisemaksimeringssituasjon og det var ikke bra.»*  
(Ingrid, 21 år)

Når Ingrid forteller om samtalen med rådgiveren får jeg inntrykk av at rådgiveren ble usikker. Rådgiveren ønsket å hjelpe uten å vite hvordan. Videre forteller Ingrid om at hun ikke ble informert om hva som ble fortalt videre til foreldrene. På samme tid syntes Ingrid at det var vanskelig at rådgiveren hadde mye informasjon om henne uten at hun visste hva denne informasjonen inneholdt.

#### 5.4.2 Mye kunne vært annerledes

I intervjuene fremhever ungdommene at mye kunne vært annerledes dersom de hadde fått den hjelpen de hadde behov for. Samtidig forteller de at mye skulle til for at utfallet skulle blitt annerledes. De aller fleste hadde behov for å ta et år fri fra skolen. Likevel kunne de kanskje hatt en enklere skolehverdag hvis de voksne i skolen hadde plukket dem opp tidligere.

Håkon forteller at det kunne vært enklere på grunnskolen hvis skolen hadde lyttet til han, slik som de gjorde på videregående skole. Han opplevde at skolen og hjelpeapparatet i skolen så hvordan helsetilstanden påvirket han både fysisk og psykisk.

*«Jeg følte jeg ble fulgt opp på VGS, men ikke på de andre skolene, for på barne og ungdomsskolen så forstod de ikke hvor ille det var.»*

I likhet med Håkon kunne også Nora sin skolehverdag ha vært noe enklere med tilrettelegging. Hun ønsket å beholde kontaktlæreren som hun hadde fått en god relasjon til. Han forstod hennes situasjon, og han ønsket å være hennes kontaktlærer videre selv om han skulle ha en annen klasse. Hun følte seg sett, og det var godt å ha noen som tilrettela for hennes situasjon.

*«Jeg tror det hadde hjulpet og fortsatt med han som kontaktlærer. Det var sånn at de dagene mine venner ikke hadde lunsj med meg, så hadde han læreren lunsj sammen med meg. Da slapp jeg å sitte alene sånn at jeg ikke fikk de vonde tankene da. Men så forsvant jo han ...» (Nora, 22 år).*

Fredrik og Nora forteller at mye kunne vært annerledes hvis de som mobbet fikk konsekvenser. De hadde da kanskje ikke gjort det igjen. Opptil flere ganger fikk han høre at de ikke kunne gjøre noe fordi mobberne hadde det vanskelig hjemme. *«Men fordi det aldri har noen konsekvens for de som mobber, er det bare å fortsette»* (Fredrik, 26 år).

*«Alt kunne vært annerledes, viss hjelpeapparatet fungerte slik som det skulle gjøre, og viss skolene ikke gjemte seg bak et politisk begrep som «null toleranse» for mobbing i*

*skolen. Og viss de ikke hadde hatt muligheten til å gjemme seg bak det, så hadde mye vært annerledes.» (Fredrik, 26 år)*

Nora opplevde at hjelpeapparatet ikke lyttet, og at hun og foreldrene prøvde å si fra på flere måter om mobbingen hun opplevde. «*Ja selv om vi sa i fra til både sosiallærer og kontaktlærer, var det ingen hjelp å få» (Nora, 22 år).* Da hun byttet skole, opplevde hun også mobbing. Likevel etter lang tid, tok skolen tak i det – og mye ble da annerledes.

*«Så når skolen faktisk tar tak i ting så hjelper det da. Og jeg opplevde jo når skolen tok tak i det med gutta i niende klasse så hjalp det veldig, fordi da følte jeg liksom litt sånn at det faktisk ble konsekvenser fordi de oppførte seg sånn da.» (Nora, 22 år)*

Samlet sett forstår vi utfra erfaringene til ungdommene at de negative erfaringene har påvirket dem direkte i skolehverdagen og i ettertid, da deres tro på at det er hjelp å få blir svekket. Eksempelvis forteller flere av ungdommene om at de opplevde seg sviktet, og at det var vanskelig å stole på voksne igjen. Med andre ord gir de negative erfaringene ettervirkninger på flere områder i ungdommenes liv.

### 5.5 Hvordan ungdommene ønsker å bli sett, og ivaretatt av hjelpeapparatet

Jeg stilte alle ungdommene spørsmål om hvordan de ønsket å bli sett, og ivaretatt av hjelpeapparatet. I intervjuene kommer det tydelig fram hva de vektlegger, og hva de savnet i møte med hjelpeapparatet.

Lars mistet den ene vennen han hadde på skolen da broren flyttet. Han var lojal mot sin mor og bror, og skjulte hvordan situasjonen var hjemme. Det ble mye utagering og han falt av faglig. Lars trengte en plass hvor han kunne være seg selv, et fysisk sted hvor han kunne slippe masken.

*«Gi muligheter til å lufte tankene, og da mener jeg ikke bare å prate, men å gå tur.. Og hadde jeg hatt noen som kunne tillatt meg å ha litt fravær og kunne dra ut en tur, og kunne gjøre noe annet istedenfor å bli sett på som en som utagerer og ikke gidder noe, og at det er noe feil med deg.» (Lars, 21 år)*

Lars savnet å ha noen som så bak atferden, og noen som så han og ikke bare gutten som lagde trøbbel. Han savnet også bekreftelsen han fikk fra broren. *«Det jeg savna mest, aller mest på barneskolen når broren min dro, var å kunne ha en venn som fortalte meg at jeg var god nok når jeg hadde det som verst.» (Lars, 21 år)*

Fredrik har som tidligere nevnt, hatt vanskelige år på grunnskolen med sterk mobbeproblematikk. Han opplevde at de voksne ikke så ham, og ikke tok han på alvor. I likhet med Lars trengte også han at de voksne kunne se bak atferden da han utagererte. Videre sier han at han ønsket at instansene kunne se bak de faglige utfordringene. Da kunne de kommet til bunns i hva som var årsakene til kunnskapshullene hans. Fredrik forteller videre at han ønsket å bli møtt med godhet, tålmodighet og et hjelpeapparat som startet med å bygge tillit.

*«Da kunnet de kommet et sted, viss de hadde brukt tid på å opprette et tillitsforhold, et ordentlig et. Viss de hadde vært tålmodige, begynt i det små, snakket om enkle ting og så etter hvert avansert litt, sakte, men sikkert – men det tar tid.» (Fredrik, 26 år).*

Å møte et hjelpeapparat som er på «samme nivå» er noe Ingrid vektlegger. Hun ønsker at hjelpeapparatet ikke skal ha en ovenfra og ned holdning, men en tilnærming som illustrerer at de er likeverdige. Samtidig understreker hun viktigheten av å kunne se situasjonen fra elevens øyne og kunne møtes på midten.

*«Ha mye tålmodighet, prøv å møte elevene med forståelse på deres perspektiv og deres mening ... Hør på oss først, og hør på hva du som hjelper ønsker, slik at vi kan finne en løsning som kan fungere for begge» (Ingrid, 21 år).*

For Fredrik og Håkon handler det å bli sett og ivaretatt av hjelpeapparatet, om å bli lyttet til og tatt på alvor. Samtidig handler det om å ha søkelys på et tverrfaglig samarbeid.

*«Det tror jeg hadde vært veldig bra, og liksom ha litt som man har på sykehuset og ta møter hver dag, og snakke om hva som har skjedd i den siste tiden, og hvem er det vi må ha ekstra fokus på nå og hvem er det vi ser sliter mest.. Og hvordan kan vi koble på andre instanser også. Det skulle vært et mye mer sånn samspill.» (Fredrik, 26 år)*

Håkon som har en historie som er sterkt preget av helsemessige årsaker til frafall i skolen etterlyser også et tverrfaglig samarbeid mellom helse og skole. *«Ja det er viktig å se hele mennesket da, og for å klare å gå på skolen så må en jo ha det bra psykisk og fysisk og så kunne tilrettelegge da.»* Et godt hjelpeapparat innebærer å kunne gå den ekstra mila og gjøre det som trengs. *«Ja de er jo ærlige, hjelpsomme, lytte, og er villige til å gjøre noe, og kan gå så langt som å kontakte helsevesenet, altså BUP og så videre hvis det virkelig er nødvendig»* (Håkon, 19 år).

Nora har opplevd å bli sett og ivaretatt av hjelpeapparatet, men hun har også opplevd forskjellen ved å ikke bli møtt når hun trengte det. Hun savnet å få tilretteleggelse, slik hun fikk av den første kontaktlæreren. Nora skulle ønske hennes behov om å beholde kontaktlæreren sin kunne bli møtt. Hun følte seg trygg og det fikk stor betydning for skolehverdagen. Da denne relasjonen ble borte mistet hun tryggheten. Hun har erfart hvilken forskjell det er å ha voksne som bryr seg, og ikke bli sett på som et problem.

*«Ehm, jeg føler at det er viktig at du generelt har kontakt med en voksen som bryr seg, og som er villig til å gjøre ting som er litt utenfor boksen for hjelpe deg da... Nei det er liksom det at det er nummer 1 at de bryr seg, og at de er på en måte villige til å gjøre det som skal til for å hjelpe, istedenfor og la det fikse seg selv på en måte.»* (Nora, 22 år).



Alle ungdommene understreker at den gode hjelpen handler om hvordan de blir sett av hjelpeapparatet. Den gode hjelpen handler derfor om å bli anerkjent og respektert. På samme tid har elevene behov for å bli tatt på alvor når de først sier ifra om en vanskelig situasjon.

#### 5.5.1 Betydningen av den gode hjelpen

Erfaringene til ungdommene illustrerer at relasjonen spiller en vesentlig betydning i møte med sårbare ungdommer. Når de forteller om den gode hjelpen de fikk, er det spesielt et ord som kommer fram hos alle, ordet *trygghet*. *Tillit* er et annet ord som verdsettes høyt, sammen med egenskapen *tålmodighet*. Samlet sett handler det om relasjonskompetanse.

