



**Sidsel Natland**  
Post doktor stipendiat,  
Sosialforsk, Høgskolen i Oslo  
og Akershus,  
Sidsel-Therese.Natland@hioa.no



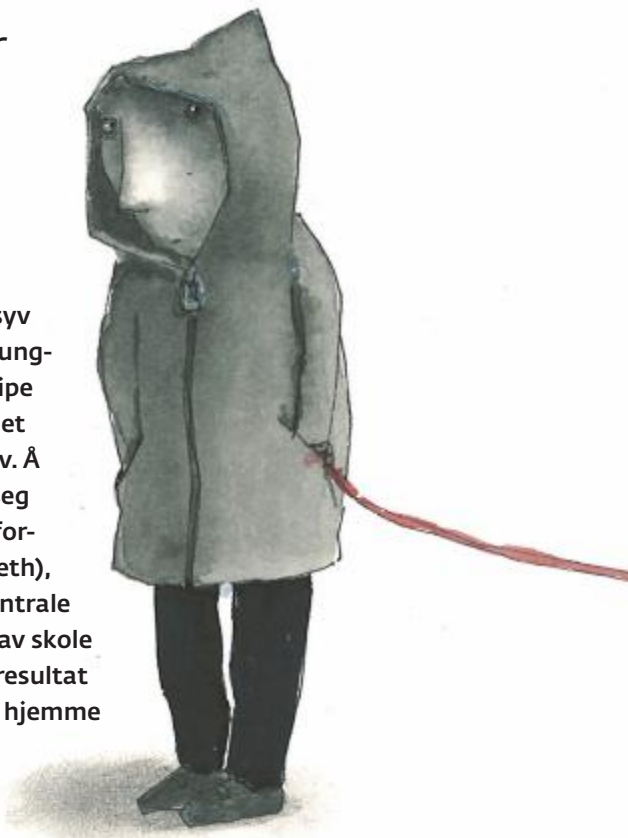
**Maja Rasmussen**  
Cand.polit. Rådgiver, Mølla  
kompetansesenter, Bærum  
kommune  
mariann.rasmussen@moella.no

## «Jeg var ganske usynlig...»

Sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning

Artikkelen bygger på en kvalitativ intervjuundersøkelse med syv ungdommer (17-24 år) som har deltatt i et prosjekt rettet mot ungdom som avbryter videregående opplæring. Formålet var å gripe deres syn på årsaker til avbruddet. Et sentralt funn er samspillet mellom to sentrale arenaer for de unge – hjemmeliv og skoleliv. Å være «usynlig» er et sentralt uttrykk for hvordan de unge ser seg selv på disse arenaene. I et tolkningsarbeid som vektlegger informanternes egen virkelighetsforståelse, har *anerkjennelse* (Honneth), *kompetanse* (Nygren) og *oppdragerstil* (Palsdottir og Juul) blitt sentrale begreper for å forstå funnene. De unges manglende mestring av skole og avbrudd av skolegang kan i et slikt perspektiv forstås som resultat av en prosess av å ikke oppleve seg sett eller anerkjent verken hjemme eller på skolen.

Illustrasjon: Eldbjørg Ribe



en tid der kunnskap og høyere utdanning i stadig større grad vektlegges i arbeidsmarkedet, står man i fare for å utestenges om man ikke innehar kompetanse i form av den utdanning som etterspørres. Dette kan få konsekvenser for levekår, helse og livskvalitet på sikt. Mange løper en risiko for ikke å bli integrert i arbeidslivet, bli avhengige av sosiale stønader (Fevang og Røed 2006) og/eller sosialt ekskludert (Raaum et.al. 2009). Det synes også å være sammenheng mellom frafall og kriminalitet, selvdestruktive handlinger og annen helseskadelig livsførsel (Freudenberg og Ruglis 2007 i Hernes 2010).

Dette vekker bekymring hos offentlige myndigheter og politikere, noe som nedfeller seg i dokumenter som St.melding nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring og satsinger som Satsing mot frafall i videregående opplæring* (2003-2006). Satsingene er evaluert av bl.a. Baklien et.al. 2004 og Havn et.al. 2007. Utover 2000-tallet er det satt i gang ulike tiltak rettet mot ungdom som står i fare for eller har falt ut av videregående opplæring.



Tiltakene er særlig rettet mot yrkesfagselever siden forskningen identifiserer disse som en sentral risikogruppe for frafall (Wollscheid 2010:62-66).

### Prosjektet «Ung i jobb»

Artikkelen er skrevet med utgangspunkt i prosjektet «Ung i jobb» (prosjektperiode 2007-2010) i en større Østlandskommune. Prosjektet ble igangsatt med bakgrunn i det nevnte fokus på ungdom i risikozonen. Artikkelen er basert på intervjuer med syv (av over 200) ungdommer som deltok og som hadde avbrutt skolegang. Prosjektets mål var å bidra til forebygging av avbrudd, samt hjelpe de som allerede hadde sluttet med å få jobb/praksisplass, eventuelt tilbake i utdanningsløp. Målgruppen var ungdom mellom 15 og 25 år bosatt i kommunen. Tilbudet ble organisatorisk og fysisk plassert utenfor det ordinære hjelpeapparatet slik at det ikke skulle oppleves som «stigmatiserende» å oppsøke det. Prosjektet var basert på *tilgjengelighet* i form av sentralitet og at ungdommene kunne komme innom kontoret uten avtale, «*normalitet*» i form av at det var et tilbud til *all* ungdom mellom 15 og 25 år i kommunen som ønsket jobb, og *frivillighet* i form av at man ikke mottok henvisninger av ungdom eller at det var vilkår knyttet til deltakelsen. Det var heller ikke knyttet opp mot forpliktende samarbeid med andre hjelpeinstanser som kunne indikere at dette var for hjelpetrengende ungdom. Prosjektmedarbeiderne erfarte at dette hadde betydning for en del av de unge som oppsøkte dem; de hadde langt høyere terskel for å oppsøke offentlige kontorer som Nav, psykolog og rusomsorg. I flere tilfeller ble prosjektet likevel springbrett til andre hjelpeinstanser ungdommene var i behov av, og som de kanskje ikke ville kommet i kontakt med hvis de ikke hadde

