

Inaktive ungdommer - en av vår tids største utfordringer

Sluttrapport (2015 – 2018)

Forord

Denne rapporteringen markerer at prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» (UngSA) er halvveis i datainnsamlingen (2013 – 2018). Intervjuene startet opp i 2013 og vil avsluttes i 2023. I denne rapporteringen har vi tatt utgangspunkt i de vitenskapelige publiseringene som er produsert til nå samt masteroppgavene til 23 masterstudenter som har deltatt i prosjektet som medforskere. Mange har bidratt til denne rapporteringen. Bidragsyttere er Kathrine Bordevich, Mette Bunting, Elisabeth Gulløy, Torill Aa. Halvorsen, Trine West Svenni og Thomas Tjelta, i tillegg til oss som også har vært redaktører.

Rapporten er skrevet i takknemlighet til alle de ungdommene som titt og ofte tar seg tid til samtaler med oss.

Geir H Moshuus og Trine Skjævestad Ask

Porsgrunn, sommeren 2019

FORORD	2
SAMMENDRAG	5
INNLEDNING	10
KUNNSKAPSSTATUS - SKOLEAVBRUDD	12
METODE - GJENNOMFØRING AV STUDIEN	16
OM STUDENTER SOM MEDFORSKERE, SAMARBEID OG TVERRFAGLIGHET	17
DATAINNSAMLING, ETISKE RETNINGSLINJER OG LAGRING	17
SVAKHETER VED DATAMATERIALET	17
DATAGENERERING	18
PUBLIKASJONER OG ANNEN FORMIDLING FRA PROSJEKTET	19
I UNGDOMMENES FORTELLINGER OM SKOLEDELTADELSE	21
INNLEDNING	21
VIGNETT: STEINARS HISTORIE	21
VIGNETT: HENRIKS HISTORIE	22
HVORDAN VI KAN FORSTÅ SKOLEFOTELLINGENE VI FÅR	22
OM HVORDAN SKOLESAMFUNNET BLIR DEN STØRRE RAMMEN FORTELLINGENE FOREGÅR INNENFOR	25
OVERGANGEN FRA UNGDOMSSKOLE TIL VIDEREGÅENDE SKOLE	26
RELASJON TIL LÆRER, OG DENS BETYDNING FOR TRIVSEL OG SKOLEAVBRUDD	28
FOTELLINGER OM RELASJON OG ANSVARSFORDELING SOM FORKLARINGSRAMME	29
FOTELLINGER OM MOBBING OG KONSEKVENSER FOR SKOLEDELTADELSE	30
BETYDNINGEN AV SOSIOØKONOMISK BAKGRUNN I SKOLEVALG OG GJENNOMFØRING	30
OPPSUMMERING	31
II UNGDOMS ERFARINGER OG FOTELLINGER OM NAV	33
INNLEDNING	33
VIGNETT: SARAS HISTORIE	33
VIGNETT: IVANS HISTORIE	34
NÅR HANDLINGSRAMMENE SKAPER SKOLEAVBRUDD	35
FOTELLINGER OM MØTER MED NAV, RELASJON TIL VEILEDER OG FREMTIDSPLANER	37
ETNOGRAFISKE UNDERSØKELSER OG UNGDOMMERS FOTELLINGER OM MØTER MED NAV	38
KURSLEDEREN MELLOM KONTROLL OG STØTTE	39
KURSLEDERROLLEN OG TIDVIS SPRIKENDE SAMARBEID	39
DE «USYNLIGE» DELTAKERNE	40
FORMELLE OG UFORMELLE FELLESSKAP BLANT DELTAKERNE	40
OPPSUMMERING	42
III UNGDOMMENES KARRIERELØP	44
INNLEDNING	44
VIGNETT: STIANS HISTORIE	44
VIGNETT: MATS' HISTORIE	45
VALG AV YRKESFAG	46
TILBAKE ETTER SKOLEAVBRUDD	47
HVORFOR ER DET VANSKELIG Å KOMME TILBAKE ETTER SKOLEAVBRUDD?	50
OPPSUMMERING	50
KONKLUSJONER	52
HVA HAR VI LÆRT?	54
HVOR GÅR VEIEN VIDERE? NOEN FORSLAG TIL TILTAK	56

REFERANSER	57
VEDLEGG 1 OVERSIKT OVER MASTEROPPGAVER PRODUSERT INNENFOR PROSJEKTET.....	62
VEDLEGG 2 OVERSIKT OVER VITENSKAPELIGE PUBLISERINGER PRODUSERT INNENFOR PROSJEKTET	64
VEDLEGG 3 PERSONVERN OG FORSKNINGSGODKJENNINGER	65
VEDLEGG 4 FORMIDLING FRA PROSJEKTET	66

Sammendrag

FARVE-prosjektet «Inaktiv ungdom en av vår tids største utfordringer» (2015-2019) kom som et tilsvar til den omfattende kvantitative forskningen på skolegjennomføring og –avbrudd som forelå i Norge rundt 2012, da det var mindre kvalitativ forskning om skoleavbrudd og gjennomføring, og lite som tok utgangspunkt i ungdommers perspektiv og fortellinger. Hovedmål med studien var å innhente kontekstuell kunnskap om hva som bidrar til skolegjennomføring og yrkesdeltakelse for ungdom, både fra ungdommene som fullfører skole og er i et utdanningsmiljø, og fra ungdom som ikke gjennomfører sitt skoleløp.

I søknaden ble følgende problemstilling fremsatt:

Hvordan kan kunnskapssamfunnet utdanne unge til aktiv deltakelse i arbeidslivet?

Og etterfølgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke beskrivelser har ungdom som er i videregående av sin gjennomførelse av utdanningen?*
- *Hvilke beskrivelser har ungdom som er eller har vært under NAV om veiledningen de mottar?*
- *Hvilke faktorer fremmer yrkesdeltakelse?*

Datamaterialet består av et longitudinelt kvalitativt materiale. I alt har 80 unge i alderen 16 til 21 år vært invitert som deltakere i prosjektet. Om lag halvparten har vært rekruttert fra NAV og den andre halvparten fra videregående skole. Hele utvalget består av en gruppe unge som vi vet fra den kvantitative forskningen har høyere risiko for å oppleve skoleavbrudd. Deltakerne i studien planlegges fulgt i ti år, fram til 2023. Så langt har åtte unge trukket seg fra videre deltakelse i studiet, noen har vært vanskelig å nå, men de fleste har vært intervjuet to eller flere ganger i perioden.

Forskningsdesignet bygger på en indirekte tilnærming basert på en etnografisk intervju metode. Metoden går i korthet ut på at intervjuerne tar utgangspunkt i dagliglivets hendelser eller tegn som dukker opp, for å sette i gang samtalen. Målsettingen er å erstatte faglig motivert utspørring med informantenes fortellinger fra eget hverdagsliv – så langt det lar seg gjøre.

Svaret på problemstillingen om *hvordan kunnskapssamfunnet kan utdanne unge til aktiv deltakelse i arbeidslivet* er at risiko for lengre avbrudd fra utdanning kan reduseres ved at unges relasjoner til venner, lokalsamfunn og familie knyttes tettere til deres skoledeltakelse.

Dette bygger på våre publiserte vitenskapelige artikler med fagfelleevaluering og masteroppgavene som er produsert innenfor prosjektet. Her peker vi blant annet på hvordan flere som sliter på skolen står i fare for å bli sosialt ekskludert lenge før det kommer til skoleavbrudd. Skoleavbruddet skyldes komplekse relasjonelle prosesser hvor sammenbrudd i læringsrelasjonene har fått utvikle seg samtidig som at nære relasjoner utenfor skolen bryter sammen. Konklusjonen bygger på at vi har sett nærmere på

systematikken i relasjonshistoriene til ungdommene og prosessene rundt skolegjennomføring. Det er store forskjeller på hvordan de mestrer utfordringer knyttet til skolegjennomføringen. Noen greier seg ganske godt, samtidig som andre sliter; noen i betydelig grad. Vi har kalt dette «The Steady» med robuste relasjoner til deres omgivelser, «The Shaky» med noen relasjoner som er skadet og «The Shivering» med flere åpne brudd i relasjonene ungdommene inngår i.

Innenfor kategoriene av ungdom som har høyere risiko for skoleavbrudd er det viktig å oppdage og bistå de som har de største relasjonsutfordringene.

Når vi ser nærmere på hvert av forskningsspørsmålene så finner vi i oppsummering dette:

Hvilke beskrivelser har ungdom som er i videregående av sin gjennomføring av utdanningen?

Vi kan se at ungdom forteller sine historier innenfor meningsrammer hvor skolen inntar en total og omsluttende posisjon som ungdoms dominerende oppvekst-arena. Deres fortellinger iscenesettes og rammes inn av en hverdag på skole, eller forventingen om denne hverdagen. Ungdommene kan ta alternative ruter, men det er også i dette vi finner kjernen; at veier til jobb som går utenom skole blir *alternative*. Når ungdommenes beskrivelser om gjennomføring handler om sosiale relasjoner, er også disse preget av at temaene skolegjennomføring og –frafall tar stor plass i relasjonene. Skolehverdagslivet representerer det egentlige hverdagslivet.

Vi ser også at gjennomføring av utdanning ofte går i rykk og napp, og at mange tar omveier: ungdommene ombestemmer seg, de bytter studieretning, bruker flere år på å tenke seg om, får ikke lære plass eller mistrives/blir presset ut, forsøker uten hell å få seg jobb eller får midlertidige stillinger. Dette siste har i stor grad sammenheng med strukturelle forhold: mangelen på lære plasser og arbeidsplasser for ufaglærte, men likevel bærer ungdommene på individualiserte forklaringsmodeller når de formidler sin utdanningshistorie (eller mangel på sådan) til oss. For de mest utsatte bidrar individualiseringen til negative selvbilder og økt risiko for sykdom.

Ungdom som gjennomfører utdanningen beskriver prosessene som et resultat av egne valg og prioriteringer, og de ser i liten grad selv hvordan nettverket rundt dem av slekt og venner, kolleger og bekjente, har bidratt til gjennomføringen. Våre analyser får imidlertid fram hvordan disse lokale og relasjonelle nettverkene over tid spinner et sikkerhetsnett *under* linedanserne.

Hva forteller de beskrivelser ungdom som er eller har vært under NAV har om veiledningen de mottar?

Studien viser at noen unge trenger NAV mer enn andre – selv om de tilsynelatende befinner seg i lignende risikosituasjoner. Kurslederne ungdommene møter beveger seg i et vanskelig landskap mellom kontroll og samarbeid. Noen unge får deltakelse i uformelle fellesskap som av og til gjør at deltakerne foretrekker kursdeltakelsen framfor usikre jobbtillbud. Samtidig er det verdt å legge merke til at enkelte av ungdommene faller helt igjennom og får lite ut av deltakelsen, ja for noen kan det se ut som om deltakelsen bare gjør situasjonen deres verre ved at de blir «usynlige». Kanskje er det slik at hjelpebehovet er stort før unge kommer i

kontakt med NAV, men samtidig kan det og være slik at relasjonene mellom hjelpetrequende unge og NAV bidrar til at noen får en *for* varm hjelp mens andre *ikke* får hjelp i det hele tatt. Det vanskelige spørsmålet er hvorfor det er slik og hva som kan gjøres for å forhindre at dette skal skje.

Av mange forbindes støtte fra NAV med skam, og dette preger fleres opplevelse av veiledningen. Ungdommene opplever veiledningen svært forskjellig, men ofte bedres opplevelsen over tid. For mange er det veien tilbake til skolen for å få «papirene i orden» som blir det primære ønsket etterhvert, selv om det kanskje ikke i tilstrekkelig grad uttales av dem selv, eller framgår av tjenestene de mottar. Mange har en (mer eller mindre uttalt) opplevelse av at tiltakene ikke riktig treffer deres behov eller situasjon, og de ønsker seg mer presise og treffsikre kurs tilrettelagt nettopp deres situasjon. Å delta i kurs sammen med andre som har helt andre utfordringer eller muligheter ser ut til å forsterke skammen.

Utredning av helsetilstand og andre forhold som kan bidra til å avklare og tydeliggjøre deres muligheter for utdanning og arbeid oppfattes av mange som et (positivt) vendepunkt. Likedan kan kommunikasjonen bedres dersom de flytter/får nye kontaktpersoner osv.

Ungdommenes hjemmesituasjon og relasjonelle problemer ser i mindre grad ut til å fanges opp i NAV, med det resultat at støtten til de svakeste eller mest utsatte ofte ikke får forventet effekt. For mange negative omstendigheter/hendelser finner sted på samme tid, og det blir for mye å ta fatt i. Kravene til egeninnsats for å lykkes med målsettingene og forbedre sin situasjon virker for de aller mest sårbare som uoverkommelige.

For noen kursdeltakere representerer kursene en mulighet til å danne nye sosiale nettverk. Vi tolker dette som en understrekning av den utenforskapen mange av deltakerne står i.

Hvilke faktorer fremmer yrkesdeltakelse?

Å ha familien tilstede for å veilede og støtte i de første årene med yrkesaktivitet virker avgjørende for mange sårbare ungdommer.

Gode nettverk, enten i nær familie eller i slekta, blant naboer, venner og bekjente, bidrar til å gi muligheter for praksisplasser, prøveplasser, arbeidstrening, trening i å jobbe med praktiske oppgaver eller andre former for arbeidsrelevant opplæring. På samme måte gir nettverket også avgjørende innspill til utdanningsvalg, omvalg ol. Slike innspill eller muligheter, som altså åpner seg utenfor NAV-systemet eller skolesystemet, får ofte avgjørende positiv betydning for ungdommene, selv om ungdommene ikke alltid evner å se rekkevidden eller betydningen for deres valg. Individuelle, mer eller mindre spontane valg kommer ofte som resultat av langvarige prosesser der nettverket virker inn på positive måter over tid.

Dette understreker betydningen av den lokale konteksten, men ikke på den måten som mange først tenker på: at det eksisterer visse «snylterkulturer» eller –miljøer der det å motta støtte fra NAV er sosialt akseptert. Industribyer og bygdesamfunn byr på

praksisfellesskap med holdninger til arbeid og arbeidsliv som representerer en styrke for ungdom på kanten av skolen og yrkeslivet.

Når vi ser på ungdommenes fortellinger over tid finner vi et underliggende mønster som handler om opplevelsen av å være alene i «arbeidet» med å bygge en utdanning, et kvalifiseringsløp, et voksenliv. Ungdom knytter sine avgjørelser og konsekvensene av avgjørelsene til enkelthendelser og deres egne valg. De klarer i liten grad å se eget liv som resultat av arbeidsmarked eller utdanningspolitikk. Det er derfor vi sammenligner dem med linedansere. Bildet hvor den enkelte står alene om det å holde balansen på en stram line får tydelig fram hvordan ungdom i dag opplever at de former sine egne utdannings- og yrkesvalg alene.

Ungdom i utsatte posisjoner balanserer så godt de kan. De identifiserer seg med skolesamfunnet på samme vis som alle andre, men begrensningene i rammebetingelsene slår inn og reduserer deres valgmuligheter slik at de til slutt ikke har annet igjen å velge enn sine tap. Andre unge i vårt prosjekt har stått i lignende situasjoner, men har fått den hjelpen de mest sårbare ikke fikk til å få den jobben eller utdanningsmuligheten som hadde tatt dem videre.

Vi anbefaler at dette tas inn i tiltaksrettet virksomhet.

Forskningen vi har forholdt oss til viser at vi vet en god del om ungdom som inngår i risikogruppene for å oppleve skoleavbrudd. Fortellingene vi har samlet inn så langt i dette longitudinelle studiet viser at det innenfor de samme risikogruppene er store forskjeller mellom hvordan ungdom mestrer sin utdanning og yrkesdeltakelse. Det er unge som greier seg ganske godt, samtidig som andre sliter, noen i betydelig grad. Dette ser ut til å gå igjen også når de unge kommer i kontakt med ulike tiltak. Forklaringen kan være at tiltak kommer i konflikt med relasjonshistorien til noen deltakere, men ikke til andre.

Dette reiser noen fruktbare spørsmål. Hvilke relasjonshistorier kommer i konflikt og hvorfor? Hvordan og hvilke tiltak kan og bør iverksettes som tar høyde for ungdommers ulike relasjonshistorier og tilhørende risikofaktorer?

Formålet må være å utvikle bedre offentlig tjenesteyting rettet mot unge skoleavbrytere som møter NAV. Målet med tjenesten må være:

- 1) Å bidra til at skoleavbryterne kommer inn i arbeidsforhold eller ny skolegang, helst så fort som mulig.
- 2) Å redusere mulighetene for at unge som befinner seg i en inaktiv posisjon mellom skole og arbeid skal gå inn i utviklingsløp som i verste fall kan lede til psykososiale lidelser og svekket deltakelse på samfunnets sentrale arenaer.

Det finnes mange tiltak rettet mot denne målgruppen. Noen forhold som har å gjøre med systemiske rammeforhold kan det være vanskelig å gjøre så mye med i tiltaksvirksomhet. Vi anbefaler at innsiktene her rundt de tre forskjellige karriereløpene vi har beskrevet som «the steady», «the shaky» og «the shivering» trekkes inn i form av relasjonskunnskap i ny tiltaksvirksomhet. Ideen kan formuleres rundt bildet «Det som hjelper noen hjelper ikke

andre». Denne kunnskapen kan utvikles fra sin nåværende forskningsramme og inn i en bredere tverrfaglig sammenheng for å utforske og utforme tjenesteyting. I tillegg til relasjonskunnskap står også utvikling av metodikk og brukermedvirkning sentralt.

Innledning

FARVE-prosjektet «Inaktiv ungdom en av vår tids største utfordringer» (2015-2019) er del av det større longitudinelle, kvalitative forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» (UngSA) som ble startet i 2013. Forskningsprosjektet kom som et tilsvar til den omfattende kvantitative forskningen som forelå i Norge rundt 2012. Det var lite kvalitativ forskning om skoleavbrudd og gjennomføring tilgjengelig, og veldig lite som tok utgangspunkt i ungdommers perspektiv og fortellinger. Målet ble å bruke etnografisk intervju, en indirekte metode for å fange opp ungdommenes historier med deres egne ord. Gjennom et samarbeid med Telemark fylkeskommune, NAV Telemark, samt flere kommunale kontorer og Fylkesmannen i Telemark ble ungdom som enten gikk på yrkesfaglig studieretning eller som allerede hadde avbrutt utdanningen invitert med. Ved oppstart ble 71 ungdommer i alderen 16-21 intervjuet, omtrent halvparten fra hver gruppe.

Prosjektet er godkjent av NSD, og prosjektet følger NSD og USN's retningslinjer for databehandling (se vedlegg 3).

I søknaden ble følgende problemstilling fremsatt:

Hvordan kan kunnskapssamfunnet utdanne unge til aktiv deltakelse i arbeidslivet?

Og etterfølgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke beskrivelser har ungdom som er i videregående av sin gjennomførelse av utdanningen?*
- *Hvilke beskrivelser har ungdom som er eller har vært under nav om veiledningen de mottar?*
- *Hvilke faktorer fremmer yrkesdeltakelse?*

Hovedmål med studien var å innhente kontekstuell kunnskap om hva som bidrar til yrkesdeltakelse for ungdom, både fra ungdommene som gjennomfører skole og er i et utdanningsmiljø, og fra ungdom som ikke gjennomfører sitt skoleløp. Derav ønsket vi å få høre historiene til ungdom selv, både dem som er i tiltak gjennom NAV og dem som er under utdanning på yrkesfaglige studieretninger.

Det FARVE-finansierte prosjektet bygger videre på longitudinelle intervjuer som ble igangsatt i 2013. Hele utvalget består av en gruppe unge som vi vet fra den kvantitative forskningen har høyere risiko for å oppleve skoleavbrudd. I alt har 80 unge i alderen 16 til 21 år vært invitert som deltakere i prosjektet. Deltakerne i studien planlegges fulgt i ti år, fram til 2023. Så langt har åtte unge trukket seg fra videre deltakelse i studiet. Noen har vært vanskelig å få kontakt med etter det første møtet. Derfor er det noen ungdommer vi kun har intervjuet én gang, de fleste minst to ganger og noen opptil fem ganger innen sommeren 2019.

Prosjektet har en tverrfaglig profil, der forskere fra forskjellige profesjonsutdanninger og miljøer er representert. De fleste kommer fra utdanningsvitenskap, men også fra sosialfaglige og samfunnsvitenskapelige miljøer. I tillegg har det gjennom hele prosjektperioden vært masterstudenter med i prosjektet i medforsker-roller, til sammen 23

medforskere har gitt 19 masteroppgaver. Fire av masteroppgavene ble skrevet av studenter som samarbeidet to og to om oppgaven.

På denne bakgrunn bygger sluttrapporten hovedsakelig på publiserte vitenskapelige artikler med fagfellevurdering fra det longitudinelle materialet som er samlet inn. I skrivende stund dreier dette seg om tre publiseringer i internasjonale tidsskrifter og tre publiseringer i vitenskapelige antologier, i tillegg til en publisering i et internasjonalt tidsskrift om metoden prosjektet bygger på. Dette vitenskapelige materialet er så komplementert med analyser hentet fra masteroppgavene. Se vedlegg for en fullstendig oversikt over alle publiseringer knyttet til prosjektet.

For å samle inn, bevare og benytte et slikt stort materiale bestående av ungdoms fortellinger om skole, skoleavbrudd og eget hverdagsliv har samarbeidet med praksisfeltet og masterstudenter hatt stor betydning. Kontinuerlig kontakt mellom prosjektet og praksisfeltet har bidratt til nødvendig kontekstualisering av de deltakende ungdommenes historier. Studentene som har deltatt i prosjektet har bidratt på analyseseminarer der de har lagt frem foreløpige resultater for praksisfeltet og fått tilbakemeldinger som har vært med å forme deres endelige analyser i masteroppgavene de har levert. Det samme gjelder også forskerne som er tilknyttet prosjektet. De har også presentert og diskutert de første analysene i denne rammen som siden har ført til publiseringer. Prosjektet har også hatt følge av en referansegruppe med medlemmer fra praksisfeltet samt representanter fra de mest sentrale kommunene, Telemark og Vestfold fylkeskommuner, NAV og den videregående skolen.

Styringsgruppen for prosjektet har bestått av dekan/leder fra Institutt for pedagogikk og Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. I tillegg har forskere som ikke er direkte tilknyttet prosjektet vært med for å bidra med «friske øyne» og kritiske spørsmål underveis, blant annet gjennom publiseringen av en redigert antologi (Bunting & Moshuus, 2017) og gjennom aktivitetene i den tverrfaglige forskergruppen 'Oppvekst og utdanning' ved USN, som prosjektet danner kjernen i. Prosjektlederrollen har vært delt mellom Mette Bunting og Geir H Moshuus.