Fredrik forteller om hvordan han ble sett på som et menneske, og ikke et problem da han kom på videregående skole. Han opplevde at skolen tok hensyn til livet på skolen og utenfor skolen. «*Videregående klarte det, begge forsøkene klarte det.. De var snille, velmenende, og de skjønnte at jeg hadde utfordringer ...*» (Fredrik, 26 år). Han forteller om hvilken betydning det fikk. Han fikk ny lyst til å lære fordi han hadde trygge lærere som så på han først, og deretter situasjonen hans. De klarte å se bak atferden. «*Men de så at her er det noen problemer, men han er ikke et problem. Og det opplevde jeg også, at de ikke så på meg som et problem, men de så meg som et menneske*» (Fredrik, 26 år). For første gang fikk Fredrik oppleve at han kunne snakke sammen med voksne om det vanskelige. Han fikk forståelse, og genuin omsorg. Dette hadde han lengtet etter i grunnskolen.

Håkon opplevde også at han ble tatt på alvor for første gang på videregående skole. Lærerne og sosiallæreren tok han på alvor og gav han den tilretteleggelsen han hadde behov for. De møtte behovene og forstod at helsetilstanden påvirket han både fysisk og psykisk. De tok situasjonen på alvor og gjennomførte konkret tilrettelegging og oppfølging. Den gode hjelpen på videregående gjorde at Håkon følte seg sett, og at de ønsket å gjøre skolehverdagen mulig tross helsetilstanden. Håkons behov ble satt i fokus, og det skapte en trygghet.

*«De tok situasjonen min mer på alvor, og spurte om det gikk bra når jeg var sliten. De fiksa skoletransport og avtale om at jeg kunne dra hjem når jeg trengte å reise hjem.. Så det var en ny opplevelse fordi det var jo ikke sånn på barne og ungdomsskolen.»*

(Håkon, 19 år)

Lars og Ingrid har også gode opplevelser med voksne som har sett dem på skolen. De forteller om enkeltmennesker som så dem, hadde tid å lytte og som gikk den ekstra mila med dem. Lars forteller om en lærer som var som en bestemor for han, trygg og god.

*«Hun var veldig hyggelig, hun brydde seg mer om barna enn om skolen.. Ja lærerplanen var ikke like viktig som barna hennes. Så hun tok veldig godt vare på oss, litt sånn bestemortype og veldig snill. Hun likte jeg veldig godt. Ellers så var det ikke noen lærere som klarte å stille opp.»* (Lars, 21 år)

Uten at han fortalte noe til henne klarte hun å se når han hadde det vanskelig. På grunn av situasjonen hjemme kunne han ikke fortelle hva han, moren eller broren gikk gjennom. Å ha en lærer som er trygg, snill og oppmerksom fikk betydning i Lars sitt liv. Han trengte ikke å si noe. Læreren forstod selv om han ikke sa noe om det som foregikk hjemme, eller om at han ble mobbet på skolen. *«Men hun skjønnte jo da når jeg var i dårlig humør da, og hun gjorde alt hun kunne for å sørge for at jeg ble i bedre humør da.»* (Lars, 21 år)

Ingrid har flere gode opplevelser med lærere og hjelpeapparatet enn negative. Flere lærere fikk stor betydning for henne og de aller fleste lærerne var mer opptatt av hvordan elevene hadde det enn hvordan de klarte seg faglig. De hadde en fin balanse mellom det faglige og det menneskelige fokus.

*«Så det var liksom tre- fire stk. som var veldig viktig for at jeg trivdes godt.. Og jeg hadde mange opplevelser av at det skulle være mer enn bare lære, de var veldig fokusert på at vi skulle ha det bra som menneske.»* (Ingrid, 21 år)

### 5.5.2 Oppfølgingstjenestens betydning

Alle ungdommene har vært i kontakt med Oppfølgingstjenesten. I intervjuene kommer det fram hvilken betydning det har hatt for dem. Ungdommene snakker varmt om menneskene de møtte, og hvordan de følte seg sett av dem. Flere peker på at hjelpeapparatet burde hatt samme fokus som Oppfølgingstjenesten. «*Hvis hjelpeapparatet hadde vært sånn som Oppfølgingstjenesten så hadde det vært bra*» (Fredrik, 26 år). Oppfølgingstjenesten tar de på alvor, lytter og starter der de er. Det handler om personen i situasjonen. De ønsker først å finne ut hva som er problemet, og fokusere på det faglige når eleven er klar for å tenke på skole igjen.

*«De starter med det menneskelige, og så tar vi det der fra.. man må jo ha et fundament før man i det hele tatt kan gjøre noe som helst, det ser de på ... Og da når en har hørt hele livet at en ikke får til noe som helst så er det riktig å begynne der da, og det har de skjønt.»* (Fredrik, 26 år)

Ungdommene forteller om hvordan de opplevde genuin omsorg og tett oppfølging av tjenesten, og hvilken betydning det fikk for dem. Hjelpen opplevdes meningsfull for dem da de fikk hjelp til å komme på rett spor igjen. Ingrid forteller om hvordan Oppfølgingstjenesten gjorde det mulig for henne å skaffe seg generell studiekompetanse.

*«Og det er jo mye takket være Nina som er fra Oppfølgingstjenesten, som da ringte og spurte «Hva kan jeg gjøre for deg?»»* (Ingrid, 21 år).

De fleste har vært med på et kurs Oppfølgingstjenesten tilbyr. Kurset handler om å legge et fundament og arbeide med å få det bedre med seg selv. Nora forteller om hvordan kurset hjalp henne med å få livet på plass igjen.

*«Og da gikk jeg på kurs da, med Nina og for ungdom som har droppet ut da og hjelper dem på en måte til å få livet på plass, og få bygge opp igjen sosiale ferdigheter og gjøre ting litt enklere og da er jo målet å få jobb eller å fullføre skolen da... Og da fikk jeg jo veldig hjelp fra dem.»* (Nora, 22 år)

Lars, Fredrik og Håkon har også denne opplevelsen og forteller om hvordan Oppfølgingstjenesten bygde en tillit med dem. Lars viser til at det er viktig å kunne stole på folk når en har det vanskelig. Nina fra Oppfølgingstjenesten forstod hans behov og valgte å følge han opp også når hun flyttet til en annen region. Dette satte spor hos Lars.

*«Det eneste som er viktig for meg for å kunne klare å komme meg videre her i livet er å kunne ha tillit til folk, å kunne vite at de ikke bare gjør det for pengene, men fordi de har lyst til å hjelpe. Et hjelpeapparat er jo der for å hjelpe, ikke for å tjene penger på at jeg har det vondt. Og Nina plukka opp det, og det er vel kanskje litt derfor hun valgte å følge meg.» (Lars, 21 år)*

### 5.5.3 Oppsummering og utgangspunkt for videre diskusjon

I fremstillingen av studiens funn har jeg sett nærmere på hvordan *Tidligere erfaringer fra grunnskolen* har påvirket elevene. En fellesnevner i historiene til flere av ungdommene er at mobbing preget deres skolehverdag. Mobbeproblematikken påvirket deres psykiske og fysiske helse, og læringens utvikling. Ungdommene er i en sårbar tilstand og har et sterkt behov for å bli plukket opp av hjelpeapparatet. Elevene har erfaringer med og ikke bli tatt på alvor. Konsekvensene for ungdommene resulterer i at ungdommene blir mestere på å skjule problemene, og kan finne det vanskelig å stole på voksne igjen. Med andre ord kan det skape avgjørende ringvirkninger på flere områder i elevenes liv.

Et annet funn handler om at *Frafall i videregående skole starter tidlig*. Problemet er at de er «utslitt» når de skal starte på videregående skole grunnet omstendigheter fra grunnskolen. Dette førte til at overgangen fra ungdomsskole til videregående ble vanskelig for mange. Samarbeid i overgangsfasen mellom ungdomsskolen og videregående er derfor noe flere etterlyser. På samme tid kommer det også fram betydningen av tverrfaglig samarbeid i skolen, der fysisk og psykisk helse er i fokus. Ut fra elevenes erfaringer kan dette gi positive ringvirkninger for videre skoleløp. Riktig tilretteleggelse kan dermed gi verdifull motivasjon.

Videre har jeg sett nærmere på elevenes *Dårlige erfaringer med hjelpeapparatet*. De negative erfaringene handler om at de opplever at hjelpeapparatet ser situasjonen, men ikke personen. Det kan da resultere i at hjelpeapparatet har et faglig fokus, men ikke ser hvordan eleven virkelig har det. Flere forteller om tillitsbrudd ved at ordene og handlingene ikke samsvarer, de får på den måten lite tillit til voksne som skal være til hjelp.

Avslutningsvis forstår jeg ut fra elevenes fortellinger hva den gode hjelpen kan handle om. Det handler om måten de blir sett og anerkjent. Den gode hjelpen handler derfor om å møte trygge voksne som ser dem som de er. Voksne som ser hele dem, og som ser hvilke ressurser og egenskaper de har. Voksne som ser bak atferden, og som tar dem på alvor. Den gode hjelpen kan videre handle om den voksne som har tid til å snakke om den fotballkampen, eller den kjipe skoledagen. Det er ikke alltid så mye som skal til, men eleven merker om det er ekte.

Den gode hjelpen er også den voksne som klarer å ha både faglig fokus, og menneskelig fokus. Den gode hjelpen handler om å ha kompetanse, og klare å forstå sammenhengen mellom utagering og bakenforliggende årsaker. Den gode hjelpen handler om å tåle smerten til ungdommene. Den gode hjelpen er ekte og genuin omsorg.