opparbeidet en tillitsfull relasjon til en av veilederne i prosjektet.

Det bygget på prinsipper i «Supported Employment», en metodikk for tett individuell oppfølging av mennesker som trenger særlig bistand for å få/beholde jobb ([www.euse.org](http://www.euse.org)). Av 210 ungdommer som har vært registrert i prosjektet og mottatt veiledning over tid, viser resultater at minst 77 prosent av dem var tilbake i skole, arbeid eller annen aktivitet etter at de sluttet i prosjektet (Johannessen og Vestnes 2011).

Det var i hovedsak tre grupperinger av ungdom som oppsøkte tilbudet: 1) de som ønsket deltidsjobb ved siden av skole, 2) de som hadde fullført videregående skole, men med dårlige karakterer slik at de opplevde å stille svakt på jobbmarkedet og 3) de som hadde avbrutt skolegang. Fordelingen på gruppene var tilnærmet lik. Fellesnevneren var at det dreide seg om ungdom som trengte hjelp til å «komme på rett spor», men hvor mye hjelp og oppfølging de trengte, varierete. De unge som hadde avbrutt skolen, hadde i hovedtrekk større vanskeligheter med å mestre hverdagen enn de andre, og trengte tettere oppfølging enn de andre. De intervjuede er fra denne gruppa.

### Tidligere forskning om frafall

Forskningsfeltet om frafall er bredt, både nasjonalt og internasjonalt belyses det på ulike måter og fra ulike faglige perspektiver. Frafallsforskningen dreier seg om forskning både på årsaksmekanismer, risikofaktorer, innsats og tiltak.

I en kunnskapsoversikt oppsummerer Wollscheid (2010, se også Hernes 2010) sentrale forskningsfunn<sup>1)</sup>. Når det gjelder forskning om risikofaktorer, viser hun til både internasjonale og nasjonale studier som kategoriserer disse etter *individuelle kjennetegn* (dårlige skoleprestasjoner, lav motivasjon, høyt fravær, minoritetsspråkighet, kjønn (gutter), graviditet i ung alder), *familiebakgrunn* og *skole* (størrelse, miljø, relasjon til lærer).

Individuelle trekk som svake skoleprestasjoner fra

grunnskolen er blant de viktigste årsakene til frafall (Byrhagen et.al. 2006, Markussen et. al. 2008). Svake lese- og regnekunnskaper er risikofaktorer. Ferdigheter, erfaringer og vaner fra grunnskolen gir også sterke føringer på både om ungdom begynner på og fullfører videregående, samt hva slags resultater de oppnår. Høyt fravær identifiseres som en årsak fordi det medfører faglige «hull» og derigjennom lav mestringsfølelse.

Sjansen for at elever avbryter videregående opplæring er større hvis foreldrene har lav utdanning og negativ holdning til skole og utdanning (Markussen et. al. 2008).

Overgangene mellom skoletrinnene viser seg å være kritiske faser. Ikke bestått-karakter i ett eller flere fag, samt mangel på lærlingeplasser er også risikofaktorer. Norsk forskning viser også at frafallet er større på yrkesfaglige enn studieforberedende programmer (Wollscheid 2010:19-26).

Når det gjelder evalueringer av innsatser og tiltak, viser for eksempel evalueringen av *Satsing mot frafall...* at et mangfold og kombinasjoner av tiltak er utslagsgivende, herunder også tiltak rettet mot elevens liv utenfor skolen (Havn et.al. 2007).

Årsakene til frafall er altså komplekse, men det synes å være støtte i forskningen for at frafall er *sluttpunktet av en lengre prosess* – noe som igjen gir støtte til at helhetlige, tidlige og langvarige tiltak bør settes inn i alle faser av utdanningsløpet (Wollscheid 2010:68).

Ut fra kunnskapsoversiktene synes oppmerksomheten særlig å være på *skolen* som læringsarena, og når årsakene knyttes til familie og levekår, virker perspektivet hovedsakelig å være *makroorientert*. Kvalitative studier gir på den annen side kunnskap om ungdommenes egen *opplevelse* av det å avbryte skolegang og/eller å stå utenfor utdanning og arbeid. Ellingsen et.al. (2009) og Thrana et.al. (2009) viser for eksempel at ungdommene sliter med sammensatte problemer, lever i ustabile familieforhold og mangler tillitsfulle relasjoner. De opplever at de «ikke passer inn».

1) Det er ikke rom for å gi en detaljert oversikt over forskningsfeltet, vi henviser derfor til Hernes' og Wollscheid sine rapporter hvor forskningsfelt og sentrale funn redegjøres for, inkludert referanser til norsk, nordisk og internasjonal forskning.

Skolen oppleves som en arena der disse følelsene blir tydelige.