I det følgende presenterer vi først en oversikt over noe av forskningen som er gjort som er relevant for dette prosjektet. Deretter presenterer vi datagrunnlaget og metoden som ligger til grunn. I tre kapitler presenteres så funn og resultater produsert i løpet av prosjektperioden. I det første av disse kapitlene ser vi på det vi får av fortellinger om ungdommenes skoleerfaringer, Deretter følger et kapittel om NAV og til slutt ett om det vi vet om ungdommenes karriereløp så langt. I hvert av disse kapitlene presenteres vignetter med korte presentasjoner av noen av våre møter med våre informanter. Vi avslutter rapporteringen med en vektlegging av det viktigste vi har funnet og vi peker på tre forhold vi tror det blir viktig å følge med på framover. Selv om denne delen av prosjektet nå er ferdig, vil vi følge ungdommene vi studerer i ytterligere fem år og publisere resultater fortløpende.

Kunnskapsstatus - skoleavbrudd

Dette prosjektet ser nærmere på unge som over tid befinner seg inn og ut av skole, NAV og arbeidsmarkedet. En av kategoriseringene som av og til brukes om unge i slike livssituasjoner er «NEET». NEET står for «Not in Education, Employment or Training». Det er en samlebetegnelse som ofte brukes i offentlig planlegging, styring og forskning om unge i ulike livssituasjoner. NEET favner de som ønsker jobb eller utdanning, men står uten, de som av ulike årsaker ikke har tilgang til å søke, og de som ønsker seg noe helt spesifikt eller har tatt et bevisst valg om å ikke ta studiepoeng eller ikke ha lønnet arbeid for en stund. Tall fra SSB viser at opp mot halvparten av unge som kunne benevnes som NEET i 2012 var tilbake i arbeid eller utdanning allerede ett år etter (Fedoryshyn, 2019).

Unge med helseutfordringer eller uten fullført videregående skole er i flertall blant dem som er utenfor arbeid, utdanning eller annen opplæring over lenger tid (Fedoryshyn, 2019). I følge SSB var unge som kan betegnes som NEET beregnet til å utgjøre et sted mellom 9 og 12 % i årene 2008-2017. I 2017 var andelen NEET i Norge på 11%, noe som tilsvarer bortimot 115 000 personer (Fedoryshyn, 2019).

Kvantitativ forskning trekker fram flere risikofaktorer og kjennetegn ved den gruppen som står utenfor arbeid, utdanning eller annen opplæring. Norske oversikter (Markussen m. fl. 2011; Sletten & Hyggen 2013; Lillejord m.fl. 2015) legger vekt på følgende:

- Elevens skoleprestasjoner før videregående skole
- Elevens bakgrunn: hjemmeforhold, etnisitet, sosial bakgrunn, kjønn
- Identifikasjon og engasjement i forhold til skolen (både i eleven selv og i miljøet rundt eleven)
- Konteksten, som eksempelvis kan være kulturelle og sosiale forhold som varierer lokalt på en slik måte at for eksempel ulike utdanningsprogram, fylker eller kommuner utgjør egne «frafallskontekster»

Hyggen skriver at unge er i større risiko enn eldre arbeidspørere for å stå uten arbeid (2013). Ved for eksempel lavkonjunktur er det arbeidstakerne med høy ansiennitet som får beholde arbeid. For unge som ikke enda har påbegynt sin arbeidskarriere kan en kort CV være et hinder i jobbsøking. De taper ofte i konkurransen med arbeidstakere med mer erfaring og ansiennitet. Veien til den første eller andre arbeidsplassen kan derfor være lang for unge som vil inn på arbeidsmarkedet. Perioder uten arbeid mellom utdanning og senere fast jobb, kalles friksjonsledighet og er ikke uvanlig blant unge. Det er først når dette går over til å være langvarige perioder at den unges tilknytning til arbeidsmarkedet svekkes i betydelig grad (Hyggen, 2013; Nilsen & Reiso, 2011).

Fokus på unges tilknytning til arbeidsmarkedet er aktuelt både for deres situasjon her og nå, men også for deres tilhørighet til arbeidsmarkedet senere. Nordstrøm Skans (2004) viser for eksempel at for ungdom som møter et mett arbeidsmarked etter endt utdanning får deres lengre vei inn på arbeidsmarkedet konsekvenser for utvikling i lønns- og arbeidsvilkår som varer over tid. Å stå utenfor arbeidsmarkedet over lengre tid kan både forsterke egen opplevelse av å stå utenfor og gjøre senere deltakelse vanskeligere.

Det kan være grunn til å se slik utenforskap i tilknytning til manglende gjennomføring av skolegang. Mangel på gjennomføring av videregående skole har vært på den politiske dagsorden i Norge de siste 20 årene. Ved Reform 94 var målet å få flere elever og studenter på alle utdanningsnivå, men fokuset på å få flere til å ta videreutdanning eksisterte også før reformen (Markussen & Aamodt, 2003). Likevel er fullføringsgraden i Norge lavere enn i OECD-landene (Kunnskapsdepartementet, 2014). Flere har pekt på at utviklingen av utdanningssystemet selv og utformingen av de ulike reformene har bidratt til at grupper av unge ikke gjennomfører videregående skole. Både Markussen (2016) og Høst (2016) tar opp forhold knyttet til måten yrkesfagutdanningen er utformet på, Volckmars (2016) historiske analyse viser hvordan utdanningen har endret innhold og Vogt (2017) har vist hvordan yrkesutdanningene fikk ny utforming etter modell fra teorifagene. Samtidig har det vært utført en omfattende forskning med fokus på de som gjennomgår skoleavbrudd.

Internasjonalt er det flere forskere som drøfter unges deltakelse innenfor et globalt arbeidsmarked som gjennomgår strukturelle forandringer som reduserer deres arbeidsrettigheter (se f.eks. Standing 2011; MacDonald 2011; Woodman & Wyn, 2015). I Norge er det over tid vært lav arbeidsledighet og det kan derfor være mulig å anta at for dem som likevel befinner seg utenfor arbeidsmarkedet kan dette være en sosial og identitetsgivende faktor, på den måten at «de få» som er ledige opplever stigmatisering knyttet til denne posisjonen (Nilsen & Reiso, 2011). Det er fare for at den enkeltes ressurser eller mangel på sådanne i møtet med arbeidsmarkedet blir gjort til årsak til enkeltes arbeidsledighet (Nilsen & Reiso, 2011), med andre ord at hver og en bærer ansvaret alene for arbeidsledighet eller utenforskap som rammer enkeltpersoner. Dette kan kanskje ses i motsetning til i land hvor arbeidsledigheten blant unge er høyere og den arbeidsledige muligens lettere kan avdekke de strukturelle rammene som fører til at han eller hun i likhet med mange andre er uten tilgang til arbeidsmarkedet.

Innenfor samfunnsforskningen viste flere til at kvalitative longitudinelle studier generelt er for lite vektlagt (Rajagopalan & Spreitzer, 1997; Huy, 2001) og dette ble også reflektert i gjennomføringsdebatten. Selv om det i Norden (og ellers i Europa) fantes betydelig forskning på skoleavbrudd, var det produsert lite forskning fra longitudinelle studier. Sihvo og Pulkkinen fant ved gjennomgang av forskningen på fenomenet i Finland, ingen longitudinelle studier som omhandlet skoleavbrudd frem til 2002. Etter dette har det blitt gjennomført to studier i Finland, fra Vanttaja og Jærvinen i 2004 og 2006 frem til 2010 (Markussen, 2010).

Wrede-Jantti (2010) gjennomførte en større longitudinell kvalitativ studie av 36 unge arbeidsledige i Helsinki over ti år, fra 1995-2004. Hun identifiserte fire undergrupper av unge med helt ulike framtidplaner. Hun kalte dem: de studieinnrettede, de arbeidsorienterte, de alternative og de rådløse. Det eksisterte klare kjønnsforskjeller mellom de fire gruppene. Det var flest kvinner blant de studieinnrettede og flest menn blant de rådløse (Wrede-Jantti, 2010). Andre utenlandske longitudinelle studier er Audas og Willms (2001) som fulgte barn fra førskolealder til arbeidsfør alder i Canada. De fremhever; «*a clear link between early childhood experience and successful graduation from high school*» (Audas & Willms, 2001, s. 31).

Det er få slike longitudinelle undersøkelser som er gjort på frafall med utgangspunkt i ungdoms egne fortellinger. Et europeisk forskningsprosjekt foretatt av L.V. Prag m. fl. er et av dem som i ni ulike land har studert 'Early School Leavers' (ESL). I perioden 2013-2018 er det gjennomført et studie med longitudinell kvantitativ design og et fokusgruppestudie med kvalitativt longitudinelt design. Fokusgruppene bestod av om lag 24 unge i hvert av de ni landene rekruttert fra depriverte områder. Intervjuer er gjennomført i to omganger med sikte på å få mer kunnskap om karriereløpene deres. (L.V. Prag m. fl., 2018).

Etter en gjennomgang av all nasjonal forskning på frafall fremhevet Markussen i 2010 at kvantitative studier forteller oss lite om individenes rasjonalisering eller forståelse, livssituasjon og prosesser relatert til deres livsløp. Dette gjelder selv om undersøkelsene er representative på nasjonalt nivå. Det var fortsatt behov for mer forskning på unges egne opplevelser i gjennomføringsdebatten, og bruk av kvalitativ forskning kunne borte på dette. Mye av forskningen hadde da fokusert på ungdommenes sosiale ulikheter ved å påpeke risikofaktorer knyttet til sosio-økonomisk bakgrunn, kjønn, etnisitet og skoleprestasjoner (Rumberger, 2011). Noen hadde også sett på rus, overgrep, mobbing og psykiske lidelser (Sveinsdottir, Eriksen, Baste, Hetland & Reme, 2018). Andre fokuserte på akkumulering av risiko for avbrudd, noen av dem i et livsperspektiv (Alexander, Entwistle, & Kabbani, 2003).

Utdanningsdirektoratet (2019) har satt inn store nasjonale satsinger og programmer etter Kunnskapsløftet 2006, med en rekke tiltak fra statlig hold for å bekjempe manglende gjennomføring. De siste tiltakene har vært Ny GIV, økt lærertetthet og andre universelle tiltak med mål om å øke fullføringsprosenten fra 69 til 75 prosent innen 2015. I 2014 viste Gjennomføringsbarometeret at få fylkeskommuner hadde nådd verken egne mål eller nasjonale målsettinger (Kunnskapsdepartementet, 2014). Selv kraftige endringer og utbygginger av ulike utdanningsforløp og fleksible overgangsmuligheter mellom utdanningsprogram hadde ikke hatt den effekten man håpet på (Aagre, 2014, s. 160).

I artikkelsamlingen «De frafalne» utgitt i 2016 søker redaktørene Reegård og Rogstad også å fremme ungdoms perspektiv i debatten om frafall fra videregående opplæring. Markussen argumenterer i første kapittel for økt findeling av kategorier i debatten om drop out/ frafall (Markussen, 2016). Det har lenge vært en tradisjon for å dele elever inn i de som har bestått videregående og de som *ikke* har bestått – de som har droppa ut av videregående. Et mer nyansert språk vil kunne bidra til å se og bistå de *ulike* gruppene unge som ikke har fullført videregående opplæring. Han anbefaler derfor en firedeling, lik den som benyttes av SSB og NIFU. Denne fordelingen skiller mellom dem som har bestått videregående, de som går på videregående det sjette året etter påbegynt videregående opplæring, de som har gjennomført, men strøket i fag/fagprøve og dem som har sluttet før tiden (Markussen, 2016).

For å oppsummere: særlig tre områder hadde fått mindre plass i forskningen nasjonalt og internasjonalt da vi startet opp UngSA-prosjektet. Få studier hadde hatt hovedfokus på ungdommers egne opplevelser av skoledeltakelse og -avbrudd, og på hvordan ungdoms skoledeltakelse inngår i større sosiokulturelle samspill. Det var relativt få studier basert på kvalitative tilnærminger, og til sist: det var få kvalitative forskningsprosjekter som hadde fulgt ungdommene over tid, såkalte longitudinelle studier.

Det herværende UngSA er et slik longitudinelt kvalitativt forskningsprosjekt, hvor unges fortellinger benyttes som inngangsport for å forstå ungdommene. Det gir muligheter til å følge dem over tid.

Metode - gjennomføring av studien

Forskningsdesignet i denne studien er kvalitativt. Det er valgt for å generere mer kunnskap om deltakelse og skoleavbrudd slik dette oppleves av ungdom. For å fram kunnskap om prosessene som utspiller seg over tid er det i tillegg slik at designet er longitudinelt.

Datamaterialet i prosjektet består av etnografiske intervjuer med ungdom og unge voksne (Spradley, 1997). I intervjuene er det forsøkt samlet inn en dypere forståelse for individuelle livshistorier, narrativer, ved å benytte en indirekte intervjumetodikk, «The Indirect Approach» (Moshuus & Eide, 2016). I sin artikkel viser de to forfatterne til vanskelighetene som kan oppstå i forskningen som omfatter ungdom som lever i randsonen av samfunnet. Noen av disse utfordringene forsøkes møtt gjennom samtalebaserte intervjuer, hvor ungdommen får sette språket og tonen for intervjuet. Med en indirekte metode etterstrebes det å oppnå en «happenstance»: «*The happenstance is one of those moments that allow the researcher to temporarily bridge into the meanings of his or her informant*» (Moshuus & Eide, 2016). Happenstance, et uforutsett blikk inn i den andres livsverden, kan hjelpe forskeren til å bedre forstå informantens, i dette prosjektet ungdommens, historier og opplevelser. Forskeren forsøker å oppnå et slikt øyeblikk ved å skape en bro av kulturell kontekst fra sine informanter og over til seg selv, men broen må være basert på en kommunikasjon som informantene selv [gjenkjenner og] aksepterer. Den indirekte tilnærmingen er basert på ideen om at alle sosiale fenomener foregår innenfor kontekstuelle rammer som former våre liv. En happenstance kan bidra til å oppdage ungdommenes kontekstuelle kunnskap. Slik skapes muligheter til å få svar på spørsmål vi kanskje ikke hadde tenkt på å stille (Moshuus & Eide, 2016).

Ved å benytte denne formen for indirekte metode er det ønskelig at intervjuer ikke introduserer nye ideer, konsepter eller forestillinger i samtalen som ikke først er presentert av informanten selv. I likhet med annen kvalitativ metode er også denne eksplorerende. Med det menes at forskeren søker å oppdage noe han eller hun ikke allerede vet (Moshuus, 2018). Målet er å gjøre informanten til en historieforteller, ved at det han eller hun vektlegger i samtalen og selv tar opp, fører samtalen videre. Med en indirekte tilnærming er maktforholdet mellom intervjuer og informant forsøkt utjevnet noe ved at ungdommen får sette dagsorden, tempo og sjargong for samtalen.

Intervjuene tas opp ved hjelp av en båndopptaker og blir siden transkribert av prosjektmedarbeidere. Umiddelbart etter intervjuet skriver intervjuer et feltnotat vi har valgt å kalle erindringsnotat. Erindringsnotatet inneholder informasjon om situasjonen, møtet og samtalen som ikke fanges opp på bånd. Dette kan for eksempel være notater om kommunikasjonen for å avtale møtet, en beskrivelse av hvordan intervjuer opplevde tonen i intervjuet, om den andre søker blikkontakt eller har et mer lukket kroppsspråk. Erindringsnotatene bidrar til å utdype og gi fylldige beskrivelser av intervjusituasjonen, og er nyttige i analysearbeidet.

To av masterstudentene har benyttet en annen tilnærming i sin datainnsamling. I en periode på tre uker har de to vært observatører på kurs for unge jobbsøkere i regi av NAV. Deres arbeid og funn utdypes nærmere i kapittel III.

Dette er altså ikke en representativ undersøkelse, og den kan ikke fortelle oss noe om utbredelse og fordeling av de forhold som kommer fram i fortellingene. Ungdommen og de unge voksne som har sagt seg villig til å delta i prosjektet er rekruttert da de allerede er i kontakt med NAV eller går et utdanningsprogram på videregående som prosentvis har høyt frafall. Dette kan kalles et strategisk utvalg og er ikke et tverrsnitt av ungdommer og unge voksne. Fortellingene vi får er viktige og sentrale for vår forståelse av ungdoms bevegelser mellom skole, arbeidsliv og det offentlige støtteapparatet.

Om studenter som medforskere, samarbeid og tverrfaglighet

I prosjektet har det deltatt 23 masterstudenter som har bidratt med gjennomføringen av intervjuer, koding av innsamlet materiale og analyser i sine oppgaver. Studentene har ulike teoretisk og yrkesfaglig bakgrunn og er rekruttert fra masterutdanninger innen pedagogikk og forebyggende arbeid med barn og unge. Det refereres til studentenes oppgaver i denne rapporten. Studentene som har bidratt og som til gjengjeld har fått tilgang til datamaterialet, har bragt med seg nyttige perspektiver og innsikt. Det store volumet med studenter har også bidratt til at flere av ungdommenes fortellinger har fått komme frem i lyset gjennom studentenes temavalg og analyse.

Gjennom hele prosjektet er det også samarbeidet tett med yrkesaktive tilknyttet NAV, kommunal og fylkeskommunal skoleledelse og lokalpolitikk. Deres nærhet til tematikken som berøres i datamaterialet er verdifull. Deres innspill er nødvendig i forsikringen om at prosjektet holdes aktuelt og relevant. Gode samarbeidspartnere har også vært helt avgjørende for informantrekruttering i den begynnende fasen av prosjektet

Datainnsamling, etiske retningslinjer og lagring

Det er laget forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016) som prosjektet etterstreber å følge i datainnsamling og siden i oppbevaring og behandling av data. Forskningen søker også å oppfylle Forvaltningsloven §13, og forskningsetiske retningslinjer og deklarasjoner gjennom CIOMS (2002), som innbefatter individer og grupper av samfunnet som er kategorisert som særskilt sårbare.

Forskningsprosjektet er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og informantene som deltar i prosjektet har skrevet under på et informert og frivillig samtykke. Prosjektet forholder seg til retningslinjer for innhenting og oppbevaring av sensitive opplysninger og det opprettholdes krav til anonymitet og konfidensialitet.

Datamaterialet lagres i analyseprogrammet NVivo på sikre servere fasilisert av Universitetet i Sørøst-Norge.

Svakheter ved datamaterialet

Det er flere begrensninger knyttet til denne måten å gjøre datainnsamling på. Det er for eksempel ingen andre tilfang til ungdommenes deltakelser enn ungdommenes fortellinger som igjen er skapt i møter med prosjektmedarbeiderne. Med unntak av de to kortere feltarbeidene på NAV-kurs finnes det ikke samhandlingsdata fra skole, lokalsamfunn eller

familie. Fortellingene til andre relevante deltakere i ungdommenes karriereløp mangler. Når vi omtaler kunnskapen som prosjektet bidrar med som kontekstuell, er det altså informantenes formidling av deres subjektive kontekst som utgjør 'rådataene' vi baserer våre analyser på.

Under planleggingen av prosjektet ble det ansett som ønskelig å intervju alle informantene årlig i ti år. Slik er det ikke blitt, og det er flere grunner til dette. Det har vist seg tidkrevende og utfordrende å få kontakt med flere av informantene. Noen har flyttet eller fått ny kontaktinformasjon, mens andre har periodevis ikke følt seg klare til å møtes. Mange har vært i stressende livssituasjoner. I tillegg er intervjuene også ressurskrevende i form av tidsbruk til gjennomføring av rekruttering og selve intervjuene. Det har til dels vært utfordrende å koordinere rekruttering og intervjuing med undervisning og andre oppgaver på en slik måte at forskerne greier å gjøre intervjuer på tidspunkt der informanter kan eller vil la seg intervju.

Likevel besitter prosjektet nå et meget omfattende datamateriale hvor det er mulig å følge ungdommers fortelling og utvikling av denne. Størrelsen og dybden i materialet forplikter. I retrospekt ser vi at den originale planen med å intervju årlig ville krevd en større prosjektgruppe for god oppfølging og tid til å arbeide med materialet. Vi ser også at størrelsen på utvalget av informanter kanskje var i overkant ambisiøst. Det har vært mer krevende å opprettholde datainnsamlingen og vedlikeholde det store materialet enn forventet.

Datagenerering

Informantene i prosjektet er rekruttert fra henholdsvis NAV (n=36) og yrkesfaglige utdanningsprogram (n=38) i videregående skole. De fleste ble intervjuet første gang i 2013, men 6 nye informanter fra NAV kom inn i prosjektet i 2015. Informantene er kontaktet regelmessig for oppfølgingsintervju, og nesten alle er intervjuet minst to ganger. Et flertall er intervjuet 3 ganger eller mer.

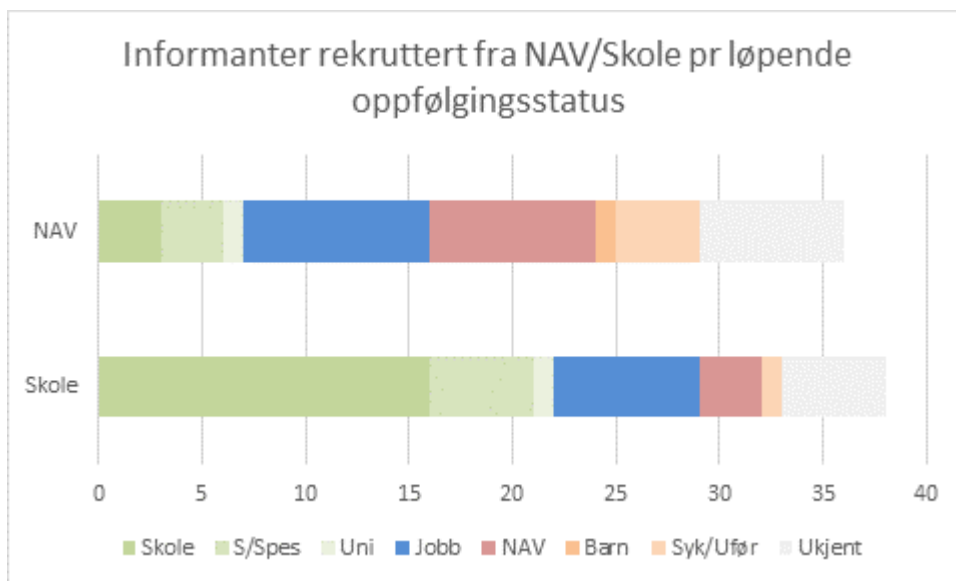
Under presenteres en modell for informantene i studien. Tabellen viser løpende status ved siste intervju for informanter intervjuet to ganger eller flere siden 2013.

Av 36 informanter som ble rekruttert fra NAV i 2013 befant flertallet seg i utdanning eller arbeid ved siste intervju. 8 var i ulike arbeidsrettede tiltak via NAV, og fire var syke eller uføretrygdet.

Av ungdommene som ble rekruttert fra videregående befant et stort flertall seg i skolesystemet ved siste intervju: de fleste i lærlingeplasser og 5 i studiespesialiserende utdanningsprogram. To informanter er i høyere/videreutdanning pr. siste intervju.