Elevene har fortalt mye som kunne vært interessant å diskutere videre. I funnene kommer det fram at de har felles opplevelser med manglende anerkjennelse og uttrykker et behov for anerkjennelse. Dermed har jeg gått til Honneth (2008) og hans anerkjennelsesteori. Jeg ønsker å se nærmere på hva anerkjennelse kan bety for disse ungdommene. Samtidig vil jeg diskutere hvordan anerkjennelse kan se ut i praksis. Videre vil jeg se på hvordan den kan være med å bidra til å forebygge frafall gjennom et samfunnsmessig perspektiv.

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte og forstå mine funn i lys av forskning og teori som jeg har presentert i tidligere kapittel. Sammen med funn fra analysekapitlet vil jeg drøfte og besvare problemstillingen «*Hvordan erfarer ungdom som avbryter videregående opplæring hjelpeapparatets tiltak i skolen?*»

Ut fra min egen erfaring med denne ungdomsgruppen, og gjennom arbeidet med denne studien, ser jeg at disse ungdommene først og fremst har behov for å bli anerkjent av medelever og lærere i skolen. Ungdommene ønsker å bli sett. Mange har dårlige erfaringer gjennom mobbing i grunnskolen. Prestasjonsfokus og den konkurransepregede skoleinstitusjonen kan gjøre det krevende for elever å bli anerkjent for sine ressurser og egenskaper, da ikke alle når opp til de faglige standardene som forventes av dem. Dette skaper også store utfordringer for hjelpeapparatet som skal hjelpe dem som står i fare for å falle fra i skolen.

Diskusjonskapitlet vil bestå av to deler. I første del vil jeg i lys av anerkjennelsesteori fra Honneth drøfte erfaringene elevene har med skolen og hjelpeapparatet i skolen. I andre del av diskusjonen vil jeg løfte diskusjonen opp på et samfunnsnivå, og se nærmere på hvilke utfordringer skolen har i dag hvis den skal lykkes med å inkludere de som i dag faller utenfor.

### 6.1 Diskusjon av funn i lys av Honneths anerkjennelsesteori

I møte med elevens fortellinger går det fram at elevene har både positive og negative erfaringer med hjelpeapparatet i skolen. De har erfart den gode hjelpen som har evnet å møte deres behov og anerkjent dem, men også negative erfaringer og krenkelser. I dette kapitlet vil jeg knytte erfaringene til Honneths tre livssfærer selv om det i praksis kan være vanskelig å skille de tre livssfærene klart fra hverandre.

### 6.1.1 Erfaringer av positiv anerkjennelse

Gjennom intervjuene med elevene får jeg inntrykk av at det er noen fellesnevner i erfaringene deres. Det handler i stor grad om å *bli sett* på ulike måter. Satt i en skolesammenheng kan som nevnt i kapitlet om teori kjærlighetsbegrepet handle om relasjoner til lærere, medelever og andre ansatte i skolen. Hjelpeapparatet kan i denne sammenheng være med å legge til rette for anerkjennende relasjoner som kan bidra til kjærlighetserfaringer. Gjennom samarbeid med lærerne kan hjelpeapparatet i skolen ha en funksjon som innebærer å skape en relasjonell kultur i læringsmiljøet.

Ut fra erfaringene til ungdommene ser en at kjærlighetserfaringer for dem handler om omsorg og empati. Eksempelvis forteller Lars om en av lærerne som var som en bestemor for han. Hun utstrålte en trygghet og viste at hun brydde seg mer om barna enn skolen. Det skapte en betydning i livet til Lars. Nora forteller om en lærer som viste konkret omsorg ved å spise med henne i lunsjen, fordi han så at hun trengte en venn. En annen kjærlighetserfaring kan være å bli forstått og bli tatt på alvor. Håkon opplevde anerkjennelse da det ble tilrettelagt for helsesituasjonen hans. Skolen så at helsetilstanden påvirket han fysisk og psykisk i skolehverdagen.

Det er interessant å merke seg at alle ungdommene trekker fram Oppfølgingstjenesten som den gode hjelpen. Ungdommene snakker i denne sammenheng om trygge voksne som evnet å møte deres behov. Oppfølgingstjenesten anerkjente dem som menneske. Ungdommene føler seg sett fordi Oppfølgingstjenesten ser personen i situasjonen. Anerkjennelse kan derfor handle om å bli anerkjent i form av tett oppfølging. Et eksempel som kan være med på å illustrere dette er erfaringen til Ingrid og Fredrik. De forteller om voksne i Oppfølgingstjenesten som oppriktig brydde seg om hvordan de hadde det, ved at de gav dem tett oppfølging og omsorg. De ringte dem, og stilte spørsmål som handlet om ungdommenes behov. Eksempelvis forteller Nora om et hjelpeapparat som gikk utenfor boksen, og strakk seg langt for å hjelpe henne.

Fredrik og Lars forteller også om hvordan de opplevde en positiv anerkjennelse i møte med hjelpeapparatet. Begge guttene har erfaring med å bli «stemplet» som late eller et problem i skolen, og har svekket selvfølelse grunnet «stempelet». I Oppfølgingstjenesten fikk de oppleve det motsatte, og ble anerkjent ut fra hvem de er som personer. Ut fra Honneths anerkjennelsesteori kan en knytte deres opplevelser av anerkjennelse til anerkjennelsesformen kjærlighet. Oppfølgingstjenesten konsentrerer seg om elevenes egenverdi. Det handler ikke om å prestere, og de ønsker å bygge opp selvfølelsen til elevene. «Stempelet» blir tatt bort og ungdommene blir møtt med forståelse. De voksne tar dem på alvor, lytter og starter med å legge et fundament som handler om å arbeide med seg selv.

Jeg får inntrykk av at elevene føler seg anerkjent fordi de opplever at de voksne bryr seg genuint om hvordan de har det, og forstår deres situasjon. Samtidig får ungdommene en hjelp de har trengt lenge. Med andre ord klarer Oppfølgingstjenesten å bygge tillit og relasjon. Jordet framhever viktigheten av kjærlighet som en grunnleggende anerkjennelsesform i skolen. På samme tid kommer det fram i skolens formålsparagraf at nestekjærlighet er formulert som en av skolens kjerneverdier (Jordet, 2020, s. 97).

Erfaringene kan også kobles opp mot erfaringer av sosial verdsetting. Hos Oppfølgingstjenesten opplever ungdommene at deres iboende egenskaper og ressurser blir verdsatt og løftet fram. Selvtilliten deres blir styrket gjennom at en søker etter å hjelpe eleven til å finne sine styrker og få motivasjon. Ungdommene opplever også anerkjennelse i form av solidaritet. Elevene møter andre som er i samme situasjon, og dette kan være med på å skape en fellesskapsfølelse og gi erfaring av anerkjennelse. Eksempelvis forteller Lars om hvordan han ble sosialt verdsatt da han fikk hjelp til å fullføre videregående skole gjennom et tilrettelagt tilbud. Han startet på en skole der det var elever som var i samme situasjon. Han opplevde dermed å gå med likesinnede elever. Det var på samme tid fokus på at elevene skulle lære gjennom praktisk arbeid. Med andre ord erfarte Lars at hans iboende egenskaper og ressurser ble verdsatt og løftet fram, noe som resulterte i at han presterte faglig og trivdes sosialt.



### 6.1.2 Erfaringer av mangel på anerkjennelse og krenkelse

Jeg vil i dette avsnittet trekke fram ulike erfaringer som kan være med å illustrere hvordan mangel på anerkjennelse har gitt konsekvenser for elevene. Fredrik opplevde at hjelpeapparatet overså mobbingen han opplevde på grunnskolen. Han hadde en god relasjon til en av lærerne på ungdomsskolen, og prøvde gjennom et siste forsøk å si i fra om situasjonen til læreren. Han opplevde å bli avvist og fikk oppleve det motsatte av anerkjennelse. I lys av Honneths anerkjennelsesteori kan denne erfaringen ses på som en erfaring av mangel på kjærlighet. Erfaringer av mangel på kjærlighet kan se ulikt ut, og Jordet (2020) gir en rekke eksempler på hvordan elevene kan erfare krenkelse av kjærlighet i skolen; overseelse, neglisjering, mobbing, hån, latterliggjøring, utestengelse, emosjonell devaluering og fysisk vold (Jordet, 2020, s. 108).

Fredrik opplevde flere former for usynliggjøring fra medelever, og dette ble forsterket da han også erfarte det fra voksne i skolen. Usynliggjøring er en sterk avvinningsform som ikke er lett å oppdage for andre, men opplevelsen av å være sosialt oversett kan ramme selvfølelsen sterkt (Jordet, 2020, s. 108).

Konsekvensen av å oppleve krenkelse i den private sfære handler om at individets selvfølelse blir skadet. En følge av avvinnningen førte til at Fredrik ble usikker på seg selv og sin verdi. Selvfølelsen ble skadet og dette påvirket i stor grad skolehverdagen. Summen av erfaringene med mangel på anerkjennelse skapte derfor alvorlige konsekvenser i livet hans.

Ved å ta et nærmere dypdykk i historiene til ungdommene kan vi stille spørsmål om selvrespekten til ungdommene kan ha blitt skadet fordi de ikke ble tatt på alvor eller behandlet på lik linje med de andre elevene. Krenkelse av rettigheter kan innebære opplevelser av å bli oversett. Det å bli oversett kan med andre ord knyttes til kjærlighetssfæren og rettighetssfæren. Ingrid, Maria og Håkon har historier som handler om at de opplevde at deres problemer ble bagatellisert og ikke tatt på alvor av hjelpeapparatet (jfr. kapittel 5 s. 56-60). Krenkelse av rettigheter kan også handle om at rettigheter brytes eksempelvis gjennom brudd på taushetsplikten. I denne sfæren handler krenkelse om en offentlig ydmykelse eller å bli oversett av voksne eller medelever (Jordet, 2020, s. 108). Eksempelvis illustrerer Ingrids historie hvordan

hun ble offentlig ydmyket av hjelpeapparatet når de prøvde å hjelpe henne. Hensikten var å hjelpe, men måten de prøvde og hjelpe på forverret situasjonen. Rådgiveren «avslørte» foran hele klassen at Ingrid hadde et problem, noe som førte til at hun skilte seg ut fra de andre. Med andre ord er denne opplevelsen med på å skade Ingrids selvrespekt fordi måten rådgiveren håndterer situasjonen er med på å tydeliggjøre at Ingrid skiller seg ut fra klassen. Erfaringen til Ingrid viser at det er viktig å være kritisk og bevisst på hvordan en utøver hjelp i møte med sårbare elever. Elevene kan videre utvikle et negativt forhold til hjelpeapparatet, som kan resultere i at de ikke får den hjelpen de har behov for.