Den kvalitativt orienterte forskningen om frafall er viktig fordi den kan utfylle kunnskapen som kommer fram i de kvantitative undersøkelsene når det gjelder sammenhenger mellom ulike faktorer og årsaker til frafall. Da er det viktig å få fram de unges egen stemme, og artikkelen er et bidrag til denne kunnskapsproduksjonen.

I forskningen fins ulike varianter av begrepet «frafall»: «bortfall», «drop out» eller det mer aktive begrepet «bortvalg» (Markussen og Sandberg 2005, Wollscheid 2010). Vi bruker «avbryte» som er det informantene oftest anvender. Det indikerer også noe mer aktivt enn at man passivt «faller fra».

### Formål og forskningsspørsmål

Formålet med intervjuundersøkelsen var å få en forståelse av ungdommenes egen forklaring på at de hadde avbrutt skolegangen. Det primære forskningsspørsmålet for undersøkelsen var ganske åpent:

- Hva ser ungdommene selv som årsaker til at de avbrøt sitt videregående utdanningsløp?

Gjennom intervjuene viste det seg at de var vel så opptatt av å fortelle om oppvekst og hjemmesituasjon som skole- og læringsituasjon når de skulle reflektere over årsaker til avbrudd. Derfor ble det primære forskningsspørsmålet utdypet for å være lydhør for de intervjuedes egen stemme og å kunne underlegge dette en mer teoretisk analyse (Smith et al. 2009).

- Hvilken betydning opplever ungdommene at hjemmeforhold og relasjoner til foreldre har hatt for deres muligheter til å mestre skole?

### Teoretiske utgangspunkter:

#### Anerkjennelse, kompetanse, oppdragelse

Sosialfilosofen Honneths teori om anerkjennelse tar sitt utgangspunkt i en antakelse om at anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov: «(...) mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske» (Honneth 2008:145). Teorien er basert på at det finnes tre grunnleggende former

for anerkjennelse: *Kjærlighet, rettigheter og solidaritet*. Mennesker «kjemper» for anerkjennelse i forskjellige former for sosiale fellesskap eller «interaksjonssfærer» (Honneth 2008:103). Honneth skiller mellom den *private, rettslige og solidariske* sfære og mener at der er tre ulike former for «selvforhold» – altså den selvbevissthet eller selvfølelse som mennesker har i forhold til hvilke muligheter og rettigheter de opplever å ha. De tre formene er *selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse*. Vi må motta disse formene for anerkjennelse for å utvikle identitet og positiv selvforståelse.

For å leve et godt liv er det viktig å oppleve anerkjennelse i alle sfærene, som for eksempel kjærlighet i den private sfæren eller sosial verdsettning i den solidariske sfæren. *Kjærlighet* dreier seg her om primærrelasjoners følelsesmessige bindinger mellom få personer, f.eks. relasjonen barn–foreldre, er emosjonell og danner grunnlag for selvtillit, å kunne samhandle, inngå i relasjoner og «delta autonomt i det offentlige liv» (Honneth 2008:116). Selvtillit kan for eksempel handle om muligheten eller kapasiteten til å uttrykke egne ønsker og behov.

Motsatsen til anerkjennelse er disrespekt eller «ringeakt». Ringeakt finnes også i ulike former, knyttet til de tre anerkjennelsesformene. Innenfor den private sfæren kan det skje kroppslig (overgrep) og moralsk (bevisstheten om ikke å bli anerkjent). Krenkelser kan skade den individuelle handlingskapasitet (Skjefstad 2007:99).

Honneth bruker imidlertid betegnelsen «krenkelser» særlig innenfor den solidariske sfæren/sosial verdsettning (Honneth 2008:142-144). For enkeltindividet kan det handle om opplevelsen av å «bli sett» og/eller å få positive tilbakemeldinger. For en skoleungdom kan det for eksempel være i samspill med lærere og medelever at man opplever anerkjennelse. Å føle seg utenfor/oversett kan i tråd med Honneth oppleves som krenkelse.

Honneths idé er at alle mennesker skal bli anerkjent og møtt som en potensiell ressurs. Innenfor sosialt arbeid kan Honneths teori være et bidrag til en utvidet forståelse av aktørenes erfaringer og beskrivelser. Hans betraktninger omkring hva som skal til

for å anerkjennes og tanken om at krenkelse kan skade individets handlingskapasitet synes som fruktbare innfallsvinkler for å forstå de unges virkelighetsbeskrivelser.

Honneth anvender blant annet sosialpsykologen Mead og filosofen Hegel i sin teoretisering omkring anerkjennelses-begrepet. Han omtaler teorien som en normativ samfunnsteori, en moralteori og en teori for rettferdighet. Det er ikke rom her for en utdypet redegjørelse av Honneth (se Skjefstad 2007 for anvendelse av Honneth innenfor sosialt arbeid). Hans teori er imidlertid utviklet uten et eget empirisk grunnlag. Å anvende den på mindre undersøkelser innebærer en kontekstualisering der annen teori kan bidra til å forstå og tolke et konkret materiale. I møte med konkret empiri vil vi kombinere Honneths sosialfilosofi med psykologen Pär Nygrens perspektiv på kompetanse(utvikling).