Det er viktig å understreke at informantenes skole/karriereløp er flytende, og flere av de som er rekruttert fra skoler har i løpet av prosjektperioden vært i kontakt med NAV for å få bistand til å finne læreplass. Flere av de unge rekruttert fra NAV har også vært innom ulike utdanningsprogram på videregående som er avsluttet pr. siste intervju.

I 2019 begynner mønsteret som vi først skisserte i artikkelen «Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process» (2017) å etablere seg i hele gruppen med unge vi følger i prosjektet. Flere av dem som påbegynte et yrkesfaglig studieprogram har fullført skoleårene og læretiden, og funnet faglært arbeid. Andre har opplevd større utfordringer med å fullføre, og noen av disse har funnet annet arbeid. Flere av de unge som ble rekruttert fra NAV kom i arbeid allerede i 2014, og flere har bestemt seg for å utforske utdanningssystemet videre, mens andre gjennomfører en rekke arbeidsrettet tiltak uten at det virker til å føre til reelle muligheter. Vi vil komme nærmere tilbake til de unges karriereløp i det siste av rapportens tre kapitler som omfatter funn og resultater.



Publikasjoner og annen formidling fra prosjektet

Se vedlegg 1 og 2 for en oversikt over alle publiseringer i prosjektet. Disse kan grovt deles i tre grupper: vitenskapelige artikler (Vedlegg 2), en redigert bok bestående av artikler om ungdom, skole og fellesskap (Moshuus & Bunting, 2017) og masteravhandlinger skrevet av studenter som har vært medforskere i prosjektet (Vedlegg 1).

Formidlingen har hatt en stor plass i prosjektet. Det regionale praksisfeltet har årlig blitt invitert inn til USN for å få presentert analyser av studenter og forskere. Disse seminarene har blitt populære og de siste årene har om lag 50 deltakere fra skolemyndighetene, NAV, kommuner, fylkeskommunen, frivillige organisasjoner og andre forskere deltatt.

I tillegg har prosjektet en utadrettet profil og studenter og forskere har bidratt ved konferanser, seminarer, arrangementer i regionen, som svar på en rekke henvendelser (se oversikt). Prosjektet har vært representert på en rekke forskningskonferanser i inn- og utland, og et internasjonalt nettverk av forskere på skolegjennomføring og –frafall er bygget opp. I Norge har vi deltatt i et nasjonalt nettverk for frafallsforskere og har også publiseringer under ferdigstilling sammen med forskerne fra dette nettverket (i *Nordic Journal of Comparative Education*).

Til sist har forskere fra prosjektet publisert en rekke vitenskapelige artikler på grunnlag av dataene fra prosjektet.

I Ungdommenes fortellinger om skoledeltakelse

Innledning

Ingen tidligere generasjon har vært mer avhengig av skolegangen sin enn den som vokser opp nå (Hernes, 2010; Woodman & Wyn, 2015; Guest 2016; Nordahl, 2019).

Arbeidsmarkedet krever i stor grad utdanning, og arbeidstakere med fullført videregående skole står sterkere i forhold til jobb og de tjener mer enn ufaglærte. Utdanning er med på å karakterisere, skape og definere samfunnet (Baker, 2014).

I dette kapittelet skal vi adressere forskningsspørsmålet «Hvilke beskrivelser har ungdom som er i videregående av sin gjennomføring av utdanningen?» og hvordan dette er besvart i publiseringene fra prosjektet. Spørsmålet handler grunnleggende om hva unge legger vekt på når de blir oppfordret til å fortelle egen historie på sitt eget vis. Vi vil først gå igjennom to publiserte artikler fra prosjektet som omhandler ungdoms skolefortellinger (Bunting & Moshuus, 2017; Moshuus, 2017). Deretter vil vi gi noen innblikk i funn hentet fra studenters masteroppgaver. Det er flere studenter som har vært engasjert i ulike sider av ungdoms skolefortellinger, og det vises til ti oppgaver i dette kapittelet. Noen oppgaver vil gjennomgå i større detalj, mens andre benyttes til å støtte opp om funn eller andre vurderinger.

Kapittelet vil først vise hvordan fortellingene kan hjelpe oss til å oppdage den større rammen vi kan forstå ungdom innenfor i dagens situasjon, det vi kan kalle «skolesamfunnet».

Kapittelet avsluttes med en oppsummering hvor vi stiller spørsmål om de større sosiale og politiske forhold rundt ungdommene, og hvor det ser ut til at fortellingene peker.

I dette og de neste kapitlene tar vi også i bruk vignetter der vi presenterer enkelt anonymiserte informanters historier. Dette gjør vi for å illustrere funnene og vise kompleksiteten som ligger under mange av historiene.

VIGNETT: Steinars historie

Intervjueren som traff Steinar den første gangen, skrev i feltnotatet at han var «en typisk idrettsgutt». Steinar hadde så lenge han kunne huske vært opptatt av fotball. Det var en interesse han delte med resten av familien. Han spilte fotball selv. Fritiden brukte han på å trene og spille på et lokalt lag. Det var på fotballbanen han hadde vennene sine, og de hadde alle sammen valgt å gå idrettslinja. Han mente de hadde valgt slik for å fortsette å være sammen. Det hadde ikke han gjort. «Da bare velger jeg TIP», som han sa. Så alle vennene valgte studieforbereidende, mens han alene gikk yrkesfaglig retning. De koste seg nå, han skulle gjøre det etterpå. Da trodde han at de ville få problemer. Far er håndverker, og Steinar sier han tidlig fikk fagbrevet, «for han hadde jo vært lærling og hele pakka». Mor avbrøt videregående på allmennfag da hun fikk storesøsteren hans. Hun har ikke tatt videre utdanning. Storesøster er ferdig på studiespesialiserende, men har fått barn og har ikke fortsatt med videre utdanning. «Hu dreit seg ut litt der», sier Steinar.

Andre gang vi snakket med ham fortalte han at han hadde gjort et valg som mest av alt handlet om ham selv, ettersom han ikke fulgte vennene over til idrettslinja. Hvis han hadde fulgt dem, hadde han ikke greid å konsentrere seg om skolen, men det gjorde han faktisk nå. Han sa at han på ungdomsskolen hadde hatt lesevaner, dårlig konsentrasjon og at han

kjedet seg. Nå holdt det å være til stede i timene og følge med på undervisningen. Steinar forklarer i detalj om jobben han sikter seg inn på, om det å bli prosessoperatør. Han fortalte ivrig at det var store satsinger i industrien akkurat nå, og at han ville være med «på bølgen». Han sier at han gjerne vil ha jobb etter fagbrevet. Samtidig har han begynt å tenke på om han skal gjøre som en venn og studere i utlandet. Han reflekterer over hva han har sluppet unna. Han sier «Det er jo mange som plutselig ... Ja, driter seg ut. Ikke kan skole lenger, også blir det bare å jobbe på Kiwi, lissom.» Han sammenligner seg med moren sin og sier at hun har skiftet jobb ofte. Han sier det slik: «Sånn er det ikke i vår generasjon. Du må jo nesten ha en utdannelse for å bli hørt.» Og det er Steinar i ferd med å få til. Han er på god vei mot fagbrevet, og han har begynt å tenke på videre utdanning.

VIGNETT: Henriks historie

Henrik er en av ungdommene som er blitt intervjuet flere ganger, sist møttes vi på kafé. Han er en utadventt, ung mann som er opptatt av venner og familie. Henrik begynte på yrkesfag på videregående, og fullførte det første året med greie karakterer og lite fravær. Han angret likevel på valget av utdanningsprogram og byttet til et annet yrkesfag året etter. Da måtte han begynne helt på nytt igjen og ble lite motivert. Det endte med at fraværet gikk opp og karakterene ned, og til jul det året tok han et valg han angret på: «... så da etter jul så droppa jeg ut... Dummeste jeg har gjort. Det er det dummeste jeg har gjort, det er bedre å bare fullføre og det du ikke har... det du ikke har klart kunne du i hvert fall ha tatt opp da».

Det ble vanskelig for Henrik å starte opp igjen etter skoleavbruddet, og han skulle ønske at han hadde fullført den gangen selv om det ikke gikk så bra. Nå er det noen år siden skoleavbruddet, og Henrik ser at avstanden mellom ham og vennene blir større. Mens han selv er jobbsøker og spiller PC-spill for å få dagene til å gå, er vennene på skole eller i jobb. Han forteller at de ofte spanderer på ham, noe han setter stor pris på samtidig som at han ikke ønsker å ha det sånn framover. Han har ønske om en annen hverdag, og sier: «Jeg har lyst til å flytte ut, lyst til å gå inn og ut av min egen leilighet, lage min egen mat».

Henrik har en drøm om å bli lærer. Han ønsker å jobbe med mennesker, og synes det ville være fint å være et forbilde for noen. Akkurat nå virker veien til studiekompetanse lang i seg selv, og han er derfor usikker på om drømmen kan bli virkelighet.

Hvordan vi kan forstå skolefortellingene vi får

Det finnes omfattende forskning på ungdoms skoleavbrudd både internasjonalt og nasjonalt. I artikkelen «Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach» (Bunting & Moshuus, 2017a) tar vi for oss den delen av forskningen som flytter fokus fra hvilke faktorer som øker risiko for avbrudd til å oppdage og identifisere samspill mellom ulike risikofaktorer. Denne omdreiningen har stor betydning for hva vi ser etter, og hvordan vi forstår både det at unge gjennomfører utdanningen sin og at de avbryter den.

Som vi har vært innom innledningsvis er det etter hvert godt kjent hva som er de viktigste risikofaktorene, og disse ser ut til å gå igjen overalt hvor vi har å gjøre med unge som ikke får til utdanningen. Men når det kommer til hvordan vi skal forstå det samspillet som gjør at

bestemte risikofaktorer noen ganger får unge til å bryte med skolen – og andre ganger ikke, der har vi kanskje fortsatt mye ugjort.

I denne artikkelen tar vi for oss dette samspillet. Hvordan får vi tak i det? I mye av forskningen som har hatt et slikt fokus har forskerne sett på livsløpene til enkeltungdom og sett på hvordan deres skoleprestasjoner formes over tid. Ulike forhold i deres oppvekst og karriereløp har til sammen fått avgjørende betydning for hvordan det gikk med den enkelte. Mange som har jobbet med unges skoledeltakelse i et livsløpsperspektiv har vært inspirert av Paul Willis' studie «Learning to labour: How working class kids get working class jobs» fra 1978 (Fine, 2018). Arbeidet inngår som et sentralt verk i den såkalte Birminghamskolen innenfor britisk ungdomsforskning og studiet av ungdomskultur (Buckingham & Kehily, 2014).

Willis er også sentral for et samspillsperspektiv i studier av unges skoleavbrudd. Willis fulgte danningen av uformelle fellesskap blant unge på skolen i et kullgruvesamfunn i England. De unge, «*the Lads*», fant hverandre i motstand og protest til utdanningen de tok del i. Gruvearbeiderfamiliene de kom fra håpet utdanningen ville ta barna deres inn i annet og bedre arbeid enn de selv opplevde i gruvene. Resultatet var at få av 'the Lads' gjennomførte utdanningen og mange endte opp med å følge foreldrene inn i nytt arbeid i gruvene. En av de viktigste risikofaktorene for skoleavbrudd her handlet om at den akademiske skolekulturen virket fremmed i forhold til den arbeiderkulturen skoleelevene vokste opp innenfor. For å forstå hvordan risikofaktorene utløste skoleavbrudd studerte Willis samspillet mellom elevene og skolen. Skolen ble arena for et ungdomsfellesskap rundt motstandsuttrykk. Motstanden rettet som mot de akademiske kravene elevene møtte i klasserommet.

Gunnar Jørgensen (1993) har på et lignende vis sett på skolens rolle i dette samspillet hvor bestemte risikofaktorer får betydning for unges vei inn i voksenlivet. Jørgensen beskrev et lokalt ungdomslandskap hvor ungdomsgruppene «slaur» og «geni» sloss om plassen i «Bygdeby». Ifølge geniene er en slaur en som «driter» i skolen og som bare interesserer seg for festing og å henge på gatehjørnet. Slaur sklir ut av skolen i løpet av ungdomsskoletrinnet og knytter vennskapsbånd med eldre ungdom. I klasserommet retter læreren undervisningen mot geni-ungdommene, samtidig som læreren overvåker og kontrollerer slaur. Den måten slaur-ungdommen snakker på blir ikke verdsatt av lærerne og gjør dem til fremmede i forhold til den dominerende skolekulturen (s. 138). Prosessen mot å bli slaur settes i gang når disse ungdommene oppdager at skolen krever disiplin og respekt uten å være i stand til å garantere motytinger i form av gode karakterer og lyse fremtidsutsikter (s. 139). Erkjennelsen gjør at de oppgir elevrollen, definerer sin egne roller i lokalmiljøet og rydder der plass til en egen kultur i opposisjon til skolen. Slik får undervisningen en utilsiktet skjult læreplan som selekterer elevene til ulike voksenliv. Resultatet er reproduksjon av en bofast, lavt utdannet bygdebefolkning.

Internasjonalt har kanskje særlig det etnografiske studiet Michelle Fine gjorde i «Framing Dropouts» av en offentlig High School – Brandeis – i New York på 1980-tallet også vært viktig for vår forståelse av samspill mellom ulike risikofaktorer. Dette arbeidet trekker opp et stort lerret rundt det å droppe ut av skolen. Det ligger en tilsiktet dobbelthet i tittelen på arbeidet. Framing dropouts handler både om den sosiokulturelle innrammingen (frame) som

skoleavbruddet foregår innenfor og om hvordan denne rammen for noen er en felle (frame) den ikke er for andre. Michelle Fine viser oss hvordan Brandeis High School var en «push-out» mekanisme for unge afroamerikanere fra fattige familier, mens den banet veien til en meritokratisk karriere for unge hvite.

Denne måten å studere skoledeltakelse på har vært av svært stor betydning for kunnskapen om hvordan individuelle frafallshistorier inngår i større sammenhenger. Samfunnsmessige rammebetingelser bidrar i stor grad til at noen havner på den ene og noen på den andre siden av statistikkens kategorier. Fines arbeid har inspirert til å se på unge som sliter innenfor en mye større ramme. Forhold som for eksempel lærernes pedagogiske rolle, de unges lokale forankring, språket de møter på skolen, sammen med mange flere forhold inngår i det store samspillet. I norsk sammenheng handler samspillet om forholdet mellom skolen og de lokale og nasjonale institusjonene, skolens rolle i utviklingen av den norske velferdsstaten, de sosiale støtteordninger velferdsstaten skaper gjennom NAV og de kunnskapsbehov som utvikles i arbeidslivet. Alle disse forholdene er av betydning for hvordan unge gjennomfører sin skoledeltakelse.

I forlengelse av slike måter å forstå og studere samspillet på har mange forskere vært opptatt av å studere hvordan unge som avbryter utdanningen tar del i prosesser der de innlæres at det å fortsette utdanningen ikke er i deres interesse (Brown & Rodriguez, 2009), eller hvordan skolen formidler enkelte unge at den ikke er til 'for dem' (Tanggaard, 2013).

I forskningsøyemed er det selvsagt minst like viktig å studere hvordan ungdom lærer det motsatte, nemlig den erfaringen unge gjennomgår som gjør at de satser på skolegangen sin. Steinars fortelling fra materialet vårt presentert over er nettopp en slik historie.

I dette prosjektet bidrar vi til å studere dette samspillet ved å følge en gruppe unge inn og ut av skolegang, arbeidsmarkedet og noen ganger også via NAV.

Ovenfor presenterte vi den indirekte tilnærmingen i prosjektets metodiske design. Det er et mål å gå fra vanlige spørsmål og svar, via uforutsette hendelser, «happenstances» som ofte oppstår i intervjuer, til situasjoner hvor ungdom får fortelle sin historie med egne ord. I artikkelen gjenforteller vi en episode i starten av et intervju hvor en av medforskerne i prosjektet, en masterstudent, intervjuet en ung jente og oppdaget tilfeldig en tatovering hun hadde av en hund. Den uforutsette vendingen førte dem inn i en samtale hvor den unge jenta tok forskeren inn i en fortelling som startet med sorgen hun opplevde over at naboens hund døde, til en mye større historie som omhandlet hennes kjærlighet til dyr og opplevelse av å være ensom. Fortellingen inkluderte både historier om skoleavbrudd og kontakt med psykolog. Det var en sterk historie som foregikk innenfor en historieramme skapt av den unge jentas opplevelser og i mindre grad av det faglige språket skoleforskning foregår innenfor.

I denne artikkelen tok vi så for oss fortellingene til ni av informantene som hadde opplevd skoleavbrudd og var rekruttert via NAV, og som vi på det tidspunktet hadde snakket med minst to ganger. Hva var deres fortellinger? Overraskende mange snakket om enkelthendelser eller konkrete begivenheter som gjorde at de på et bestemt tidspunkt hadde opplevd å få skolegangen sin avbrutt. Det er på sett og vis et tydelig sammenfall mellom de fortellingene vi fikk uoppfordret og det vi vet fra forskningen som har kartlagt de

viktigste risikofaktorene når unge mennesker dropper ut av norsk skole. Ikke-beståtte skoleeksamener, fravær av læreplaner, bakgrunn fra familier uten større skoleerfaring er kjente risikofaktorer som også ofte dukket opp i intervjuene.

Men det var noe mer i intervjuene også. Vi festet oss ved et par av fortellingene vi fikk fordi de inneholdt det vi – i ettertid – oppdaget som ganske klare motsigelser. En ungdom, Kirsten, fortalte oss på et tidspunkt at hun jobbet hardt for å få en læreplass som stilte henne overfor store fysiske utfordringer samtidig som hun i den samme intervjuet fortalte om en helsetilstand som begrenset hennes fysiske deltakelse på flere områder. Senere fortalte hun om hvordan hun ikke fikk adgang til en bestemt høyere utdanning fordi hun ikke lyktes i å bestå avsluttende eksamen i matematikk, samtidig som det senere ble klart at hun kunne søke om opptak uten denne. I et annet intervju fortalte en ung mann, Emil, først at han var skolelei og at han hadde hatt en veldig positiv erfaring utplassert i en bedrift. Likevel brukte han ikke denne i et forsøk på å få en læreplass, men som begrunnelse for å ta videre utdanning i stedet.

I andre historier fikk vi ikke slike motsigelser. Men både de med disse motsigelsene og de andre – når vi så nærmere på dem – gjorde det tydelig for oss at når unge forteller om sine skolehistorier – gode eller dårlige – gjør de det i et språk de ikke eier selv, som de i stort monn deler med oss som forsker på dem, og som vi forskere i mye større grad er eiere av.

Dette betyr likevel ikke at de unge legger det samme meningsinnholdet i det de snakker om, som vi gjør. Det forsto vi da vi lyttet videre til fortellingene. Bak det som noen ganger først kunne se ut som motsigelser, lå intrikate historier, lik den unge jenta som fortalte om sorgen etter naboens avdøde hund. Beskrivelsene viste konkrete samspill mellom faktorer, og samspillene tok hver og en av informantene enten inn i skoledeltakelsen, eller ut av den.

I den videre framstillingen i dette kapittelet vil vi se mer på noen av de samspillene ungdommene har fortalt om, basert på en del av mastergradsavhandlingene produsert gjennom prosjektet. Men først vil vi presentere noe mer om den større rammen det synes nødvendig å plassere fortellingene innenfor. Det er det vi forstår som skolesamfunnet.

Om hvordan skolesamfunnet blir den større rammen fortellingene foregår innenfor

Har skolen fått en annen rolle enn tidligere? Dette er tema i artikkelen fra boka «Skolesamfunnet» (Moshuus, 2017). I artikkelen refereres det til «Skam», TV-serien NRK skapte, og som har vakt oppsikt over hele verden. Første sesong av serien handler om jenter som i fravær av deltakelse i andre fellesskap former sitt eget, knyttet til at de alle starter på samme videregående skole. Målet var tilsynelatende å skaffe egen russebuss til den avsluttende feiringen av utdanningen tre år seinere. Skam forteller først og fremst sterke historier om kjærlighet og vennskap. Samtidig tar serien oss dit ungdom tilbringer tiden sin. Mye av handlingen foregår på og rundt skolen; skolen er – sammen med smarttelefoner og sosiale medier – den bakenforliggende organiseringen av det meste som skjer.

I prosjektet får vi mange fortellinger fra ungdommer med ulike livserfaringer. Likevel er det noe som ser ut til å gå igjen: fortellinger om skolen. Vi forsøker å få deres egne fortellinger om oppveksterfaringer. Det er rimelig at de vi intervjuer vil legge ekstra vekt på skolens betydning i møte med forskere og studenter som har ungdommens skoledeltakelse som

forskningsfokus. Det er reell fare for at vi bidrar til å forme fortellingene vi får. Men kanskje stikker dette dypere. Skolereformene som startet på 1990-tallet, var en del av en utvikling hvor arbeidsmarkedet i økende grad etterspør formell kompetanse hos arbeidstakere. Hernes skriver at utdanning er blitt «selve kongeveien til arbeidsmarkedet» (Hernes 2010, s. 17). Utdanning er avgjørende innenfor en internasjonal transformasjon hvor ungdom over hele verden tar mer skolegang enn sine foreldre, og kommer senere ut i arbeidslivet enn dem (Woodman & Wyn, 2015, s. 20).

Vi presenterte Steinar ovenfor. Han forteller om sin mor som ikke tok noen lengre utdanning og sier: «Sånn er det ikke i vår generasjon. Du må jo nesten ha en utdanning for å bli hørt.» Steinar gjør seg til talsperson for en hel generasjon. Det handler om mer enn å ha en jobb, det handler om å «bli hørt». Det å bli hørt handler om å være fullverdig deltaker. Steinar gjør utdanning til et avgjørende livsvalg. Han brøt med vennene, gjorde et annet skolevalg enn dem og fikk med det andre framtidsmuligheter. Han sa at han følte seg bedre når han fikk bedre karakterer. Samtidig så han for seg at flere av vennene ikke hadde annet valg enn å ta til takke med jobber de ikke ønsket seg. Det er langt fra Steinars historie til mange av de andre historiene vi får. Mange har fortellinger som mest av alt handler om at de ikke har så mange planer. De har kanskje ikke så mange planer, men alle trenger å være del av et fellesskap. Henrik, som også er presentert ovenfor, er en av dem som både hører til og er utenfor et fellesskap. Han er fortsatt med venner og de spanderer på ham når de er ute, men han tilhører ikke noe skole- eller jobbfellesskap. I likhet med Steinar synes han at skole er viktig, og han mener selv at det å slutte på skolen er det dummeste han har gjort. Tidligere sto ungdom overfor mange ungdomsfellesskap, noen av dem foregikk på skolen, andre ikke. I dag veves enkeltungdoms liv sammen med fellesskapene de får på skolen, slik at skolen med sitt skoleklassehierarki og sine utdanningskrav ender opp med å gi dem roller og tilhørighet. Kunnskapssamfunnet gjør skolen viktig fordi unge trenger utdanning for de aller fleste jobber. I tillegg ser det ut til at skolen befinner seg inne i hodene våre som et bilde på selve samfunnet – skolen representerer samfunnet, og det å være utenfor skolen er å være utenfor samfunnet. Det påvirker forestillingene om hvem vi er. Om det er slik at skolen – som det lille samfunnet hvor alle som deltar, får roller og tilhørighet – blir modell for det store samfunnet, da får skolen ansvaret for å være fellesskapet hvor alle må få plass.