Flere av ungdommene jeg har intervjuet har en lav selvtillit knyttet til skoleprestasjoner. Krenkelse av sosial verdsetting handler om at individet opplever en form for devaluering av dets sosiale verdi. Med andre ord dreier det seg om at deres unike egenskaper, ressurser og kompetanse ikke blir sett og anerkjent i fellesskapet. I en skolesammenheng kan det være vanskelig å anerkjenne elevenes ulike ressurser da det er et stort mangfold i elevgruppen. Det vil derfor være fare for at elevene ikke får benyttet alle de ulike egenskapene og ressursene i skolen.

En fellesnevner hos elevene i undersøkelsen min er at de synes skolen er vanskelig teoretisk, og at det forventes mye til faglige prestasjoner. Det kan tyde på at elevene blir hindret i å bruke iboende ressurser, og egenskaper i skolen fordi skolens forventninger krever andre ressurser og egenskaper fra elevene. En konsekvens av dette er at elevenes muligheter for mestring svekkes (Jordet, 2020, s. 109). Denne formen for krenkelse kan forstås som en institusjonell krenkelse. Dette er et gjennomgående problem i skolen, og må tas på alvor. Jordet (2020) påpeker at det er liten forståelse for at mange elevers lave engasjement har sammenheng med skolens innhold og praksisformer (s.109). Det hindrer elevene i å utfolde sin kunnskap og kompetanse, og kan føre til at disse elevene marginaliseres i skolen.

Når skolen «mislykkes» å anerkjenne eleven gjennom sosial verdsetting er det desto viktigere at hjelpeapparatet er med på styrke elevens selvtillit. Lars har erfaringer som er med på å illustrere hvor viktig det er å bli anerkjent sosialt i skolen. Han opplevde at hans ressurser og egenskaper ikke strakk til i skolesystemet. Lars erfarte at skolen og hjelpeapparatet ikke så bak atferden hans. Han utagerte og var «vanskelig», det førte til at han ble sett på som lat, svak teoretisk og lite ressurssterk. Atferden hans fikk mer betydning enn potensialet han hadde for å tilegne seg kunnskap. Det påvirket motivasjonen og selvtillitsfølelsen når hans særskilte bidrag ikke ble ansett som betydningsfulle i fellesskapet. På samme tid opplevde Lars at han ikke var en del av fellesskapet som skolen er ment til å være. Dette førte til at hans følelse av solidaritet ble svekket.

Det som er interessant å merke seg er at Lars byttet skole og gikk fra offentlig til privat ungdom- og videregående skole. Overgangen fra offentlig til privat ble betydelig. Han opplevde at han ble sett som et menneske og ikke som en «bråkmaker». Virkningen av å bli anerkjent sosialt av lærere og medelever gjorde at Lars fikk betraktelig bedre skolerresultater. Han gikk fra å være en «bråkmaker» til å bli en elev med høyt potensiale for å lære og tilegne seg kunnskap.

### 6.1.3 Krenkelser og skam

Elevene har ulike erfaringer av mangel på anerkjennelse fra både medelever og lærere som gjør at elevenes selvfølelse, selvrespekt og selvtillit blir rammet og der skam er en av konsekvensene. En dramatisk konsekvens av manglende anerkjennelse eller krenkelser er mobbing. Flere av ungdommene jeg har intervjuet har en historie med mobbing i skolen. Forskning bekrefter hvordan krenkelser som omhandler ulike former for mobbing skaper konsekvenser som er knyttet til skam (Amstadter & Vernon, 2008). Negativ selvevaluering, selvforakt, unnvikelse, tilbaketrekning og håpløshet er ulike reaksjoner for hvordan skam kan komme til uttrykk hos ungdommer som blir mobbet (Helgeland et al., 2022). Konsekvensen av å bli mobbet som barn er større sammenlignet med å bli mobbet i voksen alder. Mobbingen kan gi negative senvirkninger fordi mobbingen foregår i viktige år hvor barnets selvpoppfattelse, selvfølelse, selvtillit og tillit til andre formes og befestes (Farstad, 2011, s. 48).

Mental helse er derfor et nøkkelord i denne sammenheng. Ungdommenes mentale helse blir rammet gjennom vonde erfaringer i skolehverdagen, og det kan være med på å skape skam. Uttrykkene som kan komme til uttrykk hos ungdommene handler om at de unnviker, erfarer selvforakt og håpløshet. Stigmatisering og destruktiv skam er noe ungdommene kjenner seg igjen i. De opplever at andre og de selv tenker at det er noe feil med dem. Kort fortalt handler skamfølelsen til ungdommene om at de føler seg mislykket i møte med skole og livet. En av farene knyttet til skamfølelse er at denne følelsen ofte kan stikke dypt, og at en ikke ønsker å snakke om det. Eksempelvis kan Fredriks historie om avvisingen han opplevde fra læreren være med å illustrere at skamfølelse ble en konsekvens da han ble avvist, fordi skamfølelsen førte til at han lukket seg. Skam kan videre skape taushet. Konsekvensen av taushet er at det fører til at ungdommene er alene i situasjonen, som igjen kan føre til vond ensomhet. Dette forteller ungdommene om, og jeg får inntrykk av at de alle har opplevd dette på ulike måter i møte med skolesystemet og hjelpeapparatet.

Jeg vil løfte fram anerkjennelsens betydning i møte med skam. Honneths anerkjennelsesteori viser at krenkelse er det motsatte av anerkjennelse, og erfaringer av anerkjennelse kan på denne måten være med å motvirke skamfølelsen til ungdommene. Det handler om å hjelpe sårbare elever til å dele skam og bryte tausheten. Hjelpeapparatet i skolen bør være med å bryte mønsteret til den destruktive skammen de opplever, og heller være med på å normalisere menneskelig sårbarhet for elevene. Skam trenger å deles for å bli kvitt den (jfr. kapittel 3, s.27). Spørsmålet om hvordan vi kan hjelpe elever til å dele vanskelige opplevelser og minske skamfølelsen blir dermed viktig.

#### 6.1.4 Oppsummering: Anerkjennelsens betydning

Et gjennomgående tema i oppgaven handler om viktigheten av anerkjennelse i møte med sårbare elever. Gjennom fortellingene til elevene kommer det tydelig fram at de har opplevd manglende anerkjennelse. De ønsker og har behov for å bli anerkjent av medelever, skolen og av hjelpeapparatet. En kan med andre ord si at anerkjennelse er kjernen for å kunne gi den hjelpen de trenger.

Anerkjennelse handler om å bli akseptert, respektert og godtatt. Ungdommene lengter etter å bli sett. Anerkjennelse kan på denne måten være med på å gi noe nytt, og nytt håp i en tung skolehverdag. I møte med ungdommenes erfaringer bringer anerkjennelse noe essensielt med seg og handler ikke om prestasjoner. Å anerkjenne elevene handler ikke om at de må ta seg sammen først. Det handler ikke om deres ressurser eller egenskaper, det handler om å se elevene og akseptere de. I fortellingene til elevene trekker de alle fram voksne som har sett dem. Det som utmerker seg i erfaringene er at de blir sett, forstått og godtatt.

Ut fra Honneths anerkjennelsesteori forstår vi hvordan dette påvirker selvfølelse, selvrespekt og selvtillit. Med andre ord påvirkes elevene av erfaringer av anerkjennelse gjennom at det gir en innvirkning på hvordan de har det, oppfører seg og presterer. På samme tid kan vi se at anerkjennelse skaper relasjoner. Elevene føler seg anerkjent og sett av Oppfølgingstjenesten og ut fra dette klarer de å bygge relasjoner med ungdommene. En anerkjennende relasjon kan på denne måten være med på å være en kilde til utvikling og vekst. Relasjonene kan videre være med å gi verdifull bekreftelse, minske skam og ensomhet som ungdommene bærer på. Etter min mening vil jeg poengtere at anerkjennelse er en innstilling du har, en verdi og en væremåte. En væremåte som hjelpeapparatet i skolen, og alle voksne som arbeider med sårbare elever bør ha. Anerkjennelse er kjernen i hjelpen vi utøver.

## 6.2 utfordringer for skolen

I første del av diskusjonen har jeg drøftet elevenes erfaringer i lys av Honneths anerkjennelsesteori og sett på betydningen av anerkjennelse i møte med sårbare elever. Den første delen har dermed handlet om det enkelte individ og hvordan elevenes erfaringer med hjelpeapparatet har fått videre konsekvenser. I denne delen av diskusjonen vil jeg først trekke fram to funn som belyser kompetansebehov som er viktige for å fange opp elevene og å gripe inn tidlig i skoleløpet til elevene. Videre vil jeg løfte diskusjonen opp på et samfunnsnivå, og se nærmere på hvilke utfordringer skolen står overfor i dag for å inkludere elever som i dag faller utenfor.

### 6.2.1 Kompetanse og tverrfaglighet skaper trygghet

Trygghet er en fellesnevner som kommer tydelig fram i datamaterialet. Elevene ønsker trygge voksne for å kunne motta hjelpen hjelpeapparatet kan tilby. Hva som er trygghet for den enkelte elev er forskjellig. Likevel er det en fellesnevner hos alle elevene. De ønsker trygge voksne med kompetanse. Elevene har sammensatte og komplekse problemer og de behøver noen som har en faglig forståelse for deres situasjon. Voksne som er i stand til å fange opp signaler hos elever som har en vanskelig skolehverdag.