Nygren (2008b:39) viser til at *kompetanse* er det som gjør mennesker i stand til å handle for å løse en bestemt oppgave, oppnå bestemte mål og/eller tilfredsstillende bestemte behov. Nygren deler handlingskompetanse opp i fem elementer som påvirker hverandre i et gjensidig vekselspill: Kunnskaper, ferdigheter, kontroll over relevante ytre betingelser, identiteter og handlingsberedskaper. Kunnskap dreier seg om hva man er avhengig av å kunne for å mestre de oppgaver eller handlinger som en aktuell situasjon krever, *ferdigheter* er praksisrelevante kunnskaper, *k kontroll over ytre betingelser* er en forutsetning for å mestre en bestemt oppgave, identitet dreier seg om menneskers forståelse og opplevelse av seg selv i forhold til andre, noe som kan påvirke vårt handlingsgrunnlag og virke motiverende. På grunnlag av bearbeidinger av erfaringer fra disse fire elementene utvikles *handlingsberedskap* – hvordan vi tenderer å handle i bestemte situasjoner (Nygren 2008a:36-37).

Å vokse opp i dag er å vokse opp i et «kompetanse-samfunn». Samtidig ser det ut til at de unge kan ha ulike forutsetninger for å utvikle noen av de kompetanser som kreves:

Under oppveksten utvikler barn og unge ulike handlingskompetanser som har større eller

mindre «overlevelsesverdi». Et sentralt tema (...) er hvem som gis adgang til å utvikle handlingskompetanser, og hvem som utelukkes fra hvilke kompetanseutviklende arenaer. (Nygren 2008a:37)

Informantene i studien kan defineres som «utsatte unge». Nygren understreker at det er den sosiale utsattheten som gjør disse barn og ungdommer sårbare, men mange av dem er nødt til å håndtere sin utsatthet på et *individuell* plan. Dette kan gi dem et *individualisert uttrykk*, for eksempel i form av skole- og adferdsproblemer, mobbing og konsentrasjonsvansker (Nygren 2008c).

De unges utsatthet kan forstås som resultat av sosiale og sosiokulturelle mekanismer i familien, skolen, jevnaldersmiljøene og på samfunnsplan. Det dreier seg om «forskjellsskapende mekanismer» som gjør noen unge spesielt sårbare, og som bidrar til å hindre eller hemme utvikling av handlingskompetanser som kreves for å lykkes – for eksempel i skolen (Nygren 2008c:179-180). Således kan Nygrens perspektiv anvendes for å forstå de som ikke «lykkes».

Vårt poeng er at Nygrens kompetansebegrep og Honneths teorier om handlingskapasitet og anerkjennelse på ulike arenaer gir grunnlag for å snakke om *sfærer for kompetanseutvikling*; kjærlighets-sfæren, den rettslige sfæren og solidaritetssfæren (Hasvold 2008:173-174). «Kjærlighetssfæren» er sentral i artikkelen i og med sin tilknytning til den private arena. Det er da snakk om emosjoner, samhandling, relasjoner og grunnlag for selvfølelse. Et ytterligere teoretisk perspektiv for å forstå den anerkjennelse som her skjer, kan være å analysere fram ulike oppdragerstiler. Palsdottir og Juul (2010) skiller mellom fire ulike måter å oppdra barn på: Autoritær, ettergiven, likegyldig og likeverdig (men ikke likestilt) oppdragelse. De tre første oppdragelsesformene kan ha en negativ innvirkning på barns selvfølelse. Den fjerde kan derimot ha en positiv innvirkning fordi den innebærer at foreldre anerkjenner barnets følelser samtidig som de tar lederansvar: *Jeg liker deg, men jeg likte ikke det du gjorde*. Vi vil komme tilbake til disse i diskusjon av funn.

### Dataproduksjon

Artikkelen bygger på sju kvalitative forskningsintervjuer med to gutter og fem jenter i alderen 17-24 år som mottok veiledning fra prosjektet i tidsrommet for intervjuundersøkelsen. De er fra den grupperingen av ungdom som hadde avbrutt skolegang og stilte på jobbmarkedet uten vitnemål. I tidsperioden for undersøkelsen dreide det seg om tolv ungdommer; alle ble forespurt. Valget om å rekruttere fra denne grupperingen ble gjort ut fra erfaringen med at disse i større grad hadde behov for tett oppfølging fra prosjektet, og man lurte på om dette kunne ha sammenheng med avbrudd av skolegang.

Intervjuene var semi-strukturerte. Intervjuguiden hadde skolesituasjon og læringsforutsetninger som utgangspunkt, men den tok også høyde for at andre forhold kunne ha medvirket til avbrudd i skolegang, slik som familiesituasjon og oppfølging hjemmefra. Intervjuene har en varighet på cirka 1 time hver, tatt opp på bånd og transkribert. De sitater som er brukt i artikkelen, er sitater som vi finner sentrale for både å illustrere og forstå de unges eget syn på sitt skoleavbrudd, og de er ment å vise hvordan vi i analysen forsøker å gripe deres egen virkelighetsforståelse og hva slags ord og begreper de bruker for å skape mening (se «Dataanalyse» nedenfor).

Artikkelforfatterne har ulik kunnskap om ungdommene. Rasmussen, som har planlagt og utført intervjuundersøkelsen, var veileder i det kommunale tilbudet. Initiativet til undersøkelsen kommer fra erfaringer de ansatte gjorde seg. Fire av informantene kjenner henne fra posisjonen som hjelper. Det er vanskelig å si om disse kan ha følt en forpliktelse til å svare i tråd med tidligere samtaler. Når man skifter til «forskerhatten», er det viktig å være refleksiv i forhold til disse rollene. Det er derfor tilstrebet åpenhet i hva man ønsker å spørre om og at man ikke påvirker spørsmålsstillinger, intervjuer eller analyser for å få bekreftet egne antakelser. Natland representerer imidlertid et utenfraperspektiv på felt og kilder.