Videre i kapittelet vil vi vise til masterstudenters arbeid og tematikk de har vært særlig opptatt av i sine studier. Et flertall av studentene har vært nysgjerrig på, og ønsket å utforske, ungdommenes erfaringer fra det som her skisseres som en mulig modell for det større kunnskapssamfunnet: skolen. Det første temaet som belyses er ungdoms beskrivelser av hvordan de opplever forskjeller mellom to skolenivåer, fra å være ungdomsskoleelev til hverdagen på en yrkesfaglig linje på videregående.

Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole

To av masteroppgavene omhandler overgangen fra ungdomsskole til videregående. Den ene oppgaven tar utgangspunkt i skolemotivasjon, mens den andre tar for seg likhetstrekk i fortellingen til informanter som kan kalles skolegjennomførere: «Hva motiverer unge til å fullføre videregående?» (Johnsen, 2016) og «Fra skoletaper til skolegjennomførere» (Reiersgaard, 2016).

Et trekk som gjentar seg i ungdommenes fortellinger er at de har ulike erfaringer fra ungdomsskolen og videregående skole. Tendensen er at de har mer positiv erfaring fra videregående skole, noe som kan ha flere årsaker. Ungdomsskoletida hvor kropp og identitet utvikles kan være utfordrende i seg selv, uten at dette i utgangspunktet skyldes skole. Ungdomsskolen er det siste trinnet ungdommene skal igjennom før de har mulighet til å påvirke valg av studieprogram. Noen av ungdommene peker på nettopp valgmulighetene og de variasjonene dette fører til i skolehverdagen som motiverende og engasjerende. For å belyse denne overgangen nærmere har masterstudentene undersøkt ungdoms fortellinger om skole og deres beskrivelser av de ulike skolenivåene.

Johnsen (2016) har undersøkt hva unge selv oppgir som motiverende i yrkesrettede utdanninger. Studien tar utgangspunkt i seks unges fortellinger for å undersøke faktorer som bidrar til motivasjon blant skoleelever. Fortellingene gir et komplekst bilde av forhold som oppleves motiverende på videregående. Fellestrekkene er at alle informantene forteller om økt motivasjon og lærelyst på videregående sammenlignet med ungdomsskolen. Tendensen i materialet som er undersøkt i denne masteroppgaven er at informantene opplevde ungdomsskolen som lite variert, teoretisk og kjedelig. Det er særlig variasjonen i undervisningen på videregående som beskrives som motiverende. Noen vektlegger interessen de har for de praktiske fagene, mens andre forteller om en annen undervisningsstruktur enn de har erfart tidligere, og at denne oppleves positiv. Av de seks historiene det er sett nærmere på i oppgaven til Johnsen beskriver flertallet videregående som en mer inkluderende arena, hvor undervisningssituasjonen opplevdes mindre truende sammenlignet med ungdomsskolen. For å beskrive hva som er mindre truende nevner de tryggere klassemiljø, færre intriger, mindre mobbing og bedre samhold i en mindre klasse. Dette er historier hentet fra en hverdag på en yrkesfaglig linje hvor klassestørrelsen ofte er mindre og elevene tilbys større grad av praktisk arbeid sammenlignet med for eksempel studieforberedende.

En påbegynt longitudinell, kvantitativ undersøkelse utført av Mjaavatn og Frostad i Trøndelag finner at elever på yrkesfag har høyere indre motivasjon enn elever på studieforberedende, og den positive endringen fra ungdomsskolen til videregående er større for dem som går på yrkesfag enn for dem som går på studieforberedende program (2018). Dette støtter opp under Johnsens (2016) funn.

Formålet med masteravhandlingen til Reiersgaard (2016) var å undersøke hva som gjør at noen blir skolegjennomførere. Hun så nærmere på fortellingene fra fem ungdommer som ble intervjuet tre ganger i løpet av tre år. I likhet med funnene i Johnsens oppgave som er skrevet samme år, finner Reiersgaard at ungdommen vektlegger betydningen av å begynne på videregående. Ungdommene forteller at de trives med hvordan fagene og undervisningen er lagt opp, i motsetning til årene på barne- og ungdomsskolen. De forteller om praktisk, variert og relevant undervisning på videregående skole. Elevene opplever økt grad av mestring på videregående. Et likhetstrekk i deres gjennomførerrhistorier er at alle har ambisjon om å fullføre videregående med best mulig karakterer og minst mulig fravær. Av de fem ungdommene er det kun én som fulgte ordinært utdanningsløp. De fire andre tok av ulike grunner omvalg i sine studier, og endte dermed opp med å bruke mer enn fem år på å gjennomføre. I statistikken vil disse derfor se ut som frafallselever, selv om de egentlig er gjennomførere. Ungdommene opplever stor konkurranse når det gjelder tildeling av

lære plasser. Gode karakterer og lite fravær bedrer muligheten for å være blant de utvalgte. Mangel på lære plass var årsak til flere av omvalgene.

Reiersgaard finner også elementer i noen av fortellingene som hun tolker at omhandler mangel på tilpasset opplæring. Dette stemmer overens med funn gjort av flere andre masterstudenter (Andersen, 2016; Paulsen & Kristiansen, 2017; Tveit & Svenni, 2018). Det kommer frem historier og beskrivelser av hendelser hvor elevene opplever at læreren ikke har brydd seg nok, og at de i liten grad har fått hjelp med utfordringer. I de tilfellene ungdommene har fått ekstra oppfølging, oppgir ungdommene at tiltakene i liten grad har vært til hjelp. Det fortelles om feil tiltak, lave forventninger fra lærere og ekskludering fra læringsfellesskapet i klassen. Dette er funn som kan tyde på at prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven § 1-3) som skal gjelde for alle elever, ikke er fulgt opp på en slik måte at elevene opplever at det har styrket deres muligheter i skolen. Det er ønskelig at tilpasset opplæring skal bidra til inkludering, både faglig, sosialt og psykisk (Overland, 2015). «Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger» (Overland, 2015, s. 3).

Hernes skriver at «lærerne spiller en helt avgjørende rolle for elevens fremgang – og mye beror på hvordan lærerne får elevgrupper eller klasser til å fungere» (2010, s. 49). Faglig svake elever har særlig godt utbytte av å være i fungerende grupper, uten at det går ut over de elevene som ligger godt an. Lærere kan ved å tilpasse og å arbeide for et godt læringsfellesskap være med på å forebygge skoleavbrudd (Hernes, 2010; Krane, 2017). Læreren og dens rolle leder oss videre til neste sett med fortellinger som omhandler elevenes beskrivelser av relasjoner til lærere.

Relasjon til lærer, og dens betydning for trivsel og skoleavbrudd

Gode relasjoner mellom lærer og elev legger grunnlag for et godt læringsmiljø og for å lykkes i skolen (Ogden, 2012). Flere masteroppgaver (Zielinski, 2014; Johnsen, 2016; Bergåker & Lindrum, 2016; Høva, 2018; Tveit & Svenni, 2018) tar utgangspunkt i ungdoms fortellinger om lærere. Gode relasjoner mellom klassen og læreren er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere, men fortellingene viser at dette ikke alltid er tilfelle (Ogden, 2012). Doktorgradsavhandlingen til Krane viser at negative lærer-elev-relasjoner kan bidra til negativ utvikling av elevers selvfølelse og økt grad av depressive symptomer (2017). En positiv lærer-elev-relasjon kan derimot bidra som en beskyttelsesfaktor for elevers psykiske helse, samt fremme elevers selvfølelse. Funn fra Kranes forskning tyder på at «det er en sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og frafall/risiko for frafall» (Krane, 2017, s. 49).

Høva skrev i 2018 en masteroppgave som er navngitt «Frafallsrisiko». I sin studie kombinerer hun fortellinger fra datamaterialet i dette prosjektet med statistikk fra Ungdataundersøkelsen gjennomført i Telemark i 2015. De bivariate analysene viser sammenheng mellom det å opptre med frafallsrisiko og å ha dårlige lærerrelasjoner for elever på yrkesrettede utdanningsprogram i Telemark. Dårlige lærerrelasjoner operasjonaliseres med variablene at lærerne ikke bryr seg, å krangle med lærere og å få det eleven oppfatter som uforståelige tilbakemeldinger fra lærere.

Hovedfunnene i hennes multivariate, logistiske regresjonsanalyse viser at frafallsrisiko har statistisk signifikant sammenheng med lærerrelasjoner. Samtidig har skoleskulk sterkest signifikant sammenheng med frafallsrisiko og slår ut effekten av flere av kontrollvariablene (Høva, 2018). Dette funnet samsvarer med studien til Mjaavatn og Frostad (2018). Ungdommene som forteller om skoleavbrudd, beskriver en manglende og nærmest fraværende tilhørighet til skolearenaen. Av dem som har opplevd skoleavbrudd er det få som forteller om gode relasjoner til lærere, og i de tilfellene det skjer, virker relasjonene sporadiske, ved at lærere slutter, eller elevene begynner på andre skoler (Bergåker & Lindrum, 2016; Høva, 2018).

Hovedfunnene i den kvalitative analysen til Høva viser at opplevelsen av gode lærerrelasjoner dannes over tid ved at læreren deler av seg selv og individuelt tilpasser lærerstilen. Informantene beskriver positive lærerrelasjoner når læreren kommuniserer godt med elevene, er tålmodige, hjelper dem ved behov, søker å forstå barn og unge og skjønner at alle er ulike. Lærerens rolle som en beskyttende voksen oppleves som viktig, spesielt ved mobbing (Høva, 2018).

Fortellinger om relasjon og ansvarsfordeling som forklaringsramme

Zielinski tok også for seg lærer-elev-relasjonen i sin oppgave skrevet i 2014, «Under vingen eller i skuddlinjen». Hovedfunnene i analysen til Zielinski fremhever at ungdom beskriver relasjoner som dårlige når de ikke blir sett, anerkjent eller opplever at lærerne ikke bryr seg, eller opplever å bli ignorert. Elementer av dette belyses også av Høva (2018). Zielinski (2014) finner at elevene føler seg urettferdig behandlet. Ungdommene forteller om lærere som ikke ivaretar deres behov eller ikke verdsetter deres innsats, og at de opplever å få lite positiv tilbakemelding eller blir behandlet som underyttere.

Zielinski (2014) beskriver også at elevene som viser aggresjon mot systemet og læreren, får speilet dette tilbake på dem selv. De oppgir å få lite støtte, og noen beskriver en opplevelse av at læreren har pekt dem ut ved å vise tydelig misnøye overfor eleven i felleskapet. Flere elever forteller også om opplevelser av å bli mobbet av læreren (Zielinski, 2014; Tveit & Svenni, 2018).

Zielinski (2014) går i sin oppgave i dybden på hvordan elevene som opplever en dårlig relasjon med læreren ser på ansvarsforholdet dem imellom. Det oppstår to ulike mønstre i i lærer-elev-relasjonen: Om de setter læreren «under vingen» eller «i skuddlinjen» av relasjonen. Noen av ungdommene virker til å ta på seg mye ansvar i relasjonen til læreren og egen situasjon i skolen, selv om læreren ikke strekker til. Disse makter å tilpasse seg skolens og lærerens forventninger. Andre legger det meste av ansvaret for sin situasjon på læreren, og de ser ut til å gjøre motstand mot skolen og læreren. De tegner et negativt bilde av læreren i sine fortellinger. Fortellinger som plasserer læreren i «skuddlinjen» setter læreren i fokus i historiene, og ungdommene er i mindre grad selv ansvarlige for sin egen situasjon. Flere av ungdommene som ser ut til å plassere læreren «i skuddlinjen» er for tiden under tiltak i regi av NAV, fordi de ikke har mestret å fullføre sin utdanning eller komme i arbeid.

Fortellinger om mobbing og konsekvenser for skoledeltakelse

Relasjoner kommer frem i alle ungdommenes historier, og flere masteroppgaver har relasjon som utgangspunkt for sine studier. Her vil det vises til to oppgaver som tar for seg relasjoner som innbefatter opplevelser av mobbing fra medelever og lærere.

Flere av ungdommene som er intervjuet i dette prosjektet beretter om mobbeerfaringer som har pågått over mange år, for noen gjennom hele skoleløpet. Ungdommene forteller at de har følt seg utestengt fra sosiale fellesskap i skolen, og uttrykker manglende støtte fra lærere (Eriksen, 2015; Tveit & Svenni, 2018). For noen blir løsningen å ta i bruk skjermingsstrategier som i stor grad virker isolerende. Skjermingsstrategier som nevnes er blant annet å unngå samhandling med medelever, å gå hjem i friminutt eller å holde seg borte fra skolen. Det ser ut til at psykiske vansker blir en økende utfordring for disse informantene på videregående skole, og flere av dem slutter på skolen. Ungdommene gir uttrykk for at de føler seg krenket, de trekker seg unna de sosiale fellesskapene, noe som kan forstås som en variant av skjerming.

I Elevundersøken 2017 oppga to prosent av elevene at de regelmessig er blitt mobbet av en voksen på skolen. Dette ble utgangspunktet for en av masteroppgavene i prosjektet som undersøker ungdoms fortellinger om opplevelser av lærere som mobber. Ungdommene i utvalget beskrev ulike situasjoner der de følte seg mobbet, og de fortalte om lærere som ikke griper inn, lærere som skyver elevene ut av skolen og lærere som bruker vold mot elever (Tveit & Svenni, 2018). Ingen av informantene i denne undersøkelsen fullførte videregående skole uten å bytte utdanningsprogram eller stryke i ett eller flere fag. Noen av dem byttet utdanningsprogram opptil flere ganger, og en av informantene gikk på fire ulike utdanningsprogram før han til slutt begynte på påbygg. Det var også flere andre fellestrekk hos informantene. Flesteparten av informantene som forteller om opplevd mobbing av lærer har lese- og skrivevansker og/eller matematikkvansker. Noen av dem har en annen seksuell legning enn majoriteten, og flere har psykiske utfordringer som angst, depresjoner og bipolar lidelse. Matematikkfaget er utfordrende for flesteparten av dem, og faget har for noen satt en stopper for videre utdanning (Tveit & Svenni, 2018; Eriksen, 2015).

Skoleløpene som beskrives av disse ungdommene kan ses på som marginaliseringsprosesser som kan gi risiko for varig utenforskap (Eriksen, 2015). Vedvarende mobbing på skolen kan gjøre den som opplever mobbingen ekstra skadelidende ved å hindre han eller henne tilgang til skolen som den primære kvalifiseringsarenaen for arbeid, og en arena for sosial integrering. Det er verdt å se nærmere på hva som blir konsekvensen når skolen blir et vanskelig, og kanskje farlig, sted å være. Å stå i en slik posisjon over tid vil sannsynligvis føre til en svekket tilknytning til skolen, øke risikoen for sykdom, og det kan påvirke fremtidig deltakelse i skole og arbeidsliv.

Betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn i skolevalg og gjennomføring

I tillegg til skolen er hjemmet en viktig arena for ungdom. Hjemmet, og «hvor barn kommer fra» er blant annet kartlagt og belyst gjennom Ungdata-undersøkelsene (Bakken m.fl., 2016; Bakken, 2018). Prosjektgruppen har tett samarbeid med Ungdata-undersøkelsen som gjennomføres i Telemark (Aase m.fl., 2018).

De fleste unge har tillit til sine foreldre (Bakken, 2018). Dette kommer frem av Ungdataundersøkelsen hvor 84% av ungdommene svarer at de er fornøyde med foreldrene sine. Prosentandelen på 84 gjelder både på landsbasis og i Telemark (Bakken, 2018; Aase m.fl., 2018). Analyser av svarene viser at ungdom som vokser opp i hjem med høy sosioøkonomisk status, er mer fornøyde med foreldrene sine enn de som vokser opp i hjem med færre ressurser (Aase m.fl., 2018). Foreldres sosioøkonomiske bakgrunn synes også å ha betydning for barnas skolevalg. Det kommer frem i en studie utført av Ekren i 2014. Foreldrenes utdanning har også betydning for hvordan det går med ungdommene i utdanningssystemet. Ifølge Ekren har syv av ti yrkesfagelever foreldre med lav utdanning. Både fordeling av standpunktkarakterer og grunnskolepoeng følger foreldrenes utdanningsnivå (Ekren, 2014; Markussen m.fl. 2011). Foreldrenes utdanning er ikke det eneste som påvirker ungdommenes skolerresultater. «Barn av foreldre med høy inntekt går lenger på skole, også om vi sammenlikner familier der foreldrene har like lang utdanning» (Raaum, 2003).

Michelle Fine tegner et tilsvarende bilde av hjemmets betydning med utgangspunkt i en skolekontekst i en bydel i New York. Fine (1991) viser at skolen har et språk som passer best for elever med høy sosioøkonomisk status, og at elever som ikke forstår skolens språk og koder kan føle seg utenfor. Hun skriver videre at skolen ikke tar nok hensyn til at elever har ulike forutsetninger, og at det derfor ofte ender opp med en reproduksjon av sosioøkonomisk status og marginalisering av unge som ikke passer inn i skolen (Fine, 1991). Flere av ungdommene i dette prosjektet oppgir at de ikke synes at de passer inn i skolen. De opplever at lærerne ikke anerkjenner dem, at de får for lite oppfølging, og noen opplever at de nærmest får beskjed om å slutte. I noen tilfeller har vi fortellinger hvor læreren har sagt til eleven at skole ikke er noe for dem, og at de heller bør begynne å jobbe (Tveit & Svenni, 2018). Foreldrene til de aktuelle elevene opplever heller ikke å bli tatt på alvor av lærerne på skolen. I en fortelling opplever en elev å bli mobbet, og foreldrene hennes tar kontakt med skolen for å fortelle om episoden. Læreren lover å snakke med eleven og følge opp saken, men læreren følger ikke opp løftet sitt (Tveit & Svenni, 2018). Ungdommene som forteller slike historier kommer fra hjem med lav sosioøkonomisk status.

Oppsummering

Vi har stilt spørsmålet: Hvilke beskrivelser har ungdom som er i videregående om sin gjennomføring av utdanningen?

I oppsummering, kan vi se ungdom som forteller sine historier innenfor meningsrammer hvor skolen inntar en total og omsluttende posisjon som ungdoms dominerende oppvekstarena. Deres fortellinger iscenesettes og rammes inn av en hverdag på skole, eller forventingen om denne hverdagen. Ungdommene kan ta alternative ruter, men det er også i dette vi finner kjernen, veier til jobb som går utenom skole blir *alternative*. Samspillet mellom elev, lærer, forelder, venner, lærlingplass eller NAV-veileder spinner omkring skole.

Nyere forskning legger vekt på hvordan kunnskapssamfunnet transformeres ungdomstiden til å handle om kvalifisering (Frønes, 2013). Det kan være grunner til å forstå dagens utgave av kunnskapssamfunnet som «the schooled society» (Baker, 2014). Skolen forandrer både samfunnets institusjoner og hver og en av oss gjennom at selve tenkemåten rundt utdanning og kunnskap endres (Baker, 2009; 2014). Skolen fyller ungdoms liv med krav og mål; det er

her samfunnsdeltakelsen skjer. I dette perspektivet har skolen definisjonsmakt til å fortelle oss hvem vi er og hva vi er verd (Moshuus, 2017).

I dette kapitlet har vi lagt vekt på hvordan vi må lete i ungdommenes historier for å finne fram til informasjon om samspillet som gjør at kjente risikofaktorer 'slår inn'. De medvirker til at noen blir skolegjennomførere mens andre avbryter skolegangen sin. Hvordan har det seg at risikofaktorene for skoleavbrudd ikke alltid får frafall fra utdanning som resultat? For å forstå dette må vi se etter sammenhenger i ungdommers historier, sammenhenger de ikke nødvendigvis ikke vektlegger selv, men som likevel ligger som en grunnmur i fortellingene som fortelles.

Av dem som forteller om avbrudd på videregående knytter de fleste dette til enkelthendelser som å stryke på eksamen eller mangel på lærlingplass. Innenfor et perspektiv som «skolesamfunnet» hvor skolen er blitt så dominerende er det forståelig at ungdom knytter sine avgjørelser og konsekvensene av avgjørelsene til enkelthendelser og deres egne opplevelser av å mangle ressurser og evner til å fullføre. Det samlede datamaterialet viser likevel et større og mer komplekst bilde.

Noen av historiene gir også motstridende beskjeder til den som lytter – motsigelser som kan tyde på at ungdommene ikke helt eier oppbygningen av historien selv, eller språket den formidles med. På tross av at ungdommer flest fortsetter skolegangen etter ungdomsskolen, og at flere rapporterer om en bedre skolehverdag etter påbegynt videregående, får vi historier som handler om skoleavbrudd. Skoleavbruddet har flere fortellinger: gjentatte omvalg, mangel på lærlingplass, en eksamen som ikke ble bestått, høyt fravær og psykisk uhelse. Noen av ungdommene forteller om lignende historier og opplevelser uten at dette medfører skoleavbrudd. Svar på hvorfor-spørsmålet forsøker vi å komme med i det siste resultatkapitlet som tar for seg ungdoms karriereløp. Men først skal vi se nærmere på fortellingene til ungdommer som har brutt med skolegang eller av andre grunner får bistand av NAV.

II Ungdoms erfaringer og fortellinger om NAV

Innledning

Om lag halvparten av informantene i prosjektet er rekruttert fra ulike kurs og aktiviteter i regi av NAV. I tillegg har noen av de unge som kom inn i prosjektet mens de gikk første året på yrkesfag, siden hatt erfaringer med NAV. NAV utgjør en viktig del av livene til disse unge. Hva forteller de selv om disse erfaringene?

For å få fram ungdommenes fortellinger fra sine møter med NAV bygger vi her på fire masteroppgaver som på ulikt vis tar for seg hvordan informantene tematiserer sine opplevelser. Alle har kommet i kontakt med NAV i tilknytning til de utfordringer de har hatt med og på skolen. En viktig målsetting for prosjektet har derfor vært å forstå prosessenesom har ledet noen unge inn i et forhold til NAV, mens andre unge har unngått dette.

I kapittelet legges frem en artikkel hvor enkelte av fortellingene til noen av ungdommene vi møtte på NAV er sammenlignet med noen av de vi møtte på videregående skole (Moshuus & Bunting, 2017b). Hensikten med sammenligningen er å få fram hvordan samspillene de inngår i ser ut til å være forskjellige. Hva som ligger i dette, hva de ulike samspillsformene består av og virker gjennom, er viktig for vår kunnskap om forholdet mellom skoleavbrudd og det å få hjelp av NAV.