I artikkelen «*Slår alarm om ufrivillig skolefravær*» (Bjøranger, 2022) kommer det fram at elevene ofte har forsøkt å si ifra om at de ikke har det bra på skolen, men opplever ikke å bli tatt på alvor. Etter en tid fører dette til at de ikke klarer å gå på skolen, og får ufrivillig skolefravær, som i verste fall kan føre til frafall. Det kan være vanskelig å oppfatte signalene som sier noe om hvordan elevene har det, da de er «mestere» på å skjule utfordringene de står i. En annen faktor handler om at barn og unge som er redde er også smarte, og det kan ta lang tid for dem å åpne seg. Eksempelvis slik som Fredrik skjulte de smertefulle mobbeopplevelsene, fordi han ikke kunne stole på de voksne. Jeg vil derfor fremheve viktigheten av å ha kunnskap og kompetanse om hvordan en skal prate med barn og unge i sårbare og vanskelige situasjoner.

Det handler om at en bør være mer enn en «god person» for å kunne gi tilstrekkelig hjelp. Hvis ungdommene skal få den hjelpen de behøver trengs det et skolesystem som har personer med kompetanse. Skolesystemet og hjelpeapparatet kan ikke handle om at en må være «heldig» for å kunne få tilstrekkelig hjelp. Mennesker er ulike, og måten en definerer hva god hjelp er, kan se forskjellig ut for den enkelte. Norsk skole har derfor en vei å gå med å gjøre skolen inkluderende for de mer sårbare elevene (Amundsen, 2022). Det kan handle om at en må tenke nytt innenfor tematikken og la skolen tilpasse seg barn og unge, ikke det motsatte. Kanskje er det behov for ulike typer kompetanse inn i skolen og andre yrkesgrupper som har mer kompetanse enn lærerne knyttet til hvordan en bør kommunisere med sårbare unge. Lærerstreiken i 2022 handlet også om at lærerne blir overbelastet og at andre yrkesgrupper bør bidra for å ta vekk deres totalbelastning (Utdanningsforbundet, 2022).

Marit Himle Pedersen, sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet, påpeker at lærerne alene ikke skal ha ansvar for å sikre miljøet rundt elevene (Tegnander, 2022). Dette forklarer behovet for hjelpeapparatet i skolen, og at forebygging av frafall i skolen også handler om å styrke hjelpeapparatet. Hjelpeapparatet står overfor en utfordring knyttet til skolens prestasjonsfokus. Utfordringen kan handle om hvordan de kan møte skolens målsettinger, og samtidig ivareta elevens behov. Hjelpeapparatet havner lett mellom barken og veden. Jeg vil understreke at det kreves en konsensus om hvordan skolen sammen med hjelpeapparatet skal møte denne elevgruppen som står i fare for å falle fra.

I en artikkel fra NRK kommer det fram at Rognan ungdomsskole har startet en ny satsing. De valgte å ansette en med bakgrunn fra helsevesenet i stedet for en lærer. Stian har erfaring med å arbeide med blant annet angstmestring og andre ulike helseutfordringer. På skolen har han tittelen tiltakskoordinator, og arbeidsoppgavene innebærer for eksempel å hente elever på morgenen eller prate med noen som har det vanskelig (Tegnander, 2022). Han fungerer som en samtalepartner og en ressurs for de elevene som har ufrivillig skolefravær, også kalt skolevegring. På denne måten kan den nye satsingen være med å ha en forebyggende effekt på frafall i skolen.

Ungdommene jeg har intervjuet påpeker viktigheten av å ha et samarbeid mellom tidligere ungdomsskole eller videregående skole. Flere har en problematikk knyttet til psykisk helse og mobbing. Eksempelvis viser en studie fra Amundsen at 40 prosent av barna som faller utenfor har ADHD eller autisme, samt at 35 prosent har en angstrelatert diagnose (Bjøranger, 2022). En forebyggende effekt mot frafall kan derfor være samarbeid med tidligere skole. Dette for å kunne tilrettelegge for den nye skolehverdagen.

#### 6.2.2 Betydningen av å gripe inn tidlig i forhold til frafallsproblemene

Gjennom tidligere frafallsforskning (jfr. kapittel 2, s. 7) forstår vi at mye av årsaksforklaringen til frafall, er at frafall begynner å utvikle seg på grunnskolen. Dette er også noe som kommer fram i datamaterialet, og flere av ungdommene forteller om en grunnskole preget av vanskelige episoder. Dette har påvirket motivasjonen for å fullføre skolen. Viktigheten av tidlig innsats, og

det å ha mulighet til allerede på barne- og ungdomsskolen å fange opp elever som har en vanskelig skolehverdag, er et viktig tema å belyse nærmere. Det er på barneskolen grunnlaget for læring blir lagt. Barna formes gjennom læring og samspill med andre medelever. Flere forskningsartikler understreker at vi må gripe inn tidligere hos barn og unge som står i fare for å falle utenfor (Bakken et al., 2019; Bufdir, 2022; Emblemsvåg, 2020; Eriksen, 2011; Fyhn et al., 2021; Rogstad & Reegård, 2016). Med tidlig innsats kan vi være med å hindre at utviklingen mot frafall fortsetter. Ut fra min undersøkelse forstår jeg det slik at anerkjennelsens betydning i tidlig alder kan spille en rolle allerede på barne og ungdomsskolen. I en prestasjonsrettet skole har barn behov for å bli sett, og det er viktig at de som har en vanskelig skolehverdag får oppfølging.

I rapporten «Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning» etterlyses det en tidlig innsats inn mot skolen. Konsekvensen av og ikke bli fanget opp, kan føre til utenforskap og arbeidsledighet (Fyhn et al., 2021, s. 49). På samme tid viser forskning at koronapandemien har gitt en økning i skolevegring, langt ned i barneskolealder (Ukom, 2022). Tidlig innsats framstår derfor som en nødvendighet i møte med forskningens resultater og ungdommenes erfaringer. Barnevern, PPT, helsestasjon, BUP og andre aktuelle instanser bør derfor ha en aktiv rolle tidlig i livet til ungdommene (Fyhn et al., 2021, s. 49).

Forfatterne belyser videre at vi må utvide fokuset på hjelpen og ha et langsiktig perspektiv i møte med barn og unges utfordringer. Det handler om en intervering basert på relasjonelle behov, og stille spørsmålet: «På hvilken måte bidrar denne oppfølgingen til å utruste barnet relasjonelt, og ikke bare til å øke skolenærværet?» (Fyhn et al., 2021, s. 49). I datamaterialet kommer det fram at Oppfølgingstjenesten praktiserer et relasjonelt fokus. De ønsker å hjelpe elevene med deres sosioemosjonelle vansker, og setter søkelys på at ungdommene skal få det bedre med seg selv først. Gjennom et kurs som har søkelys på å jobbe med seg selv, utrufter de ungdommene personlig og relasjonelt. På samme tid kommer det fram relasjonelle intervensjoner fra voksne som arbeider i skolen. Eksempelvis var Nora ofte alene i lunsjen, og læreren valgte da å spise lunsj med henne fordi han så at hun trengte en venn. Håkon opplevde også å bli utrustet relasjonelt da han åpnet seg til en av miljøarbeiderne om helsesituasjonen og



hvordan den påvirket skolehverdagen. Ved å flytte fokuset over på den relasjonelle kompetansen og tiltak som er med på å fremme relasjon, kan en bidra til å skape en motivasjon til ungdommene som står i fare for å falle i fra. En tidlig innsats kan derfor handle om et menneskelig fokus, og det å ha en anerkjennende holdning.

### 6.3 Hjelpeapparatets utfordringer knyttet til skolesystemet

I denne delen av diskusjonen vil jeg se nærmere på hvilke utfordringer hjelpeapparatet kan ha i møte med skolesystemet og de krav og forventninger som dominerer der. Videre vil jeg drøfte hvordan skolen kan bli en mer inkluderende skole, også for de sårbare elevene. Til slutt vil jeg trekke fram et tiltak som kan bidra til å være en inspirator i arbeidet mot å forebygge frafall i skolen.

#### 6.3.1 Utfordringer det senmoderne samfunnet skaper

En grunnleggende utfordring handler om at vi lever i det som kalles et senmoderne samfunn (Jordet, 2020, s. 111). Det vil si at samfunnet er i stadig bevegelse, og tilbyr en rekke muligheter for individet. Valgene er mange og ungdommenes liv preges av en kulturell forventning om en «vellykket individuell selvrealisering» (s. 111). Det handler med andre ord om en søken etter å finne sin identitet og vei i livet.

Tidligere forskning gir oss eksempler på denne individuelle selvrealiseringen gjennom begrepet «Generasjon prestasjon» (jfr. kapittel 2, s.10). Det høye prestasjonsstresset kan føre til en lav mental helse hos ungdommene (Madsen, 2018; Uthus, 2017, s. 49). Ingrids historie belyser denne tematikken. Hun ble utbrent av presset hun la på seg selv, og skolens prestasjonsfokus. Ut fra Ingrids erfaringer kan det se ut til at det er en kombinasjon mellom prestasjonspress, og skolen. Hennes historie kan fortelle noe om skolesystemets utforming og forventninger, og hvordan dette kan påvirke elevene.

I en prestasjonsorientert skole som speiler et prestasjonsorientert samfunn kan det være vanskelig for elevene å oppleve at de blir anerkjent. Helt fra starten på barneskolen er det fokus på å prestere. Det overordnede selvet vil da næres primært når barnet opplever gode prestasjoner (Jordet, 2020, s. 114). Det vil si at selvfølelsen knyttes til hva barnet klarer å oppnå, og ikke til dets egenverdi. Dette er problematisk fordi det kan lede barnet inn i et jag etter bekreftelse av gode prestasjoner.