Informantene er gitt fiktive navn, men selve prosjektet er ikke anonymisert. Anonymisering kunne forringe informasjonsverdien, spesielt siden den

kvantitative delen (Johannessen og Vestnes 2011) kan være en viktig referanse for den mindre intervjuundersøkelsen. Siden den ene av forfatterne er tilknyttet prosjektet, ville det også vært en «skinn-anonymisering» siden hvem som helst kan søke opp hennes navn på internett og finne hennes arbeidsplass. Dette er imidlertid et forskningsetisk dilemma siden intervjuene er av sensitiv art. For å imøtekomme krav om anonymitet og konfidensialitet, har vi derfor valgt å utelate en del kontekstuell informasjon som beskrivelser av bolig- og skoleområder, sykdomsforløp o.l. Kommunen er også såpass stor at det er vanskelig å spore enkeltindivider. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD).

### Dataanalyse

Analysen av data er gjort ved hjelp av den tilnærming til kvalitative data som blant annet går under navnet IPA, Interpretative Phenomenological Analysis (Smith et.al. 2009, Frykman og Gilje 2003). Fenomenologisk analyse er rettet mot å gripe subjektens erfaringer og virkelighetsforståelse før den gjøres til gjenstand for teoretisering eller begrepsmessig systematikk.

Det finnes ikke den ene og korrekte måten å gjøre en slik analyse på, det kan blant annet variere mellom fagtradisjoner, men fokuset er å rette oppmerksomheten mot informantens forsøk på å skape mening av sine erfaringer. Å belyse både mønstre og nyanser er sentralt.

Analytisk gjøres det ved å være sensitiv for de intervjuedes egne begrep. I tråd med dette er analysen av intervjuene utført ved å identifisere empiriske funn som fremtrer som typiske for materialet, altså at flere trakk dem fram som vesentlige for sitt syn på det å avbryte skolegang. Vi har allerede nevnt hvordan vektlegging av hjemmesituasjon ble sentral i intervjuene. Med dette ble det primære forskningsspørsmålet tydeligere situert i en spesifikk kontekst, noe som også la grunnlag for en utdypet problemstilling.

Dette er momenter som har blitt sentrale for videre analyse – som innebærer å gå fra empirisk analyse til å teoretisere fortolkningen av funnene. Analysen er strukturert omkring de temaer som er sentrale i inter-



vjuene: Hjemmeliv og foreldrerelasjoner, skoleliv og veier mot avbrudd.

## FUNN

### Hjemmeliv

Bakgrunnen til informantenes foreldre framstilles som variert – noen har foreldre med lav utdanning, andre det de betegner som «god utdanning og god jobb». Uavhengig av dette forteller noen av ungdommene om problematikk knyttet til alkoholbruk og sykdom. Hos informanten Maria på 21 år har for eksempel begge foreldre vært i arbeid, men det har vært vanskelig hjemme:

«Jeg har aldri hatt noen bra hjemmesituasjon. Mamma har jobbet, og pappa har jobbet – og hvis han ikke har jobbet, har han drukket og vært koko i hodet. Jeg har bodd sammen med han i mange år, men han er alkoholiker, og manisk depressiv, så det går ikke an å snakke vanlig med han. Det har jeg aldri kunnet gjort».

Hanne, 23 år, har vokst opp med en syk mor:

«Min mor hadde depressive perioder og forsvant ut av livene våre. Det begynte da jeg var i 15-årsalderen, men det hadde vart i mange, mange år. Jeg begynte i alle fall å merke det veldig godt på meg selv i den alderen».

Susanne, 18 år, forteller om en oppvekst med en så alkoholisert far at hun kom til et punkt der hun ikke klarte mer og måtte ringe politi for å få hjelp:

«Det har påvirket meg veldig. Jeg har jo snakket med folk om alle disse tingene. Alle stiller spørsmål som jeg ikke vet hvordan jeg skal svare på som: *Hvordan føler du det?* osv. Men som jeg sier – *hva er normalt?* Jeg kjenner ikke noe annet. Jeg har alltid bodd sånn og alltid levd sånn. Jeg vet ikke hvordan det skal være når du våkner om morgenen, hvordan du skal føle deg?»

Ikke alle informantene opplevde så vanskelige forhold hjemme, men et gjennomgående tema er deres fortellinger om oppvekst og foreldre.

### Foreldrerollen

Felles er at informantene fra tidlig alder opplever seg

selv som usynlige hjemme. Opplevelsen av ikke å bli sett, kan i mange av tilfellene knyttes an til deres relasjon med foreldrene. Celine, 24 år, forteller om strenge rammer:

«De var strenge på innetider. Når de fant ut at jeg hadde skulket skolen i første klasse på videregående, fikk jeg enda strengere innetider og fikk bare lov til å treffe vennene mine en gang i uken og sånn. De lagde en timeplan hvor de kom og hentet meg på skolen og observerte meg hele tiden. Jeg ble jo bare verre, da kom jeg jo ikke hjem i det hele tatt. Så fikk jeg enda mer fravær. Jeg ville heller gå rundt i byen å gjøre ting enn å sitte på skolen, det ble liksom fritimene mine fra kontrollen».

Celine opplevde at det eneste foreldrene brydde seg om, var om hun overholdt deres regler. De spurte sjelden om hvordan hun hadde det, hvorfor hun var nedstemt og lei seg. Hun har følt seg mye ensom og usynlig.