Masteroppgavene det vises til i dette kapittelet er «Hvorfor tok du ikke den jobben?» (Kløw, 2018), Ung møter NAV (Melby, 2017), Sosialt liv fortalt underveis (Andersen, 2016) og I NAV sine hender (Nordgård & Svendsen, 2014). Masteroppgavene til Kløw og Melby er basert på feltarbeid på arbeidssøkerkurs, og de to andre er skrevet på bakgrunn av intervjuer med informanter i prosjektet.

Forskningsspørsmålet som omhandler hvilke beskrivelser ungdom som er eller har vært under NAV har om veiledningen de mottar vil i særdeleshet belyses over de neste sidene.

VIGNETT: Saras historie

Vårt første møte med Sara er på en kafé. Sara mottar bistand fra NAV. Hun er opprinnelig fra et lite tettsted, men bor nå i en by sammen med forloveden.

Sara forteller om barndommen sin. Hun skildrer en trygg og god oppvekst med nære relasjoner i et lite og tett miljø. Hun forteller om et sted hvor alle kjenner alle, med få elever på barneskolen. Sara beskriver overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som en fin tid hvor hun får mange nye venner. Mens hun går på videregående flytter Sara for seg selv. Da får hun kjenne på utfordringene som følger med en hverdag uten foreldre eller andre nære som følger henne opp. Hun kommer seg ikke opp om morgenen. Det er ingen som banker på døra slik som det var hjemme. Hun forsover seg ofte, og er skolelei. Sara trives ikke lenger på skolen, sier hun var «uvenner med omtrent alle lærerne» og at hun beskriver sin egen oppførsel som dårlig. Hun endrer seg, blir taus og stille. Etter en stund bestemmer Sara seg for å slutte på skolen, hun vil heller begynne igjen senere. Hun vet hun kan bedre. Etter at Sara får en jobb avslutter hun skolegangen. Ikke lenge etter denne avgjørelsen er Sara og

noen av hennes venner med i en ulykke som får store ringvirkninger. To av vennene hennes skades i ulykken. Opplevelsen gir henne «et spark i psyken». Hun trekker seg tilbake, holder seg for seg selv før hun flytter, blir med på fester, og gjør «masse teite ting». Hun lever det hun beskriver som et ungdomsliv i denne perioden. Hun ønsker snart en endring og søker seg inn på en folkehøgskole. Hun begynner, men slutter igjen, flytter på nytt og møter han som i dag er hennes forlovede. Det er i denne perioden Sara er i kontakt med NAV. Hun føler seg langt nede, er deprimert og klarer ikke å gå på jobb. NAV bistår henne med «husleie og livsopphold og sånn». Erfaringene hennes med NAV er både gode og dårlige. Gjennom NAV deltar hun på ulike tiltak, men hun opplever at tiltakene ikke er noe for henne, og slutter. På et tidspunkt avtaler hun med NAV at hun kan få bistand til å betale strømregninger. Hun oppdager siden at strømregningene som er levert til NAV aldri har blitt betalt og hun får et høyt gjeldskrav som hun strever med å imøtekomme.

Ny flytting fører til kontakt med et nytt NAV-kontor. Dette bidrar til at Sara blir utredet og får diagnose for en alvorlig psykisk lidelse. Hun beskriver dette som en utløsende faktor for at «alt ble bra». Møtet med det nye NAV-kontoret, timer hos psykolog og en fastsatt diagnose fører Sara frem mot kurset hun deltar på når vi møter henne første gang. Til forskjell fra tidligere opplever hun å bli tatt seriøst. Summen av kurs, samtaler med psykolog og arbeidsavklaringspenger er god, og oppleves bedre enn annen støtte hun har fått hos NAV.

Når vi møter Sara for andre gang har hun blitt noen år eldre og har begynt på skolen igjen. Hun har startet på studiespesialiserende og ønsker å fullføre videregående opplæring. Dette nye møtet med skolen oppleves godt. Hun forteller at hun mestrer og beskriver lærerne sine som flinke. Hun reflekterer over at «enten så er det jeg som har blitt mer voksen også har et litt mer åpent sinn, eller så er de veldig mye flinkere her». Hun er i en fase av livet hvor det oppleves litt vanskelig å stifte nye bekjentskaper – hun er eldre enn de andre i klassen, og uten jobb har hun heller ikke noe nettverk med kollegaer. Sara forteller på dette tidspunktet om en fremtidsplan – innen ti år ønsker hun å være ferdig utdannet psykolog.

Under det tredje møtet med Sara forteller hun at hun igjen har sluttet på skolen. Hun tror ikke lenger på drømmen om utdanning og jobb. Sara er i kontakt med NAV og venter på arbeidstrening som kan bidra til en vurdering av hennes arbeidsevne. Selv tror hun at hun ikke er i stand til å jobbe. Hun og samboeren er på flyttfot igjen. De opplever å ha dårlig råd.

I en telefonsamtale med Sara året etter får vi vite at hun er tilbake i det lille tettstedet der hun vokste opp. Vi får ikke vite bakgrunnen for den siste flyttingen. Hun oppgir at hun har god tid, hun «gjør ingenting spesielt».

VIGNETT: Ivans historie

Første møtet med Ivan fant sted på et NAV-kontor. Han stod rakrygga og med utstrakt hånd i resepsjonen, klar for å ta imot intervjueren fra prosjektet. Ivan forteller at han er fra Øst-Europa, og at han flyttet til Norge som ung ungdom. Han snakker norsk som om det var noe han lærte samtidig som han tok sine første skritt.

Når vi møter Ivan er han i en periode i livet hvor ting ikke akkurat er slik han ønsker. Det har blitt slutt med kjæresten, han står uten læreplass, uten bankkonto og norsk statsborgerskap

til tross for å ha tilbragt alle ungdomsårene sine i Norge. Nå som han er myndig må han selv dekke utgiftene for å søke om statsborgerskap, det har han ikke råd til akkurat nå. Midt i alt det som kjennes som motgang er Ivan takknemlig for gode venner som har hjulpet ham gjennom tristheten og tomrommet etter kjæresten.

Ivan forteller om planene videre – han skal ta lappen, det er helt nødvendig for at han skal få lære plass innen transportbransjen. Plan B er å søke seg tilbake til skolen igjen - egentlig kunne han tenkt seg å jobbe med mennesker, kanskje innenfor helsevesenet. På fritiden trener han barn og unge i idrett.

Andre gangen vi møter Ivan treffes vi på en restaurant. Det er kalt og hustrig ute, varmt og svalt inne. Det er mange som har trukket inn fra snøføyka ute og støynivået rundt oss er høyt. Ivan er ferdig med læretiden og jobber som sjåfør. Flere endringer har skjedd siden sist – Ivan er far til et barn på fire måneder, han er yrkessjåfør, bor i rekkehus, har samboer og en hund. Ivan er helt i startgropa av voksenlivet. Han har både fast jobb og mye ansvar på hjemmebane. At vårt første møte var på NAV er ikke noe tema for noen av oss. Det kan virke som at støtten han fikk der var viktig i tiden etter videregående og veien videre, men den tar liten plass i fortellingen Ivan deler med oss. Han sier heller ikke så mye om at han kunne tenkt seg en annen karriere. Han liker hverdagen som sjåfør, sier det er bedre å jobbe enn å gå på skolen.

Når handlingsrammene skaper skoleavbrudd

Det er mange av ungdommene som på samme måte som Sara veksler mellom å være i kontakt med NAV og å gjøre nye forsøk på utdanning. Hvordan det går med Sara vet vi ikke. Det skal bli spennende å følge henne videre i årene som kommer. Kanskje finner hun igjen tilbake til et utdanningsløp eller kanskje finner hun arbeid uten ny lengre utdanning. Men sist vi var i kontakt med henne gjorde hun altså ikke noe spesielt. Første gang vi traff Ivan handlet det om å få sertifikat slik at han kunne få lære plassen han ønsket seg. Neste gang hadde han fått fast jobb og etablert familie. Hverken han eller vi nevnte at første gang vi traff hverandre foregikk møtet i NAVs lokaler. Sammenlignet med det Sara forteller har NAV en mye mindre sentral rolle i det Ivan forteller. Vi kan ikke si sikkert hvordan det går med noen av dem, likevel har historiene deres stor verdi for å forstå mer omkring ungdoms relasjon til NAV.

Vi vil gå gjennom fire historier fra en av artiklene våre (Moshuus & Bunting, 2017b), og vise hvordan vi kan gjøre oss nytte av Michelle Fines arbeid til å forstå mer av det som foregår (Fine, 1991). Vi har tidligere i rapporten presentert Fines arbeid innenfor forskningen som ser på ungdoms skoledeltakelse og deres skoleavbrudd som et resultat av et ofte ganske komplekst samspill. Om vi velger – som Fine – å se på ungdoms deltakelse innenfor en større sosiokulturell ramme på skolen, så var det Fines poeng at vi må forstå hvordan denne innrammingen har stor betydning for hvordan det går med den enkelte ungdoms deltakelse.

I sin studie legger Fine vekt på at den konkrete skolen hun studerte, en offentlig High School i New York, hadde generøse adgangskriterier som gjorde at skolen rekrutterte bredt blant ungdom. Samtidig viste det seg at gjennomføringsprosenten blant skoleelevene var lav. Blant de som hadde startet på skolen før 1980 var det fem år senere hele 80 % som ikke

hadde gjennomført studiene sine. Fine fant i tillegg at frafallet var konsentrert omkring utsatte etniske grupper blant elevene. Skolen praktiserte en liberal utdanningsramme med et forsett om å skape like forutsetninger for alle, men skolespråket og det pedagogiske oppsettet reflekterte akademiske middelklasseverdier svært mange av ungdommene fant fremmed og ukjent – uten at dette ble fanget opp og forstått av skolen. Det problematiske samspillet kommer til uttrykk i en av elevenes kommentar knyttet til morens deltakelse på foreldremøte på skolen: «When my Momma comes, and they show her no respect» (Fine, 1991, s. 24). Mor forstår ikke skolen og skolen forstår ikke mor. I tillegg ser eleven hvordan skolen behandler mor, noe som bidrar til å ødelegge elevens eget forhold til skolen. Fine viser at ungdom som forsøkte å ta dette opp aldri nådde frem med sine protester. Fine dokumenterer hvordan skolen sanksjonerte de elevene som målbar protestene som uromakere og problemelever, og dette endte ofte med at elevene avbrøt skolegangen. Resultatet ble et system som produserte skoleavbrudd (fracfall) ved å frata elevene deres stemme (silencing) og eksportere, eller avvise, uenighet (dissent) blant de gruppene av elever som gjennom familiebakgrunn og oppvekst sto lengst unna skolen i utgangspunktet. Slik ble en skole som la vekt på en åpen og liberal adgangspolitik likevel et system for sosialiseringsseleksjon hvor de fattigste forble utenfor systemet.

I artikkelen «Framing Narratives» (Moshuus & Bunting, 2017b) tok vi for oss fortellingene til fire av informantene i prosjektet. To av informantene ble rekruttert fra kurs i regi av NAV mens to gikk første året på videregående. I alle historiene ser vi paralleller til det systemet Fine beskrev. På NAV traff vi Erik og Trond. Erik slet med dysleksi og stamming og opplevde vedvarende mobbing i årene på barne- og ungdomsskolen. Han forteller om erfaringer med at lærere og skole medvirker til at mobbingen fikk utvikle seg og eskalere. Trond var urolig og slet med å finne seg til rette i klasserommet. Foreldene ba tidlig om at skolen fikk ham utredet for ADHD uten at de vant fram. Trond hadde negative fortellinger om lærere som ga ham rollen som syndebukk, og at han fortvilet forsøkte å unngå lærernes merkelappsetting. Både Erik og Trond endte opp med å avbryte skolegangen. For Trond handlet det om at han ikke fikk noen læreplass.

De to siste, Anton og Asgeir, traff vi på videregående skole. Historiene deres er svært like de to andres. Anton var fra tidlig i skolegangen utsatt for mobbing, gikk mye for seg selv og opplevde ensomhet. Alle hans forsøk på kommunikasjon med skolen endte feil, han fikk praktiske råd om hvordan han måtte stå tidligere opp om morgenen og slikt, men de relasjonelle mønstrene i klasserommet ble ikke oppdaget ifølge hans fortellinger. Asgeir har omfattende dysleksi, fant ikke ut av skolen og levde et liv gjennom litteratur og data. Hans skolevalg og gjøremål reflekterte hans utfordringer med dysleksi og ikke hans interesser. Fortellingene hans vitner om at lærerne ikke forsto dette, og han fikk roller som uokråke og outsider.

Når vi ser disse historiene – som foregår isolert fra hverandre – i en samlet presentasjon kan vi gjenkjenne elementer av det samme systemet Michelle Fine beskrev også i norsk skole. Dysleksi, skoleskulking, ADHD og mobbing er kjente faktorer, og de har en tendens til å hope seg opp blant sosialt utsatte elever (Havik 2015; Dæhlen & Andersen, 2017). Samtidig kan vi i historiene, på samme måte som hos Fine, se hvordan de ulike faktorene på systematisk vis inngår som deler i komplekse seleksjonsmekanismer som truer med å sende sårbare elever ut av vanlig skoledeltakelse.

Fortellingene viser imidlertid også et viktig aspekt eller en dimensjon som ikke er like tydelig tilstede i Fines systembeskrivelse. I tre av de fire informanthistoriene har uformelle sosiale nettverk, inkludert familie, venner og lokalsamfunn, hatt roller i det samspillet som har fått utvikle seg. Foreldrene til Trond fikk til slutt gjennomført en utredning med sakkyndige og han har fått hjelp til å endre sin situasjon. Foreldre og søsken har hatt roller i forhold til Anton slik at han ikke lengre står alene på skolen. Det samme har skjedd med Asgeir. Foreldrene grep inn etter en konflikt med en lærer. Den eneste informanten uten nettverk som tar affære er Erik. Han har en svært vanskelig familiesituasjon og står isolert på alle sosiale arenaer i hverdagslivet. Hans historie skiller seg fra de andres. I forhold til skolefravall og risikofaktorer så befinner alle fire seg i utgangspunktet i sårbare posisjoner, men over tid trer forskjellene i samspillsmønstrene fram. Vi må lære oss å lytte til historiene til de som befinner seg i Eriks situasjon.

I UngSA-prosjektet har vi flere masterstudenter som har bidratt i arbeidet med å oppdage, lytte til og analysere historier lik Eriks. Videre i kapittelet vil vi vise til arbeid og funn gjort av masterstudenter som har tatt utgangspunkt i ungdoms historier som omhandler møter med NAV, og deres betraktninger rundt denne kontakten.

Fortellinger om møter med NAV, relasjon til veileder og fremtidsplaner

Det er skrevet to masteroppgaver om ungdommenes fortellinger om NAV fra intervjuene som er foretatt i den longitudinelle studien (Andersen, 2016; Norgård & Svendsen, 2014). De to masteroppgavene bekrefter at informantene har flere forskjellige opplevelser i møte med NAV. Samtidig finner studentene at opplevelsen av NAV forbedres med tiden (Nordgård & Svendsen, 2014).

I informantenes beskrivelser kommer det fram at de har hatt negative opplevelser knyttet til NAV. I hovedsak ligger dette i fortida og relasjonen til NAV er blitt bedre etterhvert. Det bør vektlegges at informantene er blitt eldre og trolig også har fått bredere kunnskap om hva NAV er, noe som kan ha ført til at de har mer kunnskap om hva NAV faktisk kan bidra med, samt hva deres eget ansvar er. (Nordgård & Svendsen, 2014, s. 85).

For to av informantene i studien til Nordgård og Svendsen (2014) er den forbedrede relasjonen til NAV knyttet til at de flytter fra en by til en annen og dermed også bytter NAV-kontor. Begge forteller om økt engasjement hos saksbehandler ved det nye kontoret.

Begge de to informantene får i løpet av tiden de er i kontakt med det nye NAV-kontoret fastsatt en alvorlig diagnose for psykisk sykdom. Nordgård og Svendsen undrer seg over om diagnosesettingen kan ha vært en medvirkende faktor til forskjellene i behandlingen de opplever å få. Ut ifra forskriftene og retningslinjene til NAV kan vi anta at diagnosen utløste andre bistandsrettigheter. Det kan også tenkes at kombinasjonen av å være eldre og å ha vært gjennom en modningsprosess kan ha spilt inn, samt ved tid fått bredere kunnskap om NAV og deres rolle. På den annen side er begge informantene nå mer orientert mot framtidsplaner, noe som kan påvirke hvordan de opplever oppfølgingen til NAV.

I en studie av åtte kvinners erfaring med NAV-veiledere gjennomført av Stenbrenden, Haukland og Knutsen forteller to av kvinnene om en positiv utvikling i relasjonen til veileder (2018). Den ene kvinnen sier hun opplevde at veileders holdning til henne endret seg etter

hvert som de ble bedre kjent. Den andre kvinnen uttrykker at veileder ble hyggeligere og mer velvillig innstilt etter at kvinnen fikk en medisinsk diagnose som bidro til å legitimere hennes behov for støtte.

Fortellingene de så på viser at ungdommene opplever det å motta bistand som en uønsket situasjon. Informantene uttrykker å ikke være tilfredse med å motta bistand fra NAV og håper nåværende situasjon som mottaker av økonomisk støtte kun er midlertidig (Nordgård & Svendsen, 2014; Andersen, 2016). Informantene oppgir å ha ønsker for fremtiden og opplever det å motta bistand som en delvis begrensning for å nå fremtidige mål. Et fellestrekk ved informantene, er at de alle i varierende grad ønsker seg tilbake til arbeid og skole. Resultatene fra undersøkelsene viser at sosial bakgrunn, psykisk helse, rus og manglende mestring er medvirkende til bakgrunnen for bistandsbehovet.

Flere av informantene forteller at de har vært i ulike tiltak uten at disse i synlig grad har nådd frem til ansettelse i arbeidslivet. Nordgård og Svendsen stiller spørsmålstegn ved om de unge er blitt anbefalt deltakelse i aktiviteter som ikke samsvarer med deres behov (2014).

Informantene i Nordgård og Svendsens studie forteller at de har blitt anbefalt eller blitt overtalt til å arbeide, delta på jobbsøkerkurs eller andre tiltak som skal bidra til at de ikke blir passive, eller som en hjelp til avklaring. En av informantene beretter at han har forsøkt forskjellige tiltak, samtidig som han selv har etterspurt kurs som ikke har ført fram. En annen informant er under siste intervju deltakende i et kurs hun synes er fint, men hun ser ikke helt poenget og tror ikke hun vil klare å fullføre. Den siste informanten forteller også om deltakelse i flere tiltak, som hun ikke har fullført.

Spriket mellom ungdommenes fortelling om tilbud og effekt, og den tilsynelatende mangel på fremdrift, gjør at det kan være relevant å spørre om saksbehandler mangler viktig informasjon for å kunne råde og handle til det beste for de unge. Det kan også hende at deltakerne har holdt informasjon om seg selv og sin situasjon. Tilbakeholdenheten kan skyldes mangel på selvtillit, stigma eller har andre bakenforliggende årsaker (Nordgård & Svendsen, 2014).

Det kan være at noe av grunnen til at noen av ungdommenes fortellingene er negative til NAV handler om at ungdommenes utfordringer, på samme måte som Eriks ovenfor, er annerledes enn andre unge – og at det er vanskelig å oppdage dette.

Vi ser noe av det samme i de to etnografiske feltarbeidene vi presenterer nedenfor. Disse viser at noen kursdeltakere får «varm» hjelp mens andre får en altfor «kald» hjelp. Sett utenfra ligner deres utfordringer på hverandre, men de er likevel forskjellige.

Etnografiske undersøkelser og ungdommers fortellinger om møter med NAV

Det er i løpet av prosjektperioden med støtte fra FARVE gjennomført to feltarbeid à tre uker ved to ulike jobbsøkerkurs for unge arbeidsledige (Melby, 2017; Kløw, 2018). Et av jobbsøkerkursene er i regi av NAV og et tilbys av et privat foretak i samarbeid med NAV. I begge kursene er det CV- og søknadsskriving som er primær aktivitet, og kursdagen består av obligatorisk oppmøtetid. Ved fravær og forsentkomming trekkes deltakerne i økonomisk bistand.

Videre følger en beskrivelse og analyse av observasjonene som er gjort under feltarbeidene på jobbsøkerkurs. Funnene handler om flere aspekter ved kontakten med NAV og hverdagen på jobbsøkerkurs, både for deltakere og ledere.

Kursdeltakerne som her er observert uttrykker i ulik grad å oppleve at kurset er for dem. Begge feltarbeidene viser til hvordan det utvikler seg grupper på kursene, hvor noen deltakere er nærmest «usynlige» mens andre danner uformelle nettverk. Disse uformelle «sterke», spontant oppståtte nettverkene ser ut til å trumfe de formelle målene med kurset. Kurslederne og andre NAV-ansatte står i en posisjon hvor de er forventet å utvise både støtte og kontroll (Kløw, 2018; Melby, 2017). De første observasjonene som belyses vil i hovedsak omhandle kurslederne og deres rolle.

Kurslederen mellom kontroll og støtte

I begge de utførte feltarbeidene observeres lederens rolle i spenningsfeltet mellom makt og hjelp (Levin, 2004). Lederne på kurset som drives av en privat aktør benytter både NAVs retningslinjer og kursets regler for å opprettholde kontroll og produksjon i kurslokalet. Ved noen tilfeller benyttes også trusler om og gjennomføring av sanksjoner ved for eksempel forsentkomming eller når deltakerne har på seg antrekk som ikke egner seg for jobbintervju. Kurslederne skal hver uke få vite hvor mange jobber deltakerne har søkt, og om hvilke arbeidsgivere de vil gå innom for å høre om ledige stillinger. Samtidig uttrykker flere av deltakerne på kurset at de liker lederne. Lederne benytter en lett og ledig tone i undervisningen og er på plass dersom de ser at deltakerne deres strever psykisk, emosjonelt eller på hjemmebane. For noen av deltakerne oppfattes kurslederne nærmest som venner, samtidig som det tydelig fremgår at det er maktstrukturer som skiller dem (Kløw, 2018).

Kursledere fra begge feltarbeid uttrykker at de forstår deltakernes frustrasjon og at de ønsker at de kunne gi dem et mer variert tilbud med større grad av individuell oppfølging. Lederen for den private aktøren som driver jobbsøkerkurs er tydelig omsorgsfull overfor deltakerne i møtet med NAV. Han er bekymret for at noen av deltakerne kan bli fratatt retten til støtte og argumenterer på vegne av deltakerne. Et eksempel hentet fra feltnotatene til Kløw er om en deltaker som er i ferd med å få busslappen og jobb, men som først må lære alle bussrutene utenat. Hun har barn og er avhengig av den økonomiske støtten hun får. Kurslederen er bekymret for at NAV kan oppfatte ruteopplæringen som utdanning, noe som ikke støttes økonomisk, og hevder derfor at denne aktiviteten bør beskrives som arbeidstrening, slik at deltakeren fortsatt vil kunne motta støtte.