Med en prestasjonsorientert skole er det desto viktigere at hjelpeapparatet ikke mister elevens selvfølelse og egenverdi av syne. Konsekvensen av Fredriks erfaring med hjelpeapparatet i skolen var at han lukket seg. Han opplevde at hjelpeapparatet fokuserte mer på det faglige, da PPT hadde fokus på å kartlegge hvilke faglige utfordringer han hadde. Grunnet det ensidige søkelyset på Fredriks faglige utfordringer, opplevde han å måtte prestere også her, slik som på skolen. Han følte seg mer mislykket og selvfølelsen ble mer svekket av å være i kontakt med PPT. Det reiser spørsmål om elevene som har en svekket selvfølelse og selvtillit opplever å måtte «prestere» også hos hjelpeapparatet? Et annet argument som ikke kan overses er at hjelpeapparatet har ulike ansvarsområder. I Fredrik sitt tilfelle handlet det om å forstå hans faglige utfordringer. Likevel er det interessant å stille spørsmål til hva som er hjelpeapparatets fokusområder. Det kan handle om å få et bedre samarbeid på tvers av ulike sektorer, og å forstå betydningen av det. I stortingsmeldingen «Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» handler et av målene til regjeringen om at tverrfaglig samarbeid skal bidra til at flere gjennomfører videregående opplæring (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 78).

Skolene etterlyser de andre etatene som skal ta vare på elevene, og viktigheten av å koble på andre instanser. Statssekretær i Utdanningsdepartementet, Halvard Hølleland anerkjenner at mange lærere føler et krysspress både fra staten, kommunen og foreldrene. Videre påpeker han at lærere ikke er utdannet til eller har ansvar for helsefaglig oppfølging av elevene. Skolen spiller derimot en viktig rolle når det gjelder å se elevene og koble på instanser ved behov, noe som er vanskelig når elevene har et høyt fravær (Tegnander, 2022).

Elevene som er i kontakt med hjelpeapparatet har behov for et menneskelig fokus. Ved at forskjellige tjenester har ulik faglig tyngde, kan en støtte eleven gjennom et tverrfaglig samarbeid. Hjelpeapparatet skal være med å bygge opp elevene og ikke det motsatte. En bør derfor løfte fokuset over til å anerkjenne elevens selvfølelse før en fokuserer på faglige resultater. Det gir et grunnlag til å kunne arbeide med de faglige utfordringene fordi elevens selvfølelse ikke blir nedbrutt. Eleven må vite at kvaliteten på ytelsen ikke rokker ved dets verdi som menneske (Jordet, 2020, s. 115). Å ha et hjelpeapparat som praktiserer denne holdningen kan føre til at eleven selv begynner å tro på seg selv. Eleven kan lære av hjelpeapparats holdning og kan videre internalisere tankegangen i ens eget liv.

### 6.3.2 Hva skal til for å skape en inkluderende skole?

Ut fra kunnskapsstatusen og mediedebatten forstår vi at en av skolens sentrale utfordringer handler om å skape en inkluderende skole for alle. Eriksen (2011) viser til at skolesystemets utforming kan være en utfordring for enkelte elever. Forfatteren stiller spørsmål om skolen er tilpasset mangfoldet og variasjonen som finnes i elevgruppen på videregående skole.

Ombud for barn og unge fra flere steder i Norge bekrefter en økning i ufrivillig skolefravær. Sakene blir flere og barna yngre (Bjøranger, 2022). Det er behov for en tidlig innsats. Hvordan vi kan skape en inkluderende skole for alle er et vesentlig spørsmål å stille i møte med problematikken. Det kan handle om å styrke lærere og relasjonen mellom lærer og elev. Det kan også handle om å stille seg kritisk til utformingen av skolesystemet, og hvordan frafallsforskningen fremstiller frafall som et individproblem, og ikke et strukturelt problem. Spørsmålet om hvordan vi kan skape en inkluderende skole kan med andre ord besvares på mange måter. Likevel vil jeg løfte fram at det å skape en inkluderende skole også kan handle om å ha et virksomt hjelpeapparat, samt et hensiktsmessig samarbeid mellom lærere og hjelpeapparat. Erfaringene til ungdommene illustrerer behovet for hjelpeapparatet, og hvilke konsekvenser det kan gi ved å ikke ha et tilstrekkelig og kompetent hjelpeapparat i møte med en krevende skolehverdag. Det krever et team rundt elevene.

I kunnskapsstatuskapittelet kommer det fram at skolene på ulike måter fortolker og praktiserer skolens mandater. De ulike praksisene handler om hvilken grad skolen kjenner på ansvar i møte med frafallsproblematikken. En skole som har et «bredt mandat» vil møte eleven på en mer tilstrekkelig måte, sammenlignet med en skole som har en smal mandatsforståelse. Denne praksisen har et primært fokus på opplæringsmandatet (Sletten et al., 2019). Artikkelen til Sletten er med på å underbygge at frafall ikke er et utelukkende individuelt problem, men likeså et strukturelt problem. Elevene jeg har intervjuet er også med på å understreke denne argumentasjonen. Ut fra deres erfaringer forstår vi at skolene opererer med ulik praksis. Dette er problematisk, fordi et fragmentert skolesystem som skal samarbeide med hjelpeapparatet kan ha ulike formeninger om hvordan en kan hjelpe eleven. Konsekvensen av ulik praksis og ansvarsfraskrivelse fra skolen kan gå utover eleven.

## 7 Oppsummering

### 7.1 Anerkjennelse fordrer et kompetent hjelpeapparat som møter elevene som personer

Jeg tok fatt på denne studien med en hensikt om å belyse problematikken frafall i skolen. På samme tid ønsket jeg å rette søkelyset mot erfaringene til elever som har avbrutt skolegangen på videregående skole, nærmere bestemt erfaringer knyttet til hvordan hjelpeapparatet har vært i møte med deres situasjon. For å svare på dette utarbeidet jeg følgende problemstilling: *«Hvordan erfarer ungdom som avbryter videregående opplæring hjelpeapparatets tiltak i skolen?»* Gjennom arbeidet ønsket jeg at elevenes erfaringer kunne gi en forståelse over hvilke behov som trenger å bli dekket i dagens skolesystem. I arbeidet med denne studien har jeg fått en bredere forståelse for problematikken, og hva ungdommene etterlyser i skolen. I møte med erfaringene til ungdommene opplevde jeg at erfaringene deres handlet om manglende anerkjennelse. I lys av det ble jeg inspirert til å bruke Honneths anerkjennelsesteori som teoretisk utgangspunkt for analysen. Sammen med tidligere forskning og ungdommenes erfaringer får jeg bekreftet hvilken betydning hjelpeapparatet i skolen kan utgjøre.

Intervjuene med Ingrid, Lars, Håkon, Nora og Fredrik har gitt meg en forståelse av hvordan ungdommene ønsker å bli møtt av hjelpeapparatet. Erfaringer av positiv anerkjennelse og erfaringer av mangel på anerkjennelse har preget dem på både godt og vondt. Hva ungdommene fremstiller som positiv anerkjennelse kan se ulikt ut for den enkelte. Flere nevner spesielt hvor viktig det er å bli sett på som en person, og ikke et problem. Dette handler om at de etterlyser trygge voksne som ser, lytter og bryr seg om dem. Med andre ord dreier dette seg om at de ønsker et hjelpeapparat som setter søkelys på det menneskelige fokuset først, slik Oppfølgingstjenesten belyser verdien av. På samme tid påpeker ungdommene viktigheten av faglig kompetanse og tverrfaglig samarbeid i skolen. Elevene har komplekse og sammensatte problemer. De har behov for et hjelpeapparat som kan bidra med kunnskap og ulike perspektiv knyttet til kompliserte situasjoner. Et viktig funn som kommer fram, handler derfor om at kompetanse er med på å skape trygghet hos ungdommene. Trygghet bygger tillit, og kan videre

skape anerkjennende relasjoner som kan være en kilde til utvikling og motivasjon i møte med elevenes frafallsproblematikk.

Mine funn underbygger med andre ord gjeldende forskning på området. Samtidig vil jeg påpeke at mine funn kan ha bidratt med noe nytt. Ungdommenes erfaringer handler primært om hvordan de opplever hjelpeapparatets tiltak i skolen, og dette er et lite utforsket område. Videre har jeg pekt på utfordringer hjelpeapparatet kan ha med tanke på et prestasjonsorientert skolesystem, samt skolens mangel på konsensus knyttet til deres ansvar i møte med frafall og elevenes livssituasjoner. Jeg har med andre ord forsøkt å tydeliggjøre at skolens ulike praksiser kan gå på bekostning av elevenes inkludering i skolen. Videre er det løftet fram at det kan være hensiktsmessig å tenke nytt om hjelpeapparatets rolle med tanke på å skape en inkluderende skole. En inkluderende skole kan derfor handle om å ha et anerkjennende hjelpeapparat, og et hensiktsmessig samarbeid mellom lærere og hjelpeapparat, da hjelpeapparatet disponerer en annen kompetanse enn lærerne. I lys av tematikken forstår vi at elevene trenger trygge voksne som ser dem, og anerkjenner dem på alle områder slik Honneths livssfærer lærer oss.

## 7.2 Det finnes gode løsninger

Jeg vil avslutningsvis vise til at alternative løsninger som ivaretar elevenes behov på en anerkjennende måte er mulige og finnes. Jeg vil trekke fram et prosjekt som evner å imøtekomme elevenes behov, samt å skape en anerkjennende relasjon. Los-ordningen er et treårig utviklingsprosjekt i regi av Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet som har funnet sted i 15 ulike kommuner spredt over hele landet. Målgruppen for prosjektet var elever som stod i fare for å falle fra, eller som allerede hadde avbrutt skolegangen. Målet for prosjektet var å få de 400 deltakerne på rett spor igjen.