Celine har vært i arbeidsforhold av ulik varighet, også avbrutte arbeidsforhold. Men disse har uansett bidratt til at hun har opplevd mestring. Men foreldrene har vært mest opptatt av å etterspørre høyere lønn eller stille kritiske spørsmål ved arbeidsforholdet enn å gi henne oppmuntring og ros. Hun føler at de aldri blir fornøyd med henne, hun vil aldri kunne gjøre dem stolte.

Susanne forteller derimot om foreldre med svært liten innsikt i sin datters hverdag og livssituasjon:

«Mamma dro på jobb, og da hun dro, skulle jeg stå opp. Men det gjorde jeg jo ikke. (...). Og når tiden nærmet seg for at mamma skulle komme hjem fra jobb, så stod jeg opp og fikset skolebagen min, og latet som jeg hadde vært på skolen. Så det ble mange løgner og et stort problem».

Susanne har lite å fortelle om relasjonen til sin mor. Hun forteller heller om hvordan hun forsøkte å skjule at hun skulket og ikke hadde det bra. Moren fremstår som svært lite involvert i Susannes liv. Susanne forteller at hun har ligget hjemme i sengen og vært deprimerert i flere dager, men bare hun sa at hun hadde vært

på skolen, var det ingen hjemme som reagerte. Bildet som males av foreldrene, er at de har liten innsikt og interesse for å «se» og bli kjent med hennes situasjon.

En annen variant er når foreldrene legger lokk på følelser, og forventer at barna også skal gjøre det. Hanne forteller:

«Jeg må passe meg, for jeg vet hva som skjer hvis jeg åpner munnen min. Opptil flere ganger har jeg sagt til foreldrene mine at jeg har snakket med deg [veileder], og at jeg får hjelp med psykiatrien og jobb og diverse. *Hvorfor det? spør de. Hva skal du snakke om? Nei, jeg skal blant annet snakke om selvskadning, søvnproblemer og at jeg akkurat har vært i et tungt forhold.* Og så er det en veldig stor del jeg utelater å nevne, som jeg vet at faren min ikke vil høre, og det er det om moren min».

Hannes mor har hatt psykiske problemer. Hanne har opplevd moren som fraværende, og setter egne vansker i sammenheng med dette. I tillegg synes temaet skambelagt for foreldrene, noe som vanskeliggjør det å åpne seg i møte med hjelpeapparatet.

Flere av informantene har opplevd at foreldrene har vært alvorlig syke i perioder, fysisk og/eller psykisk. De har levd med store bekymringer og problemer på hjemmebane.

### Skoleliv

Opplevelsen av å være usynlig er noe som har forplantet seg også til skolehverdagen, og det påvirker trivselen der. Celine forteller at det vanskelige med å begynne på skolen, var at det ble tydelig for henne at hun ikke hadde samme evne til å «sosialisere» seg som de andre:

«Jeg følte meg mye ensom. Jeg likte ikke barne- eller ungdomsskolen egentlig (...). Jeg var ganske *usynlig* tror jeg. Ikke *upopulær*. Jeg bare var der liksom».

Hanne ser ned, virker brydd og har lite å fortelle omkring spørsmål om skolen. Dette er ikke spesielt for Hanne flere av informantene husker lite fra skoletida. Felles er heller at de husker andre ting som tok oppmerksomheten bort fra skolelivet. Her brukes

ordet «tok», ikke «fikk» oppmerksomhet – det synes å dreie seg om et ufrivillig fokus på vanskelige ting – hjemmelivets uro, krangling, sykdom, rus.

Læreren er imidlertid en person de aller fleste husker. Informantene skiller mellom gode og dårlige lærere. Med gode lærere mener de en som har gitt dem opplevelsen av å *bli sett*. Nærmere bestemt er det er en lærer som gir inntrykk av å *bry seg* om man er til stede i undervisningen eller ei, og/eller en som de unge opplever at har *tro på* dem. Følelsen av å «bli likt» av læreren fremstår som vel så viktig som evnen til å undervise og engasjere faglig.

### VEIER MOT AVBRUDD

#### Fravær og oppfølging fra skolen

Felles for informantene er økende fravær i forkant av skoleavbrudd. Susanne har hatt mye fravær helt siden barneskolen. Hun savner det å kunne konsentrere seg om noe over tid, men hun har en uro som vanskeliggjør dette. Oppveksten hennes var dominert av farens alkoholproblemer og at hun forsøkte å skjule det.

«Jeg hadde utrolig høyt fravær. Så jeg hadde egentlig vært mer borte enn jeg hadde vært på skolen. Det var liksom ikke sånn at jeg gjorde noe annet fordi jeg ikke gadd å være der. Men jeg kom meg ikke opp, jeg kom meg ikke på skolen, jeg klarte ikke. Jo høyere fravær jeg fikk, jo tyngre byrde å bære. Allerede på ungdomsskolen var det masse jeg ikke gjorde. (...) Når jeg sluttet, var jeg jo knust, det var ikke noe jeg hadde lyst til å gjøre».