Kurslederrollen og tidvis sprikende samarbeid

I feltarbeidet utført hos NAV observeres det ulik praksis mellom kurslederne på jobbsøkerkurset. Det er to ansatte som leder kurset og de to har blant annet ulik praksis hva gjelder gyldig fravær, forsentkomming og konsekvens av dette. Et eksempel hentet fra feltarbeidet omhandler fravær fra kurs grunnet oppkjøring (Melby, 2017, s. 55-56). Den ene kurslederen mener at oppkjøring til sertifikatet bør gjelde som gyldig fravær da det vil øke kursdeltakerens sjanse for å få jobb og øke søkerens radius. Den andre kurslederen mener at sertifikat ikke vil påvirke søkerens sjanser i særlig grad, og at bussen vil være et like godt alternativ som bil. Som følge av deres ulike oppfatninger har den ene gitt gyldig fravær til en

søker som har bedt om dette, mens en annen deltaker som har forhørt seg med den andre kurslederen har fått nei. Ledernes utøvelse av skjønn når det gjelder kursets regler ser i feltarbeidet ut til å skape en avstand mellom leder og deltaker hvor reglene synes uklare og tilfeldige (Melby, 2017). Noe lignende observeres på jobbsøkerkurset holdt av den private aktøren. Der ligger ikke usikkerheten i ulike oppfatninger lederne i mellom, men det er noe mer uklart hvorfor reglene strammes inn noen ganger, men ikke andre ganger (Kløw, 2018).

I begge feltarbeidene observeres utsagn fra både kursledere og deltakere som kan tyde på at det er noe avstand mellom behov og forventninger, uklarhet med hensyn til hva og hvem kurset er laget for og hva det kan tilby. I feltarbeid foretatt hos den private aktøren uttrykker lederen på kurset frustrasjon over at NAV sender unge voksne til kurset som er «klarert» og klare til arbeid. Kurslederne avdekker likevel til stadighet psykiske utfordringer hos deltakerne og mener at de kursdeltakerne dette gjelder trenger helsemessig bistand før de er klare for arbeidsmarkedet (Kløw, 2018, s. 76).

De «usynlige» deltakerne

I begge feltarbeidene beskrives observasjoner av noen kursdeltakere som er undrende til om de er på riktig sted. Det ser ut til å være et skille mellom hva deltakerne selv oppfatter at de trenger og det kurset tilbyr. For flere er det også tydelige stigma knyttet til å være kursdeltaker. Noen oppgir at de kun har fortalt sine aller nærmeste at de deltar på kurset. Denne observasjonen samsvarer med funnene til Stenbrenden, Haukland og Knutsen (2018) hvor det fremkommer at informantene opplever at statusen som NAV-bruker er både skamfullt og sårbar. En kursdeltaker gir også uttrykk for at hans daglige deltakelse på kurset hindrer ham i å søke jobb i et større geografisk område, og slik gjør veien til fast arbeid lenger enn nødvendig (Kløw, 2018).

I feltarbeidet gjennomført hos NAV observeres det noen deltakere som nærmest er «usynlige» i rommet. De mestrer ikke helt språket, og noen blir sittende på plassen sin dag etter dag uten ytterligere intervensjon fra kurslederne. Dette får observatøren til å reflektere over om det er samsvar i forventningene til kurstilbyder og kursdeltaker (Melby, 2017). Handler dette om ulike forventninger til kursets innhold og deltakelse, eller ser vi her konturene av en gruppe som ikke mestrer å benytte seg av kursets innhold, og derfor kunne hatt behov for en annen innfallsvinkel til jobbsøking og arbeidsmarked? Også i det andre feltarbeidet legger observatøren merke til flere deltakere som i liten grad deltar i kursaktivitetene og blir mer eller mindre usynlige (Kløw, 2018).

Formelle og uformelle fellesskap blant deltakerne

Masterstudenten som observerer jobbsøkerkurset gjennomført av det private foretaket beskriver et uformelt fellesskap som for noen av deltakerne på kurset synes å bli viktigere enn jobbsøkingen. Fellesskapet som består av noen av kursets deltakere skiller seg ut fra de andre deltakerne ved å være mer høylytt, de trekkes mot kurslederne og ønsker å være sosiale med dem. Medlemmene i det uformelle fellesskapet er tilsynelatende mindre interessert i få tilbud om en jobb enn de resterende kursdeltakerne. Når andre kursdeltakere ser på telefonen sin før kurset starter eller går ut av lokalet i pausene, deler det sosiale fellesskapet historier om fritid og gir i stor grad uttrykk for å trives på kurset. Feltarbeideren

tolker dette som en forskjell i 'hjemmefølelsen' blant deltakerne i og utenfor det uformelle fellesskapet (Kløw, 2018).

På et tidspunkt velger en av deltakerne i det sosiale fellesskapet å si nei til en jobb hos en hurtigmatrestaurant fordi hun ønsker en annen type arbeid. Dette er ifølge kurslederne ikke lov (Kløw, 2018, s. 68-69). Masterstudenten som gjennomfører feltarbeidet observerer også at denne jenta er med i kjernen av fellesskapet hun virker til å foretrekke å tilbringe tid med fremfor å begynne i en ny jobb sammen med fremmede. En av deltakerne som har fått jobb underveis i feltarbeidet gjort hos NAV fortsetter å delta på kurset frem til jobbstart, og uttrykker følgende: «Det er bedre å sitte her å kjede seg, enn å være hjemme alene» (Melby, 2017, s. 61). Fellesskapet som utvikler seg kan ses i sammenheng med Argyris' og Schön sin teori om at det finnes to typer verdier i en organisasjon; de betegnes ofte som åpne og skjulte verdier (Argyris og Schön i Eide & Skorstad, 2010, s. 203).

De åpne verdiene er de som er uttrykt og står som de offisielle verdiene i en organisasjon, mens de skjulte verdiene beskriver de uformelle og underliggende normene. Disse to verdsettene eksisterer ofte side om side (Eide & Skorstad, 2010, s. 203). Kursets målsetting og strategier er eksempler på åpne verdier. Målet for kurset er at deltakerne skal komme inn på arbeidsmarkedet, og strategiene er rettet mot at dette målet skal nås. Skjulte verdier kan komme til syne gjennom uformelle samtaler og handlinger (Eide & Skorstad, 2010). Kursdeltakeren som takker nei til en jobb kan synes å legge større vekt på usynlige verdier som er utviklet på kurset fremfor de synlige verdiene som er fastsatt i kursleverandørens planer og strategier.

Et annet perspektiv som kan være nyttig i denne sammenhengen er Lysgaards (2001) analyser av et arbeiderkollektiv som oppstod som følge av et sterkt press fra ledelsen i bedriften på industriarbeidsplasser på 1950-tallet. Industriarbeiderne som Lysgaard (2001, s. 145-146) studerte søkte trygghet og solidaritet i beskyttelse mot ledelsen i bedriften som stadig økte sine krav om mer effektivitet og produktivitet. Slik oppsto det et solidarisk fellesskap blant industriarbeiderne som Lysgaard (2001) kalte "arbeiderkollektivet".

Deltakerne fra det uformelle fellesskapet velger å sitte inne og prate etter lunsj fremfor å gå ut for å oppsøke potensielle arbeidsgivere. Dette sammen med kursdeltakernes avsløring av at hun har takket nei til en jobb samt en annen kursdeltaker i samme gruppes innrømmelse av at han ikke har fulgt opp avtaler han har fått kan ses i tråd med Lysgaards (2001, s. 139) teori. Lysgaard fant et trekk ved arbeiderkollektivet som handlet om at kollektivmedlemmene ikke ønsket å "stikke seg frem" ved å arbeide for hardt. Slik kunne utfoldelsen til medlemmene av kollektivet bli hindret, fordi arbeiderkollektivet ikke var preget av innsats, men av lojalitet. En lignende observasjon som kan synes å bunne i lojalitet og et ønske om å ikke skille seg ut gjøres på jobbsøkerkurset i regi av NAV. En av deltakerne har fått jobb, men forteller ikke dette umiddelbart, selv ikke når observatøren spør om han har hørt fra arbeidsplassen. Når han til slutt forteller at han har fått jobb forhører kurslederen seg med ham om hun kan fortelle nyheten i plenum. Hans respons er «Det kan du gjøre som du vil med». Selv er han tilsynelatende glad og fornøyd med å få jobb, men er sparsommelig med å dele opplysningene med gruppen rundt seg (Melby, 2017, s. 61).

Vi har altså på samme tid deltakere som uttrykker skam ved sin deltakelse; noen blir nesten helt usynlige og deltar lite – samtidig som vi har andre som utvikler uformelle fellesskap på

kurset som gjør at noen av dem til og med velger bort enkelte jobbtilbud. For noen er altså kursdeltakelsen for «kald» mens den for andre blir for «varm» i forhold til målsettingen om å få jobb.

Oppsummering

Hva forteller dette samlet sett om beskrivelser av veiledningen ungdom mottar i NAV?

Vi viste innledningsvis i dette kapittelet hvordan Saras og Ivans fortellinger om sine møter med NAV var svært forskjellige. Deres historier føyer seg til et større bilde hvor informantene står i ganske like situasjoner når det gjelder risiko for å oppleve skoleavbrudd, men likevel har ganske ulike fortellinger om sin oppvekst.

I dette prosjektet trekker vi veksler på blant annet Michelle Fines arbeid for å få fram det større samspillet, hvor risikofaktorene får større betydning for noen enn for andre. Dette ser vi tydelig i de unges fortellinger om NAV som vi har gjengitt her. Fines arbeid fra 1991 er viktig i forhold til nyere forskning om NAV.

Kane, Köhler-Olsen og Reedtz publiserte i 2017 en artikkel om aktivisering av unge sosialhjelpsmottakere. Av studien fremgår det at for flere av de unge som tar kontakt med NAV har hjelpebehovet oppstått i forkant av denne første kontakten (Kane, Köhler-Olsen & Reedtz, 2017). En av informantene deres ordlegger seg slik: «Vi får flere og flere unge inn til NAV med mer og mer komplisert bistandsbehov, tunge psykiatriske problemer, barn fra barneverntiltak [...], veldig kompliserte saker, problemer, drop-out [...] vi ser at her ligger så mye mer» (Kane, Köhler-Olsen og Reedtz, 2017, s. 124). Denne gjengivelsen av en NAV-ansatts observasjon behøver likevel ikke bare handle om at hjelpebehovet er stort allerede før ungdom kommer i kontakt med NAV.

Både det som kommer frem fra hverdagslivet på jobbsøkerkurs i regi av NAV og i fortellingene om NAV blant informantene i det longitudinelle prosjektet viser store individuelle forskjeller. Noen unge trenger NAV mer enn andre – selv om de tilsynelatende befinner seg i lignende risikosituasjoner. Mens andre kanskje får feil hjelp, eller hjelp på feil måte. Kurslederne beveger seg i et vanskelig landskap mellom kontroll og samarbeid ovenfor ungdom på jobbsøkerkurs og flere får deltakelse i uformelle fellesskap som av og til gjør at deltakerne foretrekker kursdeltakelsen framfor usikre jobbtilbud. Men det er verdt å legge merke til at enkelte av ungdommene faller helt igjennom på kursene og får lite ut av deltakelsen. For noen kan det se ut som om deltakelsen bare gjør situasjonen deres verre, i og med at de blir usynlige.

Kanskje er det slik at hjelpebehovet er stort før unge kommer i kontakt med NAV, men samtidig kan det og være slik at relasjonene mellom hjelpetrengende unge og NAV bidrar til at noen får en *for* varm hjelp mens andre *ikke* får hjelp i det hele tatt. Det vanskelige spørsmålet er hvorfor det er slik og hva som kan gjøres for å forhindre at dette skal skje.

I et forsøk på å svare på dette må vi tilbake til der vi startet dette kapittelet med artikkelen «Framing Dropouts» (Bunting & Moshuus, 2017b) og historien til Erik. Den var ikke ulik historien til andre unge i prosjektet når det kommer til de viktigste risikofaktorene for å falle ut av vanlig skoledeltakelse. De oppsto slik Kane, Köhler-Olsen og Reedtz (2017) legger vekt

på, lenge før han kom i kontakt med NAV, og da handlet den om et samspill hvor risikofaktorene hopet seg opp og spilte sammen slik at han endte opp utenfor skolen. Hans fortellinger handler om å ikke mestre skolehverdagen, og at ettermiddagene hjemme heller ikke opplevdes trygge og styrkende. På skolen blir han og hans utfordringer «silenced»: hans utfordringer får han selv ordne opp i. Hjemme finnes ingen klare voktere eller stemmer som sier ifra om urettferdig behandling eller hjelper Erik til å forstå at utfordringene han møter på er en del av et større bilde. Han forteller en historie om å være alene, om å ikke ha noen å hente støtte fra. Eriks historie leder oss videre til neste kapittel som vil belyse funn omkring unges karriereløp slik vi ser dem utspinne seg i de unges historier som er samlet inn i prosjektet frem til i dag.

III Ungdommenes karriereløp

Innledning

Det siste av forskningsspørsmålene «Hvilke faktorer fremmer yrkesdeltakelse?» handler om hva vi nå vet om de skole- og yrkesvalg ungdommene gjør som vi har fulgt de første årene studien har pågått. Dette er samtidig en jakt etter svar på spørsmålet: Hva er det som gjør at noen ungdommer ser ut til å gjennomføre mens andre bryter skolegangen? I dette kapitlet ser vi på intervjuene vi har hatt over tid for å lete etter hva som ser ut til å ha betydning for ungdommenes karriereløp.

I den avsluttende rapporten fra det omfattende sammenlignende studiet av skoleavbrudd i ni europeiske land i perioden 2013 til 2018 slås det fast at skoledeltakernes sosioøkonomiske status er og forblir den viktigste risikofaktoren for at noen avbryter utdanningen sin uten avsluttende eksamen (Lore Van Praag et al. 2018, s.2). Det er altså nå som før unge fra de fattigste familiene som står lengst unna skole- og samfunnsdeltakelse. Samtidig vet vi at andre forhold, som kjønn, etnisitet, migrasjonserfaring, religion, og familieforhold bidrar til å komplisere vårt bilde av hvilke risikofaktorer som spiller inn. I den nye europeiske studien legger de i tillegg vekt på å se problematikken i en statistisk analyse hvor ungdom på mikronivå i sine karriereløp beveger seg mellom deltakelse og avbrudd både på skole og i arbeid. Dette nivået rammes inn av et mesonivå hvor vi kan se ungdommenes karrierer innrammet av både sosioøkonomiske og kulturelle ressursforhold og av forhold knyttet til utdanningssystem og -praksis. Dette nivået er i sin tur innrammet av et overordnet makronivå formet av offentlig politikk, sosioøkonomiske rammefaktorer og felles kulturelle rammer knyttet til utdanning og yrkesliv.

Denne multinivåforståelsen er relevant også i våre analyser av ungdommenes karriereløp. Vårt bidrag handler i hovedsak om å identifisere konkrete samspill i ungdommenes karrierer og peke på mulige mønstre i disse.

VIGNETT: Stians historie

Stian møter intervjueren på videregående hvor han går første året på kokk- og servitørfag. Den unge mannen har et uttrykk som skiller seg ut. Stian forteller om en drøm om å flytte til Danmark for å drive en bar og ta videre utdanning der. Fritiden bruker Stian til å spille. I feltnotatet skriver intervjueren at Stian virker ensom og at i hans beskrivelser av rollespill på nettet bruker dette som et avbrekk fra en ellers kjedelig hverdag. Spillingen ser ut til å gå utover nattesøvnen – natt til intervjuet har Stian sovet en time, men likevel ser han pigg ut og er konsentrert i samtalen. Stian liker og tegne også, aller helst anime. Et stykke ut i intervjuet forteller han at han egentlig kunne tenkt seg å gå media og kommunikasjon på videregående for å utvikle datainteressen og øve på animasjon. I tiden hvor han søker programfag tror han at snittet for å komme inn på media og kommunikasjon ligger langt over karakterene han får på ungdomsskolen. I ettertid viser det seg at han sannsynligvis ville kommet inn med god margin. Hadde han begynt på programfaget han egentlig ønsket seg ville han delt skolehverdagen med bestevennen, Simen, som han beskriver som «en kopi av seg selv».

Stian har dysleksi og strever med matte – han opplever dagene på skolen som fåfengte og verdiløse. I første intervju fremstår Stian som en rebell. I det andre møtet med Stian kretser samtalen rundt hans valg om å bytte programfag, han vil begynne på informasjonsteknologi. Byttet skyldes en negativ lærer og en kjip praksisperiode. Til tross for at Stian tilsynelatende ønsker å fremstille seg annerledes enn sine klassekamerater synes han det er sårt når læreren påpeker hans «annerledeshet» og at han ikke passer inn i yrket som servitør. Praksisplassen ser ut til å mene det samme – Stian, som sier om seg selv at han «ikke liker å være blant folk», synes det ble overveldende å ta imot bestillinger fra store selskaper i restauranten, noe praksislærer ikke tar lett på. På programfag for informasjonsteknologi ser han derimot for seg at det blir bedre, der trenger han ikke å prate med andre.

Tredje gangen vi møter Stian bor han hjemme. Det ekstravagante uttrykket fra de to forrige møtene er borte, han stiller i anonyme, sorte klær. I oppkjørselen utenfor huset hvor Stian bor står det en bil med en L klistra på bakluka. Stian øvelseskjører, men teorien holder ham tilbake. Dysleksien gjør seg gjeldende i livet hans fremdeles. Stian spiller fortsatt på nett, det er fra spillingen han beskriver felleskap med andre. Utenfor den virtuelle verden håper han på en læreplass innen informatikk. Ifølge Stian har alle i klassen bortsett fra han og en annen fått læreplass – for han andre ser det ut til å løse seg med en læreplass gjennom NAV.

Han er for tiden deltaker på et jobbsøkerkurs i regi av NAV. Selve jobbsøkingen synes han er grei, men han nekter å være med på de sosiale øvelsene på kurset. I feltnotatet som er laget etter intervjuet står det skrevet at Stian kan synes å oppfattes som en rebell (og ikke bare av NAV), samtidig som han selv ikke ser det slik. Stian ser ikke på seg selv som en opprører, men opplever at mye av det han involveres i er blottet for mening, noe han ikke klarer å unngå å formidle. Det er dette som gir ham denne statusen som rebell.

VIGNETT: Mats' historie

Mats møter vi første gangen på et NAV-kontor. Han er utadvendt, sosial og beskriver et stort nettverk med venner og fotballspilling på fritiden. I fremtiden ønsker vennegjengen å flytte til et større sted hvor det skjer mer enn på hjemmeplassen. Far er håndverker og mor jobber ikke. Han er den mellomste av tre brødre. Mats har gjennomført restaurant- og matfag og fikk læreplass på en restaurant i hjembyen. Denne går konkurs, og Mats mister kontrakten. Heldigvis tar det ikke lang tid før han får en ny plass. På det nye stedet trives han ikke noe særlig. Han får ikke innpass hos de andre lærlingene, og gode tilbakemeldinger er en mangelvare. Ved én anledning får han ros og anerkjennelse for arbeidet han gjør, men det har ingenting med mat å gjøre: han demonterer og fikser et tett sluk. Denne opplevelsen får Mats til å tenke. Han vil bytte kurs. Opplevelsen fører til at han bryter lærekontrakten og søker om å komme inn på TIP. Det viser seg at han er for sent ute til å nå søkefristen. Ny søknad er sendt og han har godt håp om å komme inn denne gangen.

Andre gangen vi møter Mats har det gått et og et halvt år siden forrige intervju. Han er nå i praksis hos en lokal bedrift som betongarbeider. Han smiler litt når han forteller, husker godt at han under forrige møte sa han ville bli rørlegger. Når alt kom til alt var det bygg og anlegg han kom inn på. Før han bestemte seg for betongarbeider hadde han egentlig bestemt seg for å bli tømrer. Hva skyldtes dette nye skifte? Lærerne han møtte på betongfag var både inspirerende og faglig dyktige – han ville lære av dem. Samtidig så han en fremtid i

betongindustrien: «det kommer til å bygges veier i fremtiden også». Dessuten trives han bedre med hardt fysisk, arbeid enn det psykiske maset han opplevde på restaurantkjøkkenet. Han har det bra på skolen også, får gode karakterer og slipper basisfagene – de har han fra før. Mats sier foreldrene er stolte av den innsatsen han legger ned nå.

Siden sist har det blitt slutt med kjæresten. Det er tungt. Han har også mistet deltidsjobben han har hatt på grunn av nedskjæringer. Mye er forandret, men noe holder stand - Mats spiller fortsatt fotball og bruker tid med venner. Han vil fortsatt gjerne flytte til en større by.

To år senere møter vi Mats for et tredje intervju. Han er tilbake i huset hos mor og far etter brudd med samboeren. Mats har fått læreplass i samme bedrift som han var i praksis hos under forrige intervju. Men noe er likevel annerledes, da var det betongarbeid som var planen for fremtiden, nå er han halvveis i læretida som forskalings snekker. En kjenning han spiller med ga han mulighet til plassen uten intervju, han kunne gå rett fra skolebenken til arbeid. Mats stortrives i lære. Han beholder også drømmen om å få med seg kameratene på å flytte til en stor by - et sted hvor det skjer mer.

Valg av yrkesfag

Både Stian og Mats har avbrutt sine utdanninger, gjort nye utdanningsvalg og startet opp igjen. Ja, Mats har vel egentlig gjort det flere ganger, han startet ut som kokk, skulle bli rørlegger og er nå i ferd med å etablere seg i arbeidslivet som forskalings snekker. Stian skulle bli servitør, avbrøt og har siden gått informasjonsteknologi. Men, der Mats er godt i gang på arbeidsmarkedet er Stian stadig vekk utenfor. Hva er det som skiller det ene karriereløpet fra det andre? Finnes det noe større mønster her, bak den enkeltes historie?

Ungdommene i undersøkelsen oppgir ulike bakenforliggende årsaker til valg av yrkesfag. I bokkapitlet «Ungdommers fortellinger om valget av yrkesfaglig opplæring» (Bunting & Halvorsen, 2019) har vi utviklet et teoretisk og begrepsmessig rammeverk der ungdommenes fortellinger analyseres ut fra tre analysebegreper, eller kategorier, som beskriver ungdommens ulike måter å ta utdanningsvalg på: de «målrettede», «pragmatiske» eller «spontane».

Ungdommenes umiddelbare beskrivelser av valgene tyder på at det er de pragmatiske og de spontane som har mest til felles. I begge disse gruppene uttrykker ungdommene at valgene de tar er mer tilfeldige, og de har tilsynelatende ingen langsiktige mål knyttet til karriere og jobb. Når en tar for seg deres livshistorier, viser det seg at fellesskapet mellom de pragmatiske og de spontane ikke er riktig. Det er heller de målrettede og de pragmatiske som har lignende fellestrekk i sine valg. Selv om de pragmatiske tok valgene senere enn de målrettede, og ikke uttrykker at de har langsiktige mål, har de likevel gjennom sin oppvekst og erfaring (mening) en delaktighet og identitet knyttet til en framtidig profesjon. Det som fremstår som ubevisste og tilfeldige valg kan gjennom studier av deres livshistorier ses på som bevisste valg likevel, utfra deres kjennskap og tilhørighet til praksisfellesskapet. De pragmatiske er bærere av fellesskapets tause kunnskap. Dette er noe de ikke behøver å uttrykke, det snakkes ikke om. Det er bare noe de innehar (Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000). De målrettede har med større bevissthet jobbet seg inn til en dypere delaktighet og har i

tillegg en pasjon for yrket. De har stor motivasjon for faget og kan ikke la være å fortelle om planene sine. Det er ikke nok å tilhøre praksisfellesskapet; det mest vesentlige er å videreutvikle yrket så langt som de kan.