Rent praktisk innebærer Los-ordningen å ha en voksen som er med på å løse ungdom som står i fare for å falle utenfor ordinær skolegang, samt å henvise dem til riktig instans i det lokale hjelpeapparatet (Gundersen et al., 2022). Los-prosjektet handler om at ungdommene skal ha en voksen med faglig kompetanse til å være en støtte og veiviser i deres skolehverdag. Det skal også sies at det er et tiltak som er frivillig. Ungdommene må selv ville delta og ha ønske om endring. Gjennom prosjektet får sårbare elever tett oppfølging, og en trygg relasjon med en voksen som har tid og ressurser til å se, lytte og ta elevenes vansker på alvor. I evalueringen av prosjektet får vi innblikk i hvordan losene arbeider. Losenes sentrale arbeidsoppgaver er å ha samtaler med ungdommene, kartlegge utfordringer, tilrettelegge for en bedre skolehverdag og motivere dem til å arbeide med skole eller jobb (Gundersen et al., 2022). Å skape mestring er noe mange av losene finner sentralt i arbeidet. De ønsker å bidra til at ungdommene kan få oppleve at de er gode til noe, uavhengig av skoleprestasjoner. I lys av Honneths anerkjennelsesteori handler dette om sosial verdsetting.

Jeg ønsker å løfte frem dette prosjektet da det peker på flere viktige elementer som elevene jeg intervjuet etterlyser i et virksomt hjelpeapparat. Prosjektet kan på den måten være med å underbygge mine funn i studien. Los-ordningen sammenfatter hva jeg har forsøkt å vise i studien. Betydningen av å kunne tilby tilstrekkelig hjelp til elever som står i fare for å falle i fra, kan være med å forebygge frafall. Det er likevel viktig å ikke glemme at elevene er på skolen for å lære, og at dette er lærenes ansvar. For at de skal kunne være mottakelig for læring må de trives på skolen. Her kan et samarbeid mellom andre yrkesgrupper og lærere spille en sentral rolle. Eksemplet viser at det innenfor dagens skolesystem er mulig å finne gode løsninger. Som studien viser krever det en bevissthet om problemstillingen så vel hos lærerne som hjelpeapparatet, og det fordrer godt samarbeid med ulike aktørgrupper.

## Litteraturliste

Amstadter, A., A., & Vernon, L., B. (2008). Emotional Reactions During and After Trauma: A Comparison of Trauma Types. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 16(4), 391–408.

<https://doi.org/10.1080/10926770801926492>

Amundsen, M.-L. (2022, juli. 5). Skolen må tilpasse seg barnet, og ikke omvendt!

*Utdanningsnytt.no*.

<https://www.utdanningsnytt.no/fravaer-skolevegring/skolen-ma-tilpasse-seg-barnet-og-ikke-omvendt/327533>

Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2021). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Utdanningsforskning.no*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/>

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>

Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), Art. 2.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>

Bjøranger, A. (2022, 13. september). *Slår alarm om ufrivillig skolefravær: – Sakene blir flere og barna blir yngre*. NRK. <https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer--sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430>

Brandt, S. (2010). *En mangfoldig og universell grunnopplæring?* (Nr. 9). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279105/NIFUrapport2010-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



Brekke, I. (2014). Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: Minority disadvantages? *Acta Sociologica*, 57(1), 25–39.

<https://doi.org/10.1177/0001699313495056>

Bufdir. (2022). *Gjennomstrømning i utdanning og kjønn*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.

[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/kjonnslikestilling/Utdanning\\_og\\_kjonn/Gjennomstromning/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Gjennomstromning/)

De Ridder, Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent Health and High School Dropout: A Prospective Cohort Study of 9000 Norwegian Adolescents (The Young-HUNT). *PloS One*, 8(9), e74954–e74954.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074954>

Dæhlen, M. (2018). Sikrer gode karakterer fullføring? (Videregående opplæring blant jenter med hjelp fra barnevernet.) *Utdanningsforskning.no*. Tidsskrift for velferdsforskning, 21(2), 86-102

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/sikrer-gode-karakterer-fullforing-videregaende-opplaring-blant-jenter-med-hjelp-fra-barnevernet/>

Dæhlen, M., Løvgren, M., & Madsen, C. (2017). *Med hjelp fra barnevernet. En registerstudie av skolegang, tiltak og meldinger*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5207>

Edvardsen, Hovland, H., & Thorød, A. B. (2019). «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv». En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2). <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3053>

Emblemsvåg, M. S. (2020, august. 31). *Frafall i skolen – en utfordring for hele Norden*.

Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/frafall-og-gjennomforing-marianne-synnes-emblemsvag-nordisk-rad/frafall-i-skolen--en-utfordring-for-hele-norden/252819>

Eriksen, E. M. (2011). Frafallsfaktorer i et system—Og individperspektiv. *Spesialpedagogikk*, (09), 5-54.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202011.pdf>

Falch, T., Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2010). Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring. *SØF rapport, 03/10*.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>

Falch, T., & Strøm, B. (2013). Schools, ability, and the socioeconomic gradient in education choices. *The Journal of Socio-Economics, 43*, 49–59.

<https://doi.org/10.1016/j.socec.2013.01.003>

Farstad, M. (2011). *Skammens spor: Avtrykk i identitet og relasjoner*. Conflux.

Fyhn, Radlick, R., & Sveinsdottir, V. (2021). Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET). En analyse av unge i NEET-kategorien. NORCE.

<https://www.ks.no/contentassets/25072fbf9d4d4577899c335e431117d7/Unge-utenfor-arbeid-opplering-og-utdanning.pdf>

Gundersen, T., Tveito, S. B., & Dokken, O. T. (2022). *Evaluering av Los-ordningen for ungdom*.

(NOVA Rapport, -Nr. 3). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3002736/NOVA-Rapport-3-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hansen, I. L., Steen Jensen, R., & Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene. Samordnet innsats for utsatte barn og unge*. (2020:02 - Nr. 2). Fafo.

<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/trobbel-i-grenseflatene>

Helgeland, A., Lund, I., & Vik, K. (2022, 27. mars). «Jeg er en skam for verden» *Mobbings konsekvenser og skammens betydning*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/forskningsartikkel-mobbing-psykisk-helse/jeg-er-en-skam-for-verdenmobbingens-konsekvenser-og-skammens-betydning/317784>

Hernes. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03, p. 86). Fafo.

[https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf)

Hetlevik, Ø., Bøe, T., & Hysing, M. (2018). GP-diagnosed internalizing and externalizing problems and dropout from secondary school: A cross-sectional study. *European Journal of Public Health, 28*(3), 474–479.

<https://doi.org/10.1093/eurpub/cky026>

Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Nr. 9). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://www.nifu.no/publications/1135312/>

Holm, R. C. (2020,13.september). *Derfor droppet vi ut av skolen*. NRK.

<https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/xl/derfor-valgte-ungdommene-a-slutte-pa-videregaende-skole-1.15145971>

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.

Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *En skole for vår tid*. Ekspertgruppe for skolebidrag.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-skole-for-var-tid/id2847088/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lauveng, A. (2013, 17.desember). *Hvem eier skammen?* NRK.

[https://www.nrk.no/ytring/hvem-eier-skammen\\_-1.11422835](https://www.nrk.no/ytring/hvem-eier-skammen_-1.11422835)

Lillejord, S., Norge, Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Fryer, T., Fischer-Griffits, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Dåsvatn Homme, A., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.

<https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapssenteret.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. 3.

<https://doi.org/10.5617/adno.4691>

Løvlie Schibbye, A. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 33(6), 530–53.

<http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-10.pdf>

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.

Markussen. (2010). Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden. Nordisk ministerråd.

<https://doi.org/10.6027/TN2010-517>

Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002* (Nr. 1).

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280071/NIFUrapport2014-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=3>

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=4>

Meld St. 21 (2016-2017). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec5?q=inkludering>

Nikolaisen Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen—En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk

Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De frafaldne: Om frafall i videre utdanning*. Gyldendal akademisk.

Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: The mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, 14(1), 16.

<https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-16>

Skårderud. (2001). Skammens stemmer - Om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 121(13), 1613–1617.

<https://tidsskriftet.no/2001/05/tema-forstand-og-forstaelse-i-medisinen/skammens-stemmer-om-taushet-veltalenhet-og-raseri-i>

Sletten, Eriksen, I. M., Pedersen, E., & Seland, I. (2019). Grenser for skolens ansvar? Skolelederes perspektiv på mandat i det frafallsforebyggende arbeidet. *Nordisk administrativt tidsskrift*.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/7929>

Sletten, Hyggen, C., & Velferd, arbeidsliv og migrasjon - VAM. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering: temanotat* (p. 56). Norges forskningsråd.

<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254000811978.pdf>

Statistisk sentralbyrå. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?*

Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

Statistisk Sentralbyrå. (2022, 13. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Statistisk

Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Tegnander, D. (2022, 4. oktober). *Ofret lærerstilling og ansatte Stian i stedet—Et vellykket grep*.

NRK. [https://www.nrk.no/nordland/rognan-ungdomsskole-droppet-laererstilling\\_-ansatte-tiltakskoordinator-1.16121021](https://www.nrk.no/nordland/rognan-ungdomsskole-droppet-laererstilling_-ansatte-tiltakskoordinator-1.16121021)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Ukom. (2022, 24. mars). *Situasjonen i helse- og omsorgstjenesten*. Ukom.

<https://ukom.no/rapporter/to-ar-med-pandemi--status-for-det-psykiske-helsetilbudet-til-barn-og-unge/situasjonen-i-helse-og-omsorgstjenesten>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Elever som har sluttet i videregående opplæring*. Hentet 21. januar 2022, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sluttet/>

Utdanningsforbundet. (2022). *Derfor streiker lærerne*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/streik/derfor-streiker-larerne/>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.