Informantene opplever ikke at de ble fulgt opp av skolen verken før eller etter at fraværet ble stort. I ettertid etterspør de tettere oppfølging, og formidler et ønske om at læreren hadde ringt og invitert dem tilbake. De opplever at de ikke var ønsket, eventuelt at ingen merket at de uteble og forsvant:

«Det var ikke mye reaksjon, det var ikke det. Nå vet ikke jeg hvorvidt de skal ringe og høre om elevene kommer. Jeg fikk ingen telefon, og jeg husker at jeg ikke hadde vært på skolen på i alle fall en måned. Da jeg møtte opp, sa de ikke



stort, ikke noe som har bitt seg fast i alle fall. Kom inn i klassen og var der en time eller noe, så dro jeg. Så kanskje de hadde gitt meg opp. De så vel at jeg var et håpløst tilfelle da, at det ikke var noen vits. Jeg fikk i alle fall ikke noen telefon om hvorfor jeg ikke kom». (Hanne, 19)

«Jeg snakket med dem og sånn, men de ringte ikke og sa: *Hvor er du? Hvorfor kommer du ikke på skolen?* Hadde de gjort det, hadde jeg kommet. Det er bedre at de er litt strenge. Det er mye bedre å være litt streng enn å bare gi fravær og anmerkninger og sånn. De ringte ikke en eneste gang. Ingenting». (Yosef, 19)

Flere av de intervjuede har lignende erfaringer, og de tolker manglende oppfølging som uttrykk for likegyldighet. De intervjuede har lite å formidle om samarbeid mellom hjem og skole. Verken Hanne eller Yosef uttrykker at de selv kunne tatt et initiativ. Hanne sier at hun fikk støtte på skolen, men at hun ble gitt opp når hun ikke greide å følge opp:

«Jeg fikk jo oppfølging, samtaler og veiledning, det var ikke noe galt med det. Men jeg fikk også følelsen av at de gav meg opp etter hvert. At de tenker at det er et dødfødt prosjekt. Jeg kan jo skjønne det, når man hele tiden svikter, dummer seg ut, uteblir. Men jeg tenker også at: *gi det en sjanse!* Og den fikk jeg ikke».

### **Sykdom og uforutsette hendelser**

Flere av ungdommene forteller om alvorlige hendelser som de mener har hatt innvirkning på skoleavbrudd. Noen har vokst opp i hjem preget av foreldres sykdom og rusproblematikk, i tillegg har noen selv vært syke.

«Mamma ble syk når jeg var liten. Det eneste minnet jeg har fra det er fra flere år etterpå når jeg så arret til mamma. Jeg har ganske mange hull. Pappas operasjon er også helt vekk (Susanne)».

«Det var mye som skjedde på en gang, for når jeg begynte på videregående, ble jeg syk og måtte opereres. Det var en veldig tøff operasjon for en 17-åring». (Maria).

Et annet eksempel er uforutsette hendelser som får konsekvenser. Kristian, 19 år, opplevde å bli utsatt for vold fra en medelev:

«Jeg ble slått ned og brakk benet, det var av en som gikk i klassen min. Etter det ble det snakk om at jeg måtte bytte klasse, ikke han. Så måtte vi kjempe skikkelig hardt for at jeg kunne fortsette å gå i den samme klassen. Etter den hendelsen fikk jeg store hull i veldig mange fag, og det fikk jeg aldri tatt igjen. Jeg gikk jo med gips et halvt år. (...) helt opp til lysken så jeg kunne ikke gå så mye på skolen. Det var fælt å gå på skolen med [voldsutøveren]. (...) Jeg ble mer umotivert til å gå på skolen. Jeg skulle jo i rettssak også, og det er sånne ting man gruer seg til. Da ble det veldig mye pluss skolen i tillegg».

Kristian har også slitt med søvnproblemer og uro som gjør at det er vanskelig å være konsentrert og fokusert om en oppgave. Han har lav selvfølelse i forhold til skole, og etter voldsepisoden opplevde han ytterligere tap av mestring og selvfølelse:

«Etter at jeg hadde vært borte, var jeg jo dårligere enn mange andre i fagene. Jeg som var litt etter fra før, kom enda lengre bak. Så da ble det veldig flaut å skulle presentere høyt i klassen. Så fikk jeg så angst at jeg ikke klarte å svare selv om jeg visste svaret».

Det kan også være andre enkelthendelser som får lasset til å velte. Flere beskriver det kritiske punktet med *når det ble for mye* – der de selv utvikler helseproblemer og/eller at helseproblemene eskalerer.

### **«Det ingen visste om» – psykiske vansker**

I *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Veileder IS-1405 (2007) defineres psykiske vansker som:

[S]ymptombelastning som for eksempel grad av angst, depresjon, søvnvansker osv. Vanskene vil, avhengig av type og omfang av symptomer, i ulik grad påvirke daglig fungering i forhold til mestring, trivsel og relasjon til andre mennesker. (2007:67).

De symptomer de unge lever med, og som synes å

ha utviklet seg som resultat av mentale belastninger som store bekymringer eller ubearbejdede opplevelser av tap og sorg over tid, definerer vi her som psykiske vansker i tråd med denne definisjonen. For noen har det gitt seg utslag i dårlig konsentrasjon og depresjon, mens andre har utviklet lidelser der det kan stilles en diagnose.

«[Jeg] lå jo der med depresjoner (...). Det som var så «fint» var at jeg fortalte ikke så mange om det. Vennene visste jo at jeg ikke var på skolen, lærerne mine var jo der og mamma visste absolutt ingenting. At jeg klarte å holde det skjult for henne, er et under. Men det er ingen som har sett noe, og det er ingen som har merket noe». (Susanne).