Utfordringen for de spontane er at de ikke har tidligere erfaring, relasjoner og bakgrunn å støtte seg til når de velger utdanningsvei. Fordi de ikke har noe kjennskap til fellesskapet de begir seg inn i, vil det kreve en lengre prosess for å bli en del av praksisfellesskapet slik at de kan gå fra novise til en mer erfaren deltaker. Først da kan de unge komme fram til planer som er fundert i felleskap, praksis, identitet og mening, eller oppnå evnen til å kritisk vurdere egne forutsetninger for gjennomføring av de valgte løp, og kanskje komme til en forståelse av at dette valget ikke var riktig for dem. Hadde de fått muligheten tidligere, kunne de kanskje tatt et mer bevisst og vellykket valg, og veien til full deltakelse i praksisfellesskapet kunne ha fortonet seg enklere.

Tilbake etter skoleavbrudd

Noen ungdommer lykkes, mens andre strever når de ønsker å vende tilbake etter et skoleavbrudd. I artikkelen «Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process» (Bunting, Halvorsen & Moshuus, 2017) settes fokus på ungdom som vender tilbake etter skoleavbrudd. I undersøkelsen ser vi på likheter og ulikheter i ungdommens fremstilling av tilbakevendingsprosessen. I analysen, inspirert av Woodman & Wyn (2014), fortoner returen til skoleløpet seg som en balansegang på stram line. Ungdommene beskrives som linedansere der alle, uansett bakgrunn, skal balansere på samme line. I artikkelen har vi foretatt en begreps – og teoriutvikling ved å etablere tre ulike tilstander å komme tilbake til utdanningsløpet. Vi skiller mellom gruppene «de stabile» danserne (the steady), «de ustabile» (the shaky) og «de skjelvende» (the shivering), de som står i fare for totalt avbrudd. Disse vil bli beskrevet nærmere senere i kapitlet.

I undersøkelsen har vi ønsket å identifisere de viktigste elementene i beslutningsprosessen om å vende tilbake til skolen etter avbrudd. Presentasjonen i artikkelen er basert på en foreløpig analyse av elevenes individuelle historier.

Som enhver kan forestille seg, er en dans på stram line vanskelig. Ferdigheten vil kreve trening og gjentatt repetisjon. I intervjuene fortalte ungdommene om sine ulike non-lineære baner tilbake til skolen. Historiene avdekker ungdoms gjentatte forsøk på å få skoleløpet sitt på rett kjøll, noe som med rette kan sammenlignes med en dans på stram line. Som ungdommens historier viser, opplever de å stå overfor ulike og forskjellige utfordringer. Lik en lineganger eller linedanser er det lettere for noen enn for andre å finne balansen.

De tre linedansene innbakt i ungdommens historier avdekker fortellinger om ulike typer utfordringer langt utover ungdommens egne valg og bestemmelser, og fortoner seg som deres egne særpregede former for linedans. På bakgrunn av denne erkjennelsen har vi i redegjørelsen ønsket å definere og fremheve betydningen av de ulike dansernes dans.

Basert på de foreløpige funnene i undersøkelsen har vi altså identifisert tre typer dansere. «De stabile» er de som greier seg bra og som kommer nærmere det målet de har satt seg. «De ustabile» har også framdrift i å nå målet, men gjennomgår ulike utfordringer, hovedsakelig knyttet til problemer utenfor skolen, noe som gjør at linen blir vanskelig å

komme over. Tilslutt har vi «de skjelvende» : de som famler og står i fare for avbrudd. For denne tredje gruppen er utfordringene så komplekse eller overveldende at de står i fare for å falle ned; de greier neppe å krysse linen.

Det er relevant for problemstillingen å vise til individualiseringstesen (Beck & Beck-Gernsheim 1996; Krange & Øia, 2005; Frønes, 2011; Hegna m. fl., 2017) som forteller oss at ansvaret for å være mislykket bæres av den enkelte alene, og at hver og en er ansvarlig for sin egen suksess. Fortellingene til Kent og Noman – informanter vi presenterer i linedanser-artikkelen – blir illustrasjoner på hvordan ungdom kan fungere som entreprenører i deres egne liv. Vår undersøkelse avdekker imidlertid at ungdoms motivasjon for å holde seg på rett kjøll handler om mer enn deres egne valg og avgjørelser, og er avhengig av hvorvidt de er støttet av andre. Det fortøner seg som vesentlig at ungdom har støttefunksjoner i nære og uformelle nettverk som er med for å bistå i viktige avgjørelser. Nære relasjoner viser seg å være med på å overvinne ungdommens hindringer og utfordringer.

Ungdom blant «de ustabile» kan ha forhåpninger om å fullføre videregående, men intensjonene deres kan bli forstyrret av eksterne faktorer forårsaket av det som skjer med dem utenfor skolen.

Når ungdom blant «de skjelvende» kommer tilbake etter skoleavbruddet, er det neppe som et resultat av deres egen avgjørelse alene, selv om de selv framstiller det slik. Informantene i denne gruppen forteller at de fortsatt må takle utfordringer som har negativ innvirkning på skolegjennomføringen, noe som får oss til å stille spørsmålet om de faktisk kommer til å fullføre, eller om disse utfordringene og ustabiliteten vil få dem til å gi opp igjen.

Alle ungdommene i undersøkelsen valgte å karakterisere sin tilbakevending til skolen som et valg de gjorde på egen hånd. Til og med informanter blant «de skjelvende», for eksempel én ungdom som forteller at han ble kastet ut av skolen, framstiller det som han selv lot det skje, han visste at det kom, om ikke på grunn av dette, så på grunn av noe annet, - og det var hans eget valg å slutte. Dette illustrerer på en overraskende tydelig måte hvordan ungdom i disse gruppene ser sine liv, inkludert sine mer eller mindre erkjente problemer, som summen av individuelle valg og evner, i tråd med tesen om individualisering i senmoderniteten (Beck & Beck-Gernsheim, 1996; Krange & Øia, 2005; Frønes, 2011; Hegna m. fl., 2017). Systemer, strukturer eller samfunn er i liten grad til stede i ungdommenes fortellinger. Ei heller utdanningspolitikk eller arbeidsmarked.

Bare én informant, som hører til «de ustabile», sier han var hjelpeløs, at ingen ønsket ham. Vårt spørsmål er om denne informanten er klar over sin situasjon på en måte som skiller seg fra de andre? Om vi tar perspektivet til individualiseringstesen, kan vi spørre om de andre ungdommene bedre navigerer og ignorerer det institusjonelle presset som styrer handlingene deres? Vår ene «hjelpeløse» syntes å innse at situasjonen ikke var til hans fordel, men i stedet for å bebreide skolen og systemiske problemer utenfor hans kontroll, skylder han på seg selv ved å insistere på at det var han de avviste.

Både internasjonalt og nasjonalt er det utført omfattende forskning på unge mennesker i risikozonen. Vi vet mye om ungdommer i utsatte posisjoner og skoleavbrudd. Selv om vi har et nyansert bilde av hvordan risikofaktorer fordeles mellom unge, viser våre undersøkelser at det innenfor de samme risikogruppene er store forskjeller mellom hvordan ungdom

mestrer ulike utfordringer.. Det er unge mennesker som klarer seg godt, mens andre sliter, noen, i betydelig grad. I artikkelen «Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process» (Bunting, Halvorsen & Moshuus, 2017) som her er presentert, har vi bidratt med en analyse av ungdom i sårbare posisjoner med et særlig blikk på sosialt medierte relasjoner.

Metaforen om ungdom som linedansere fokuserer på viktigheten av å utvikle forholdet mellom den enkelte ungdom og yrkesopplæringssystemet. Metaforen bidrar også til å skifte fokus vekk fra studentens eget valg i forsøket på å finne balansen i en vedvarende risikotilstand, enten den er delvis åpen eller delvis skjult (Beck & Beck-Gernsheim, 1996, s. 25).

Selv om ungdommene i undersøkelsen presenterer seg selv som beslutningstakere i sine egne historier, ser vi at de sliter med å finne balansen i situasjoner som de ikke er herre over. I en annen artikkel fra prosjektet (Bunting & Moshuus, 2017a) poengterte vi viktigheten av å ta i betraktning den brede internasjonale forskningslitteraturen (bl. a. De Witte et al., 2013; Rumberger, 2011) som rapporterer om alle de «individuelle faktorer» og «institusjonelle faktorer» som står på spill når ungdom avbryter skolegangen.

På samme tid trenger vi å vite mer om de ofte komplekse interaksjonsprosessene som påvirker skoleavbrudd (jfr. Brown & Rodriguez, 2009). Fortellingene som vi her har presentert, antyder at disse prosessene er like viktige og avgjørende for beslutningene om å vende tilbake. De tre posisjonene som vi har beskrevet, fokuserer på ulike opplevelser for dem som vender tilbake til skolen. Posisjonen «de stødige/stabile» refererer til elever som er motiverte, planlegger fremtiden og har relasjoner som er robuste; de har venner og nettverk, støttende og interesserte foreldre, og har ingen utenforliggende problemer som kan forstyrre skolegjennomføringen.

Ungdom i den andre posisjonen: «de ustabile», er også motiverte, men deres fortellinger inneholder aspekter av å måtte kjempe privat; deres private relasjoner ser ut til å ha blitt skadet, noe som sannsynligvis vil ha påvirket skoleløpet. Den private kampen (eller kampene) representerer en latent og vedvarende risikofaktor.

Den tredje posisjonen, «de skjelvende», inkluderer unge som trenger hjelp for å komme tilbake på sporet. Deres motivasjon for å bli i skolen er ønsket om et godt liv, som de ellers kanskje savner, men de er fortsatt usikre på hvordan de skal komme seg dit. De sliter med hverdagslivet, de har brutte relasjoner både privat og på skolen, noe som sannsynligvis vil påvirke skolegangen og mulighetene til å fullføre.

I enda en prosjektartikkel (Bunting & Moshuus, 2017b) tok vi for oss Michelle Fine (1991) sine teoretiske perspektiver på skoleavbrudd. Vi ønsket å undersøke betydningen av ungdoms relasjoner utenfor skolen, for å forstå hvorfor noen ender opp helt frakoblet fra skolen. Denne undersøkelsen viste igjen relasjonenes viktige betydning. Tilbakevending til skolen krever en tydelig håndtering av balansegangen ungdom utsettes for. For at skolegjennomføringen skal lykkes, er de unges relasjoner utenfor skolen avgjørende.

Hvorfor er det vanskelig å komme tilbake etter skoleavbrudd?

I bokkapitlet «Hvorfor er det vanskelig å komme tilbake etter frafall i videregående skole?» (Moshuus, Bunting & Halvorsen, 2019), analyseres igjen ungdoms fortellinger. Fokus er på hva ungdommene opplevde gikk galt og hva som fikk dem til ikke å gå tilbake til skolen.

Undersøkelsen er en videreføring av analysen i «Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process», der vi kom til at den mest utsatte gruppen, «the Shivering», i balansegangen sto i fare for ikke å vende tilbake til skolen etter å ha sluttet. I publikasjonen løftet vi fram perspektivene til den tyske filosofen Walter Benjamin (1939) som analytiske grep for å forstå ungdoms måter å konstruere sin virkelighet på.

Benjamin påpeker hvordan etablerte oppfatninger, begreper og språk influerer på vår måte å konstruere vår hukommelse på. Måten vi fremstiller forholdet til fortiden på, er bearbeidet av samfunnsrammer vi relaterer vår livsoppfatning til. Erfaringene erstattes av bearbejdede opplevelser. Benjamin skiller mellom «en opplevd hendelse» og «en erindret hendelse». Nærmere forklart er en opplevd hendelse en refererende gjennomgang av det som skjedde, mens en erindret eller husket hendelse er en gjenfortelling av det som skjedde, med en bestemt meningsramme som dikterer gjenfortellingen.

Siden vi ikke stiller direkte spørsmål som krever spesifikke svar, kan vi se på fortellingene som hukommelsesserindringer der det faktiske hendelsesforløpet ikke er det viktigste, men derimot hva ungdommene selv legger vekt på i forklaringen om hva som skjedde, og hvorfor. I analysen er vi altså opptatt av å fange selve meningsrammen som ungdom konstruerer rundt sitt skoleavbrudd. Ut fra Benjamins tese kan vi altså lese intervjuene på to måter: - å være et spesifikt bilde, et snapshot av hva som konkret skjedde, - eller å forstå fortellingen som en «knadd» skildring som passer inn i det bildet en selv konstruerer.

Vi argumenterer for at det ikke er det faktiske hendelsesforløpet som er det vesentligste i vår analyse, men derimot å fange opp hvordan informantene konstruerer selve meningsrammen rundt sitt skoleavbrudd. Ut fra denne forståelsen viser analysen hvordan individualiseringen kan arte seg. Utsatt ungdom tar selv på seg skylden og føler skam rundt det permanente frafallet.

Oppsummering

Hva har vi lært av informantenes fortellinger som kan ha generell verdi for vår forståelse av unges karriereløp og skoleavbrudd, og prosessene som leder til at noen ungdommer bryter med all utdanning mens de fleste skoleavbrudd bare fører til omvalg?

Innledningsvis presenterte vi litt av historiene til Stian og Mats, de opplevde begge skoleavbrudd, men Mats kom seg ganske raskt ut i yrkesdeltakelse. Det gjorde ikke Stian. Vi forklarte ulike utfall med to analytiske grep: kategoriene som beskrev ulike måter å ta utdanningsvalg på (de spontane, de pragmatiske og de målrettede), og kategoriene som kjennetegner ulike måter å komme tilbake etter frafall på (de stabile, de de ustabile og de skjelvende). Begge disse analytiske tilnærmingene utdypet hvordan veien inn i yrkeslivet kan gå litt i rykk og napp, litt att og fram, litt hulter til bulter.

Nyere forskning viser at hverken utdanning eller avbrudd fra utdanning er lineære prosesser, men dreier seg i de fleste tilfeller om komplekse prosesser hvor mange unge beveger seg mellom skole, kurs- og støtteordninger og yrkesdeltakelse (Lore Van Praag et al., 2018).

Det ser vi også her. Fortellingene om skoleerfaringene viser hvordan utdanning framstår innenfor meningsrammer hvor skolen inntar en total og omsluttende posisjon som ungdoms dominerende oppvekstarena. Samtidig ser vi at noen unge trenger NAV mer enn andre – selv om de tilsynelatende befinner seg i lignende risikosituasjoner.

Prosjektet ser på ungdoms karriereløp over tid. Vi har sammenlignet unge som returnerer til ny videregående utdanning med linedansere. Det er fordi de alle må forholde seg til de samme kravene utdanningen stiller dem overfor, slik linedansere må balansere på den samme linen (Bunting, Halvorsen & Moshuus, 2017). Ungdom i utsatte posisjoner balanserer så godt de kan. De identifiserer seg med skolesamfunnet på samme vis som alle andre. Men begrensningene i rammebetingelsene slår inn og reduserer deres valgmuligheter slik at de til slutt ikke har annet igjen å velge enn sine tap. Andre unge i vårt prosjekt har stått i lignende situasjoner, men har fått den hjelpen de mest sårbare ikke fikk, til å få den jobben eller utdanningsmuligheten som kunne tatt dem videre.

Det viktigste når vi ser på ungdommenes fortellinger over tid er at vi finner et underliggende mønster i det samspillet som finner sted. Det er forståelig at ungdom knytter sine avgjørelser og konsekvensene av avgjørelsene til enkelthendelser og deres egne valg. Det er derfor vi sammenligner dem med linedansere. Det bildet hvor den enkelte står alene om det å holde balansen på en stram line får tydelig fram hvordan ungdom i dag opplever at de former sine egne karrierer alene.

Konklusjoner

Hovedfunnet i studien er at risiko for lengre avbrudd fra utdanning kan reduseres ved at unges relasjoner til venner, lokalsamfunn og familie knyttes tettere til deres skoledeltakelse. Dette bygger på våre publiserte vitenskapelige artikler med fagfelleevaluering og de masteroppgavene som er produsert innenfor prosjektet. Her peker vi blant annet på hvordan flere som sliter på skolen står i fare for å bli sosialt ekskludert lenge før det kommer til skoleavbrudd. Skoleavbruddet skyldes komplekse relasjonelle prosesser hvor sammenbrudd i læringsrelasjonene har fått utvikle seg samtidig som at nære relasjoner utenfor skolen bryter sammen.

I søknaden ble problemstillingen formulert slik:

Hvordan kan kunnskapssamfunnet utdanne unge til aktiv deltakelse i arbeidslivet?

Innenfor kategoriene av ungdom som har høyere risiko for skoleavbrudd er det viktig å oppdage og bistå de som har de største relasjonsutfordringene.

Søknaden formulerte videre tre forskningsspørsmål:

- *Hvilke beskrivelser har ungdom som er i videregående av sin gjennomførelse av utdanningen?*

Vi kan se at ungdom forteller sine historier innenfor meningsrammer hvor skolen inntar en total og omsluttende posisjon som ungdoms dominerende oppvekstarena. Deres fortellinger iscenesettes og rammes inn av en hverdag på skole, eller forventingen om denne hverdagen. Ungdommene kan ta alternative ruter, men det er også i dette vi finner kjernen; at veier til jobb som går utenom skole blir *alternativ*. Når ungdommenes beskrivelser om gjennomføring handler om sosiale relasjoner, er også disse preget av at temaene skolegjennomføring og –frafall tar stor plass i relasjonene. Skolehverdagslivet representerer det egentlige hverdagslivet.

Vi ser også at gjennomføring av utdanning ofte går i rykk og napp, og at mange tar omveier: de ombestemmer seg, de bytter studieretning, de bruker flere år på å tenke seg om, de får ikke læreplass eller mistrives/blir presset ut, de forsøker uten hell å få seg jobb, de får midlertidige jobber. Dette siste har i stor grad sammenheng med strukturelle forhold: mangelen på læreplasser og arbeidsplasser for ufaglærte, men likevel bærer ungdommene på individualiserte forklaringsmodeller når de formidler sin utdanningshistorie (eller mangel på sådan) til oss. For de mest utsatte bidrar individualiseringen til svært negative selvbilder og økt risiko for sykdom.

Ungdom som gjennomfører utdanningen beskriver prosessene som et resultat av egne valg og prioriteringer, og de ser i liten grad selv hvordan nettverket rundt dem av slekt og venner, kolleger og bekjente, har bidratt til gjennomføringen. Våre analyser får imidlertid fram hvordan disse lokale og relasjonelle nettverkene over tid spinner et sikkerhetsnett *under* linedanserne.

- *Hvilke beskrivelser har ungdom som er eller har vært under NAV om veiledningen de mottar?*

Studien viser at noen unge trenger NAV mer enn andre – selv om de tilsynelatende befinner seg i lignende risikosituasjoner. Kurslederne beveger seg i et vanskelig landskap mellom kontroll og samarbeid. Noen unge får deltakelse i uformelle fellesskap som av og til gjør at deltakerne foretrekker kursdeltakelsen framfor usikre jobbtilbud. Samtidig er det verdt å legge merke til at enkelte av ungdommene faller helt igjennom og får lite ut av deltakelsen, ja for noen kan det se ut som om deltakelsen bare gjør situasjonen deres verre i og med at de blir usynlige. Kanskje er det slik at hjelpebehovet er stort før unge kommer i kontakt med NAV, men samtidig kan det og være slik at relasjonene mellom hjelpetrequende unge og NAV bidrar til at noen får en *for* varm hjelp mens andre *ikke* får hjelp i det hele tatt. Det vanskelige spørsmålet er hvorfor det er slik og hva som kan gjøres for å forhindre at dette skal skje.

Generelt forbindes støtte fra NAV med skam, og dette preger manges opplevelse av veiledningen. Ungdommene opplever veiledningen svært forskjellig, men ofte bedres opplevelsen over tid. For mange er det veien tilbake til skolen for å få «papirene i orden» som blir det primære ønsket etterhvert, selv om det kanskje ikke i tilstrekkelig grad uttales av dem selv, eller framgår av tjenestene de mottar. Mange har en (mer eller mindre uttalt) opplevelse av at tiltakene ikke riktig treffer deres behov eller situasjon, og de ønsker seg mer presise og treffsikre kurs tilrettelagt nettopp deres situasjon. Å delta i kurs sammen med andre som har helt andre utfordringer eller muligheter ser ut til å forsterke skammen.

Utredning for helseforhold og andre forhold som kan bidra til å avklare og tydeliggjøre deres muligheter for utdanning/arbeid oppfattes av mange som et (positivt) vendepunkt. Likedan kan kommunikasjonen bedres dersom de flytter/får nye kontaktpersoner osv.

Ungdommenes hjemmesituasjon og relasjonelle problemer ser i liten grad ut til å fanges opp i NAV, med det resultat at støtten til de svakeste eller mest utsatte ofte ikke får forventa effekt. For mange negative omstendigheter/hendelser finner sted på samme tid, og det blir for mye å ta fatt i. Kravene til egeninnsats for å lykkes med målsettingene og forbedre sin situasjon virker for de aller mest sårbare som uoverkommelige.

For noen kursdeltakere representerer kursene en mulighet til å danne nye sosiale nettverk. Vi tolker dette som en understrekning av den utenforskapen mange av deltakerne står i.

- *Hvilke faktorer fremmer yrkesdeltakelse?*

Å ha familien tilstede for å veilede og støtte i de første årene med yrkesaktivitet virker avgjørende for mange sårbare ungdommer.

Gode nettverk, enten i nær familie eller i den større slekta, blant naboer, venner eller bekjente, bidrar til å gi muligheter for praksisplasser, prøveplasser, arbeidstrening, trening i å jobbe med praktiske oppgaver eller andre former for arbeidsrelevant opplæring. På samme måte gir nettverket også avgjørende innspill til utdanningsvalg, omvalg og lignende. Slike innspill eller muligheter, som altså åpner seg utenfor NAV-systemet eller skolesystemet, får

ofte avgjørende positiv betydning for ungdommene, selv om ungdommene ikke alltid evner å se rekkevidden eller betydningen for deres valg. Individuelle, mer eller mindre spontane valg kommer ofte som resultat av langvarige prosesser der nettverket virker inn på positive måter over tid.