Vogt, K. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 517–541. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2008-04-03>

## Vedlegg 1: Godkjenning NSD

### NSD sin vurdering

Skriv ut

### Prosjekttittel

Masteroppgave om frafall i videregående skole

### Referansenummer

169252

### Registrert

12.10.2021 av Målfrid Østerhus Amdal - 245735@stud.inn.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ole Petter Askheim, ole-petter.askheim@inn.no, tlf: 61288332

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Målfrid Østerhus Amdal, m\_amdal@hotmail.com, tlf: 98824326

### Prosjektperiode

15.11.2021 - 15.05.2022

### Status

19.10.2021 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 19.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

## Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Frafall i videregående skole*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å frembringe mer kunnskap om frafall i videregående skole og sette søkelys på erfaringer knyttet til det å søke hjelp i skolen. I dette skrivet gir jeg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Mange ungdommer slutter på skolen uten å fullføre videregående opplæring. Det kan være mange gode grunner til dette. Likevel vet vi at det kan skape problemer senere i livet. Jeg vil gjerne snakke med dere som er tidligere elever og har avsluttet videregående opplæring en eller flere ganger. Ved å lytte til deres erfaringer om hvordan skolen opplevdes og hvordan dere opplevde å bli ivaretatt av lærere og ansatte på skolen, har jeg et ønske om å lære mer om hva som gjør at ungdommer avbryter videregående opplæring og hva som kan gjøres for at dere kan tenke dere å fortsette utdanningen. I den forbindelse har jeg noen forskningsspørsmål jeg ønsker å undersøke nærmere i masteroppgaven.

- Hvordan erfarer ungdom som avbryter videregående opplæring skolens hjelp?
- Hva opplever ungdom som god hjelp i møte med hjelpeapparatet i skolen?

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

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-5 personer i alderen 18-30 år slik at jeg får et godt datagrunnlag til undersøkelsen min. Jeg vil benytte meg av et individuelt intervju, der vi tar utgangspunkt i en intervjuguide. Spørsmålene vil handle om erfaringer og opplevelser rundt det å avbryte videregående opplæring og hvilken betydning hjelpeapparatet i skolen hadde for deg. Intervjuet vil gjennomføres høsten 2021 og ta omtrent en time. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuet finner sted. Intervjuet vil bli tatt opp med lydbåndopptaker og jeg kommer til å ta notater når vi snakker. Lydfilen fra intervjuet vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert.

Både lydopptak av intervjuene og datalagring vil bli håndtert i henhold til retningslinjene i Tjenester for sensitive data (TSD) ved UiO. Skriftlige notater eller utskrifter vil bli makulert. Hvis du ønsker å delta i prosjektet vil det si at du samtykker til et intervju, og at opplysningene



som framkommer kan benyttes i min masteroppgave om «Frafall i videregående skole». Hvis dette er noe du, kunne tenke deg å være med på, kan du få se intervjuguide på forhånd for å få oversikt over hvilke spørsmål/ tema vi vil prate om i intervjuet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi jeg er ute etter tidligere elevers erfaringer med hjelpeapparatet i skolen. Jeg ønsker å vite mer om hvorfor ungdom avbryter skolegangen, og hvilke opplevelser dere har med hjelpeapparatet i skolen slik som lærere, og ansatte i skolen som kan være PP-tjenesten, sosiallærere, rådgivere og miljøterapeuter. Ved å lytte til deres /dine erfaringer, har jeg et håp om at erfaringene deres/dine kan være med å hjelpe oss profesjonsutøvere til å forstå hvilke behov som trenger å bli dekket i dagens skoleordninger. Jeg har derfor bedt din kontaktperson i Oppfølgingstjenesten om å informere deg om prosjektet og å forespørre deg om deltakelse.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Høgskolen i Innlandet, fakultet for helse – og sosialvitenskap avd. Lillehammer er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli anonymisert. Hvis du ønsker en kopi av oppgaven etter at den er levert våren 2022 er det fullt mulig å få til.

- Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til det ubearbeidede datamaterialet. Høgskolen i Innlandet har inngått en avtale med Tjenester for sensitive data (TSD) ved universitet i Oslo. Det vil si at intervjuene og datalagring vil bli håndtert i henhold til retningslinjene i TSD.
- Jeg vil selv sikre for at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene da jeg ikke oppbevarer noen personopplysninger om deg i mitt datamateriale utover kjønn og alder.
- Det er kun jeg som vil ha ansvar for transkribering og samle inn data, bearbeide og lagre data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i eventuell publisering av oppgaven da datamaterialet blir anonymisert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022. Personopplysninger, lydopptak og notater vil da bli slettet og makulert.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen i Innlandet ved professor og veileder Ole Petter Askheim mob. 61288332 eller ved e-post: [ole-petter.askheim@inn.no](mailto:ole-petter.askheim@inn.no). Jeg Målfrid Amdal (student) kan også kontaktes ved mob. 98824326, eller e-post: [m\\_amdal@hotmail.com](mailto:m_amdal@hotmail.com).
- Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet på e-post: [personvernombud@inn.no](mailto:personvernombud@inn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(veileder)

Målfrid Amdal

Ole Petter Askheim

---

----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 15. mai 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Elevens bakgrunn – fokus på tidligere erfaringer fra grunnskolen**

1. Hva heter du, og hvor mange år er du?
2. Kan du fortelle litt om hvordan grunnskolen (barne – og ungdomsskolen) var for deg?
3. Hva var det som gjorde at du trivdes/ikke trivdes?
4. Jeg lurer litt på hvordan resultatene dine på grunnskolen var, følte du at du fikk gode eller dårlige resultater på skolen?
5. Har det vært en lærer eller en ansatt på skolen som har hatt en spesiell betydning i positiv forstand på grunnskolen?
6. Var det noen personer du snakka med på skolen som var til hjelp for deg? Slik som sosiallærer, miljøterapeut, helsesøster eller en assistent.
7. Kan du fortelle litt mer om han/henne?

### **Konkrete spørsmål om videregående skole – hvordan tidligere elev opplevde videregående skole?**

8. Hvordan opplevde du overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole?
9. Kan du si litt mer om hva som gjorde at du opplevde overgangen slik?
10. Hvilken linje gikk du på?
11. Hvordan var det å gå på videregående skole?
12. Hva var det som gjorde at du trivdes/ ikke trivdes?
13. Hvordan var fraværet ditt i forhold til din trivsel/mistrivsel?
14. Kan du si litt om hvordan du opplevde det sosiale miljøet på skolen?
15. Hvordan opplevde du det faglige miljøet på skolen? Jeg er nysgjerrig fordi tidligere forskning vise at det er mye fokus på at ungdommer opplever mye fokus prestasjon, og deres generasjon blir ofte kalt «generasjon prestasjon». Er dette noe du kjenner deg igjen i? I så fall vil du fortelle litt mer om det?

16. Har det vært en lærer eller ansatte på skolen som har hatt en spesiell betydning i positiv forstand på videregående skole?
17. Hvordan har du komnt i kontakt med denne personen/ansatte /læreren?
18. Kan du fortelle litt mer om deres relasjon? Hva var det som gjorde at han/hun betydde det han/ hun gjorde for deg?

**Konkrete spørsmål om hjelpeapparatet i skolen – hvilke erfaringer har tidligere elev med det å søke hjelp, og hvordan opplevde han/hun møtet med hjelpeapparatet i skolen?**

19. Kan du si litt om hva som gjorde at du avsluttet skoleløpet?
20. Hvordan kom du frem til at du ville slutte på skolen?
21. Diskuterte du avgjørelsen med noen? (foreldre, lærere, venner, sosiallærere/ miljøterapeuter eller medelever).
22. Hvordan opplevde du at familien din stilte seg til avgjørelsen din?
23. Kan du fortelle litt om hvordan familien interesserte seg i din utdanning?
24. Kan du fortelle litt om prosessen fram mot avbrudd av skoleløpet?
25. Søkte du om hjelp, i så fall hvordan opplevde du det å søke hjelp, eller å si ifra om din situasjon til noen på skolen?
26. Hvilke erfaringer har du med hjelpeapparatet i skolen? Når jeg snakker om hjelpeapparatet i skolen mener jeg f.eks. sosionomer, miljøterapeuter, sosiallærere, en spesialisttjeneste slik som PPT, eller BUP - altså vil det si noen som arbeider eller samarbeider med skolen, og har ansvar for å følge opp enkeltelever når en har ulike problemer på skolen eller utenfor skolen.

**Spørsmål om hva hjelpeapparatet kunne gjort annerledes - Hva kunne vært annerledes?**

27. Hva kunne hindret deg i å avbryte skolegangen tror du?
28. Hva opplever du som god hjelp i møte med din situasjon, er det noe som kunne vært annerledes?

29. Hvordan synes du at hjelpeapparatet i skolen så deg og ditt problem?
30. Hvordan opplevde du at skolen tok hensyn til ditt liv/ dine problemer utenfor skolen?
31. Hvordan ønsker du å bli sett, og ivaretatt av hjelpeapparatet på skolen?
32. Hvilke egenskaper synes du er viktig hos de ansatte på skolen (eller hjelpeapparatet som jeg har valgt å kalle de)?

### **Spørsmål om hva tidligere elev gjør nå – framtidsperspektivet**

33. Hva gjør du på nå? (arbeid, skole?)
34. Hvordan var tiden etter at du sluttet på videregående skole?
35. Har du noen tanker om det var positivt eller negativt for deg å slutte på videregående skole?
36. Hvilke drømmer/ tanker har du for fremtiden din? Hva ønsker du å oppnå?

**Til slutt:** Er det noe annet du ønsker å utdype som du synes er viktig å få fram knyttet til temaet frafall i videregående skole?

### **Til tidligere elev:**

Si gjerne i fra om det er noe som ikke stemmer, eller som ikke kom riktig fram. Da kan jeg rette på det.