Dette understreker betydningen av den lokale konteksten, men ikke på den måten som mange først tenker på: at det eksisterer visse «snylterkulturer» eller –miljøer der det å motta støtte fra NAV er sosialt akseptert. Industribyer og bygdesamfunn byr på praksisfellesskap med holdninger til arbeid og arbeidsliv som representerer en styrke for ungdom på kanten av skolen og yrkeslivet.

Hva har vi lært?

Skolens økte betydning har fått konsekvenser for ungdoms deltakelse i samfunnsfellesskapet (Baker, 2014). Utdanning har blitt en absolutt kulturell standard for hvordan vi lever våre liv (Moshuus, 2017). Å søke mer kunnskap regnes nærmest som en plikt, hele livet igjennom. Internasjonal forskning viser at unge fra hjem uten tradisjon for skole har høyere risiko enn andre for å falle utenfor på skolen og dermed risikere å bli stående på utsiden av samfunnet (Woodman & Wyn, 2015; Van Praag m.fl., 2018). Sveinsdottir m. fl. publiserte i fjor en studie hvor de intervjuet unge som vurderes til å bli uføre. Studien viser at de fleste av informantene oppgir å ha blitt mobbet og/eller strever med relasjonelle forhold (Sveinsdottir m.fl., 2018).

I vår studie finner vi at ungdommene som har sluttet på videregående påtar seg selv skyld i bruddet med skolen, men under overflaten kommer det likevel frem en annen historie. Ungdommene trekker linjer i fortellingene sine som leder tilbake til familiesituasjon og øvrige relasjoner (Bunting & Moshuus, 2017a, Ramsdal m.fl., 2018).

Det viktigste dette kvalitative longitudinelle prosjektet så langt har lært oss er at blant unge som har høy risiko for å oppleve skoleavbrudd har deres ulike relasjoner til deres omgivelser svært stor betydning for karriereløpene deres. I våre artikler (Bunting & Moshuus, 2017a; 2017b) peker vi på hvordan flere som sliter på skolen blir marginalisert og står i fare for å bli sosialt ekskludert lenge før det kommer til skoleavbrudd. Det skyldes komplekse prosesser hvor sammenbrudd i læringsrelasjonene fikk utvikle seg samtidig med at nære relasjoner utenfor skolen bryter sammen.

Studien bekrefter relevansen av mange av de kjente risikofaktorene fra annen frafallsforskning som vi presenterte innledningsvis. Mange av dem vi har intervjuet i frafallsposisjon har en lang historie bak seg som handler om lærevansker i grunnskolen eller i den videregående skolen. Hjemmeforhold framstår som helt sentralt, sammen med sosial bakgrunn, og dette har sterk sammenheng med relasjonelle forhold. Identifikasjon og engasjement i forhold til skolen (både i eleven selv og i miljøet rundt eleven) er også faktorer som vi gjenfinner i vår studie. Det samme gjelder kontekstuelle forhold, på den måten at vennemiljøer utgjør en viktig faktor for mange. Selv om etnisitet og kjønn er viktige faktorer innenfor den kvantitative forskningen på skolefravall og –gjennomføring, har dette ikke vært så sentralt i våre studier.

Mange av ungdommene i vår studie er fra lavinntektsfamilier. I Bunting, Halvorsen og Moshuus (2017) fokuserer vi på systematikken i relasjonshistoriene til ungdommene. Det er store forskjeller på hvordan de mestrer utfordringer knyttet til skolegjennomføring og det de forteller om sine relasjoner. Noen greier seg ganske godt, samtidig som andre sliter, noen i betydelig grad. De store relasjonsforskjeller i fortellingene deres, kalles relasjonsposisjoner. Vi har kalt dette «The Steady» med robuste relasjoner til deres omgivelser, «The Shaky» med noen relasjoner som er skadet og «The Shivering» med flere åpne brudd i relasjonene ungdommene inngår i. Dette reiser viktige spørsmål vedrørende livskvalitet, skoledeltakelse og yrkesdeltakelse – og utforskning av mulige grep for å styrke skoledeltakelsen.

Da vi startet prosjektet, forventet vi å komme i kontakt med ungdom som var i åpent opprør mot skolen. Noen av våre informanter omtalte seg selv som opprørere den første gangen vi møtte dem. Men ingen har latt sitt opprør gå utover skolen som institusjon, skolen har snarere vært den foretrukne arena for alle vi har vært i kontakt med – også de som ikke fikk det til. Dette reflekterer det større samfunnsbildet vi har fått siden vi startet opp prosjektet, der stadig flere gjennomfører skolen, og skolen opptar en stadig større plass i ungdoms liv.

Siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006, har andelen som fullfører videregående skole, økt med nærmere 5 prosentpoeng (SSB, 2018). Dette gir oss den tilsynelatende paradoksale situasjonen der frafallet fra skolen berører stadig færre unge, samtidig som det blir mer og mer alvorlig for de som rammes. Dette kan skyldes at skolen har overtatt den symbolske rollen ungdomskulturene tidligere har hatt (Øia & Vestel, 2014), og blitt det forestilte fellesskapet alle må forholde seg til (Moshuus, 2017).

Etter seks års feltarbeid og analyser av ungdom i og utenfor skolen kan vi tillate oss å si at frafallet har valgt visse ungdommer. Hvor rart det enn høres ut; det permanente skoleavbruddet velger ut noen ungdommer, slik som noen av våre informanter. Det kunne blitt andre, det ble dem. Dette trenger litt mer forklaring. Akkurat som ungdommene som opplever skolefradfall, så er vi som observerer frafallet også fanget i individualiseringstesens språk. Vi har språk for enkeltindividene og handlingene deres, vi blir ikke like ordrike når det kommer til hvordan struktur, historie og betingelser fanger oss alle inn. De velferdspolitiske strukturene som rigges for å håndtere skolefradfall må anerkjenne denne mangelen på språk og ta ansvar for å avlaste 'de frafalne' (Reegård & Rogstad, 2016) den tyngende byrden av individuelle nederlag.

Det kanskje mest tragiske med det permanente frafallet er at det ikke gir dem det gjelder, tilgang til noe symbolsk alternativ – slik en deltakelse i et ungdomskulturelt uttrykk ville gjort – men åpner i stedet for et avvik som i verste fall rettes innover. Vi oppfattet ikke det symbolske alvorret i det da det skjedde, men sist gang vi møtte en av våre informanter, kom han til avtalen med det som så ut som en skolesekk, på ryggen. Møtet fant sted midt på dagen. Vi visste han hadde søkt på ny videregående utdanning sist vi møttes. Vi ventet spent på at han ville bekrefte at han var i gang med ny utdanning. Den kom aldri. Han fortalte omsider at han ikke hadde fått studieplass. I stedet hadde han kommet til møtet vårt direkte fra et treningsstudio. Et av disse treningsstudioene der hver og en trener hver for seg uten å ha kontakt, selv om alle ser på hverandre. Sekken han bar på, var fylt med treningsutstyret han hadde brukt. Det er først i ettertid vi har forstått at det ikke var tilfeldig at treningsbaggen så ut som en skolesekk. Det at han bar på en skolesekk når han beveget seg i

det offentlige rom, ga ham en plass blant andre på samme alder som holdt på med sin utdanning. Det var gått fire år siden han hadde gjort det.

Hvor går veien videre? Noen forslag til tiltak

Det er grunn til å fremheve ett forhold som tegner seg som særlig viktig når tiltak skal utformes for bedre tjenester. Det handler for det første om måten velferdstjenestene håndterer mangesidig utenforskap på. Denne 'nye', ensomme utenforskapen kjennetegnes av manglende nettverk på alle kanter. Ungdom i slike posisjoner har i liten grad en vennegjeng av likesinnede i ryggen som utgjør et skjebnefellesskap på kveldstid. Vi har historisk mange eksempler på at enkeltkarrierer utenfor samfunnets viktigste arenaer finner fram til andre i samme situasjon og skaper seg nye fellesuttrykk som på sikt kan bidra til å endre deres situasjon. I dag ser det ut til at det er de nære sosiale relasjoner som utgjør den store utfordringen for ungdom i risikozonen, og (det negative) samspillet mellom familierelasjoner og skole- og arbeidslivsrelasjoner. Utfordringene som disse ungdommene står i på hjemmebane fanges ikke opp av skolen eller kursledere i NAV.

På bakgrunn av forskningen i prosjektet vil vi anbefale utredning av følgende tiltak:

- Styrking av veiledningskompetansen i NAV for å øke kompetansen på kartlegging av ungdoms relasjonelle utfordringer, hjemmesituasjon
- Gjennomgang av kursvirksomheten slik at den i sterkere grad tilbyr tilrettelagt kurs (for eksempel egne kurs for ulike deltakergrupper som deles inn etter kriterier knyttet til språkferdigheter, bakgrunn, tidligere yrkeserfaring, skoleerfaringer mm), men også med tydeligere rammer for deltakelse, fravær, individuell oppfølging
- Styrking av det tverrfaglige samarbeidet omkring tilpasset oppfølging av elever som står i fare for å falle fra.
- Mer sosialfaglig og helsefaglig kompetanse inn i oppfølgingstjenestene og i rådgivningstjenestene i skolen – mer samarbeid mellom rådgivere, helsepersonell og sosialfaglig personell
- Individuelle oppfølgingsplaner for ungdom som står i fare for å falle ut av skolen, men også i NAV

Lokale kartleggingssystemer som gjør det lettere å fange opp særtrekk i det som kalles den lokale frafallskonteksten, altså spesifikke miljøer i og utenfor skolene, spesifikke hendelser med mer. Forslaget om styrking av lokale kartleggingssystemer må imidlertid ikke forstås som at vi nedtoner betydningen av strukturelle forhold og globale trender. Prosjektet har synliggjort hvordan det ungdommene selv oppfatter som individuelle valg og livsveier, likevel henger sammen med forhold utenfor hver enkelt. Vi vil understreke at det er et stort behov for bedre kunnskap om den større strukturelle rammen som skoleavbrudd og utenforskap formes innenfor i dag. Internasjonalt tegnes det til dels svært dystre bilder av hvordan det offentlige rammeverket rundt utdanning og de som faller utenfor endres i takt med nedrigging av velferdsstater og –systemer verden over (Woodman & Wyn, 2015; Fine, 2018). Hvilken rolle har den norske velferdsstaten i dette, hvordan vil den utvikle seg på dette området framover, og hvilke konsekvenser har det for tjenestemottakerne?

Referanser

- Aagre, W. (2014). Ungdomskultur - hverdagslivets kulturelle former. Bergen: Fagbokforlaget, s. 139
- Aase, K. N., Kristiansen, R., Vardheim, I., Bentsen, A., Gulløy, E., Bordevich, K., Bunting, M. & Krane, V. (2018). *Ung i Telemark 2018*. Skien: Telemark fylkeskommune/Kompetansesenter rus – region sør. Hentet fra: <https://www.telemark.no/Media/Files/Folkehelse/Materiell-fra-Folkehelse/Rapport-Ung-i-Telemark-2018>
- Alexander, K. L., Entwistle, D., & Kabbani, N. S. (2003). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822.
- Audas & Willms, (2001). Engagement and Dropping Out of School. A Life-Course Perspective. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada. Hentet 02.12.2016, fra <http://sbisrvntweb.ugac.ca/archivage/15292281.pdf>
- Baker, D.P. (2009). The educational transformation of work: towards a new synthesis. *Journal of Education and Work*, 22(3), 163–191.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bakken, A. (2009). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf
- Bakken, A., Frøyland, L., Sletten, M.Aa. (2016). Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene? (NOVA-rapport 3/16). Oslo, Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1996). Individualization and “precarious freedoms”: Perspectives and controversies of a subject-orientated sociology. In P. Hee-las, S. Lash, & P. Morris (Eds.), *Detraditionalization: Critical reflections on authority and identity* (s. 23–48). Oxford: Blackwell.
- Benjamin, W. (1936/1969). *The image of proust illuminations*. New York: Schocken Books.
- Brown, T. M., & Rodriguez, L. F. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221–242. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390802005570>

- Buckingham, D., & Kehily, M. J. (2014). Introduction: Rethinking Youth Cultures in the Age of Global Media. In *Youth cultures in the age of global media* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan, London.
- Bunting, M. og Halvorsen, T. A. (2019). Ungdommers fortellinger om valget av yrkesfaglig opplæring. I Streitlien, Å. og Aakre, B. M. (red.) *Det store spranget* (155-172) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bunting, M., Halvorsen, T. A., & Moshuus, G. H. (2017) - Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process, *International Journal for Research in Vocational Education and Training* (IJRVET) Vol.4, Issue 2, August 2017, 1-35. Online Access.
- Bunting, M. & Moshuus, G. H., (Red.). (2017). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Drugli, M. B. og Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>
- Dæhlen, M. og Andersen, P.L. (2017). Sosiale relasjoner i ungdomstida. Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner. NOVA. Oslo, NOVA.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? Samfunnsspeilet 5/2014. Statistisk sentralbyrå
- Fedoryshyn, N. (2019). Hvordan går det med unge som faller utenfor? Statistisk sentralbyrå Hentet <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-unge-som-faller-utenfor>. Publisert 27. februar 2019, lastet ned 8. juli 2019.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*. Albany, N.Y: State University of New York Press
- Fine, M. (2018). *Just research in contentious times: Widening the methodological imagination*. Teachers College Press.
- Frønes, I. 2011. *Moderne Barndom. 3. utgave*, Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Guest, R. (2016). *Generation Uphill. The Economist*. Hentet fra: <http://www.economist.com/news/special-report/21688591-millennials-are-brainiest-best-educated-generation-ever-yet-their-elders-often/>
- Havik, T. (2015). School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal. Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in

Education, Faculty of Arts and Education. Stavanger, University of Stavanger. **PhD University of Stavanger: 126.**

- Hegna, K., Eriksen, I.M., Sletten, M., Strandbu, Å., Ødegård, G. (2017). Ungdom og psykisk helse - endringer og kontekstuelle forklaringer. Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap. M. Bunting and G. H. Moshuus. Oslo, Cappelen Damm akademisk: 75-94.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. FAFO
- Hyggen, C. (2013). Unge i og utenfor arbeidsmarkedet i Norden. 04/2013 (volum 30). *Søkelys på arbeidslivet* (s. 357-377).
- Høst, H. (2016). Praksisbrev i arbeidslivet – Et vellykket tiltak mot frafall. I Reegård, K, & Rogstad, J. (Red.) *De frafalne. Om frafall i videregående utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jørgensen, G. (1993). Slaur» og «geni»–om vedlikehold av sosiale og kulturelle ulikskapar i Bygdeby. I K. Heggen mfl.(red.): *Ungdom i lokalmiljø. Perspektiv frå pedagogikk, sosiologi, antropologi og demografi*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kane, A. A, Köhler-Olsen, J. Reedtz, Charlotte (2017). Aktivisering av unge sosialhjelpsmottakere – forutsetninger for å sikre overgangen til arbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 06/13/2017, Vol.20(02), pp.117-133.
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen
- Krange, O. & Øia, T. 2005. *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening.*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Krogh, G. V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation*. New York: Oxford University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2014). Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV Sluttrapport fra en kartleggingsstudie. NOVA Rapport 1/2015. Hentet 03.06.19, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e0764dd8bbef4668a278beff13e45ed9/novarapport2015.pdf>
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T.E., Homme, A.D., Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo, Kunnskapssenter for utdanning.

- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring.* (s. 22-50). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden: TemaNord 2010.* København: Nordisk ministerråd
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Sandberg, N., Lødding, B., Borgen, J.S. (2011). Early Living, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy. S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg and J. Polesel. Dordrecht, Springer: 253-271.
- Markussen, E. & Aamodt, P. O. (2003). Gjennomstrømning i utdanningssystemet. *Utdanning*, 89-111.
- MacDonald, R. (2011) Youth transitions, unemployment and underemployment. Plus ça change, plus c'est la même chose? *Journal of Sociology*, 47(4), 427—444.
- Mjaavatn, P. E. og Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*
- NESH, 2016. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilsen, O., A. & Reiso, K., H. Scarring Effects of Unemployment (December 1, 2011). *NHH Dept. of Economics Discussion Paper No. 26/2011.* Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1972294> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1972294>
- Nordstrøm Skans, O. (2004). Scarring Effects of the First Labour Market Experience: A Sibling-Based Analysis. IFAU Working Paper Series (Vol. 14).
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap.* Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Raaum, O. (2003). *Familiebakgrunn, oppvekstmiljø og utdanningskarrierer.* Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-6.pdf>
- Rajagopalan, N. & Spreitzer, G. (1997). Towards a Theory of Strategic Change: A multi lense Perspective and Integrative Framework. *Academy of Management Review*, New York.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sletten, M.A. & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering.* Temanotat. Program Velferd, arbeidsliv og migrasjon. Oslo, Norges forskningsråd.
- Standing, G. (2011). Workfare and the precariat. *Soundings*, 47(47), 35-43.

- Stensbrenden, S., Haukland, M. & Knutsen I. R. (2018). Sterke møter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2018(02-03), pp.159-169.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. London: Harvard University Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Fort Worth: Harcourt.
- Sveinsdottir, V., Eriksen, H., R., Baste, V., Hetland, J. Reme, S. E. (2018) Young adults at risk of early work disability: who are they? *BMC Public Health*. DOI: DOI: 10.1186/s12889-018-6095-0
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 422–439. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2013.834956>
- Utdanningsdirektoratet, (2019). Nasjonale satsninger. Hentet <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/nasjonale-satsinger/>
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge.
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vogt, K., Ch. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 58(1), 105-119.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2015). *Youth and generation: Rethinking change and inequality in the lives of young people*. London: Sage.
- Wrede-Jäntti, M. M. E. (2010). Pengarna eller livet?: En kvalitativ och longitudinell studie om långtidsarbetslösa unga i ett aktörsperspektiv. Helsingfors: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvointivaltio.
- Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14 (1), 99-133.
- Aase, K. N., Kristiansen, R., Vardheim, I., Bentsen, A., Gulløy, E., Bordevich, K., Bunting, M., Krane, V. (2018). *Ung i Telemark 2018*. Skien, Telemark fylkeskommune. Kompetansesenter rus - region sør.

Vedlegg 1 Oversikt over masteroppgaver produsert innenfor prosjektet.

Kløw, L. (2018) «Hvorfor tok du ikke den jobben?» Et kort feltarbeid på et jobbsøkerkurs.

Høva, M. C. (2018) Frafallsrisiko. En eksplorerende studie av betydningen av lærerrelasjoner for yrkesfaglige elevers frafallsrisiko i Telemark.

Tveit, S. & Svenni, T. W. (2018) Du passer ikke inn her. Lærere som mobber: en kvalitativ studie basert på ungdommers beskrivelser av mobbing i skolen.

Johnsen, F. (2017) Hva motiverer unge til å fullføre videregående skole? En kvalitativ studie av ungdoms skolemotivasjon.

Paulsen, M. M. og Kristiansen, C. (2017) I mine og dine øyne. En studie om koblingen mellom ungdommers selvoppfatning, skoledeltakelse og deres deltakelse på andre sosiale arenaer.

Melby, L. (2017) Ung møter NAV. En kvalitativ studie av noen unges erfaringer i møte med NAV.

Bergåker, M. B. & Lindrum, A. L. (2016) «Akkurat samme som andre har det». En studie av tilhørighet og skoleavbrudd.

Reiersgaard, S. M. (2016) Fra skoletaper til skolegjennomfører. En kvalitativ studie av ungdom i Telemark og deres fortellinger om gjennomføring i videregående skole - med fokus på yrkesfagopplæringen.

Andersen, I. F. (2016) Sosialt liv fortalt underveis. En kvalitativ studie av sosial bakgrunn og unge som mottar bistand fra NAV.

Berntsen, S. C. (2016) Med målet i sikte. En kvalitativ studie av ungdom på yrkesfaglige linjer i Telemarks fortellinger om deres motivasjon til å fullføre utdanningen.

Eriksen, I. (2016) «Drømmelandet» En kvalitativ studie av hva som motiverer fire minoritetsspråklige elever til å fullføre skolegangen og hvilke utfordringer de møter underveis.

Kile, M. B. (2016) «Å stå aleine» En kvalitativ studie av ungdom i Telemarks fortellinger om psykiske utfordringer og skoledeltakelse.

Eriksen, K. F. (2015) «Utestengelse fra sosiale fellesskap i skolen». En kvalitativ studie av sårbare ungdommers fortellinger om mobbing.

Kjellemyr, I. (2015) Vinner i idrett – vinner i skolen? En studie om hvordan unges deltakelse i idrett påvirker deres skoledeltakelse.

Lindkvist, I. (2015) I foreldrenes fotspor eller på klassereise? En kvalitativ studie av ungdommer i Telemarks fortellinger om sosial bakgrunns betydning for holdninger til utdanning og utdanningsambisjoner.

Mæhlum, S. (2014) En skole for alle- en vakker ide? En studie av yrkesfaglige elevers opplevelser av skolen som en inkluderende og likeverdig arena.

Zielinski, H. A. (2014) «Under vingen» eller «i skuddlinjen»? En studie av ungdom i Telemark og deres fortellinger om lærere.

Bjørnsen, K. P. G. (2014) Holdninger til utdanning i Telemark. I bakevja eller i samtiden?

Nordgård, A. og C. W. Svendsen (2014) I NAV sine hender. En studie av perspektivene til unge som har behov for bistand.

Vedlegg 2 Oversikt over vitenskapelige publiseringer produsert innenfor prosjektet

Bunting, M & Halvorsen, T. Aa. (2019) Ungdommers fortellinger om valget av yrkesfaglig opplæring i Streitlien, Å. & Aakre, B. M. (red) Det store spranget. Utdannings- og yrkesvalg fra ungdomstrinn til videregående opplæring, Cappelen Damm Akademisk, Oslo

Moshuus, G. H., Bunting, M & Halvorsen, T. Aa. (2019) Hvorfor er det vanskelig å komme tilbake etter frafall i videregående skole. To ungdommers historier i Streitlien, Å. & Aakre, B. M. (red) Det store spranget. Utdannings- og yrkesvalg fra ungdomstrinn til videregående opplæring, Cappelen Damm Akademisk, Oslo

Moshuus, G.H. (2017) Skolesamfunnet – unges fortelling om sin oppvekst i dag i Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017) Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://www.cappelendamm.no/_skolesamfunnet-mette-bunting-9788202555177

Bunting M., & Moshuus, G.H., (2017) - Young peoples' own stories of dropping out in Norway: An indirect qualitative approach, *Acta Didactica*, Vol.11, Nr. 2, Art. 5. Online Access

Bunting M., & Moshuus, G.H (2017) - Framing Narratives: Youth and Schooling, Silencing and Dissent, *Studia paedagogica*, v. 21, n. 4, p. 35–52, Feb. 2017, Online Access

Bunting, M., Halvorsen, T. A., & Moshuus, G. H. (2017) - Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process, *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* Vol.4, Issue 2, August 2017, 1-35. Online Access.

Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016) The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth. *International Journal of Qualitative Methods (IQJM)* January-December 2016: 1–10 Online Access

Vedlegg 3 Personvern og forskningsgodkjenninger (egen fil)

Vedlegg 4 Formidling fra prosjektet (Egen fil)