Hanne forteller at hun er selvskader. Redselen for at andre skal forstå dette, har tatt mye krefter og oppmerksomhet:

«Jeg var flink til å skjule det kan man si. Det var ingen som merket noe på hjemmefronten heller. Jeg innrømmet det selv etter hvert, hvordan det egentlig stod til. Jeg må ha vært rundt 15 år da jeg begynte å skade meg selv. I den perioden jeg begynte, gikk jeg tildekket hele tiden. Jeg sitter med følelsen av at psykolog ikke hjelper, det kommer ikke til å hjelpe. Jeg sitter fortsatt med følelsen av at dette går fint, jeg trenger ikke hjelp».

Hanne er redd hjelpeapparatet ikke skal forstå henne. Foreldrene er opptatt av å glemme fortiden. De har bedt Hanne om ikke å fortelle noen om det å vokse opp med en mor som var syk. Derfor klarer ikke Hanne å åpne seg for psykologen som hun nå går til en dag i uken. Lojaliteten til foreldrene synes å være stor.

Celine, som kjempet for å få ros fra foreldrene, kom også til et punkt der hun ikke lenger greide å mestre. Hun ble apatisk, avbrøt skole og har vanskelig for å stå i et varig arbeidsforhold. Hun slet med at hun ikke forsto *hvorfor* hun ikke fungerte. Celine har imidlertid oppsøkt hjelp og er i dag innlagt til utredning for alvorlige psykiske lidelser.

De andre intervjuede forteller også om sykdom og

utfordringer privat, også i forhold til seg selv, ikke bare foreldrene. De beskriver tilpasningsproblemer, manglende mestring, utagerende atferd og psykiske vansker.

### Diskusjon

De unges fortellinger viser en selvforståelse av eget skoleavbrudd som handler om at private problemer har ført til manglende evne til å mestre skole. De har opplevd egen/andres sykdom, kaotiske hjemmeforhold, og noen har utviklet psykiske vansker som de selv forklarer som resultat av hjemmeforholdene. Informantene opplever at de ikke lenger klarer å følge opp skolen etter mange års strev. De forstår de uheldige konsekvensene av å avbryte, men skolen blir den arena som det er *mulig å unngå*.

Et annet sentralt funn er begrepet «usynlig». Informantene forteller fra to sentrale arenaer i deres liv – hjem og skole – hvor de opplever at de er usynlige. Det komplekse i den «sykdomsprosess» informantene videre forteller om, ser ut til å ha sammenheng med deres opplevelse av *usynlighet*. I vår videre tolkning er derfor en teoretisering av informantenes erfaringsnære begrep om «usynlighet» sentralt.

Det å ikke bli sosialt sett eller hørt, oppleve seg oversett/neglisjert, kan forstås som en form for krenkelse også i den private sfære (Honneth 2008:142-144, Skjefstad 2007:99). Dette kan påvirke opplevelse av integritet og selvfølelse. Å anerkjenne en annen person innebærer mer enn å uttrykke det verbalt; anerkjennelsen må også komme til uttrykk via handling.

### Anerkjennelseserfaringer hjemme

I familien kommer den anerkjennende handlingen (eller mangel på sådan) til uttrykk via symbolske handlinger og adferdsmønstre. I forlengelsen av Honneth vil vi derfor knytte informantenes fortellinger om foreldrerelasjonene sammen med oppdragerstil.

Palsdottir og Juul (2010) skiller som vist mellom autoritær, ettergiven, likegyldig og likeverdig oppdragelse. *Autoritær* oppdragelse kjennetegnes ved at barna opplever at kjærlighet fra foreldrene har betingelser. Foreldrene formidler til barna at de elsker dem

kun når de oppfører seg slik de ønsker og forventer. Konsekvensen kan være at barnet blir mer eller mindre fremmed for seg selv og utvikler dårlig selvfølelse. Celines og Hannes fortellinger om streng kontroll på oppførsel, hva som kan snakkes om og hva som skal skjules, er eksempler. Celines fortelling om avbrutte arbeidsforhold og følelsen av alltid å skuffe sine foreldre er sår. Hun synes å være på konstant søken etter anerkjennelse. Til tross for at hun mener de aldri vil bli fornøyde, samt at hun opplever relasjonen som vanskelig, synes lojalitetsbåndene til egne foreldre å være så sterke at det er dem det vil bety aller mest å bli anerkjent av.

*Likegyldig* oppdragelse er når foreldrene av ulike grunner har nok med seg selv og ikke har overskudd til sine barn. Barnet vil da være mer eller mindre overlatt til seg selv, og i ulik grad oppleve at ingen er glad i det. Det vil bli vanskelig å se på seg selv som verdifull, og konsekvensen kan ofte være manglende respekt for seg selv; at man ser seg selv som lite verdifull (Palsdottir og Juul 2010). En slik oppdragerstil mener vi å se i Susannes fortelling. Bildet som males av hennes foreldre, er at de har liten innsikt og interesse for å «se» og bli kjent med hennes situasjon. Dette vil av barnet/den unge oppleves som likegyldighet. Både den autoritære og den likegyldige stilen innebærer at foreldrene ikke ser og anerkjenner sine barn.

I det bildet som males av foreldrene, synes den *likeverdige* formen for oppdragelse ikke å være til stede i samme grad. Informantene synes i størst grad å ha forholdt seg til de oppdragelsesformer som ifølge Palsdottir og Juul kan ha negativ innvirkning på selvfølelsen.

I tillegg til oppdragerstil kommer helsetilstand og livssituasjon hos de voksne. Samlivsproblemer, alkoholmisbruk og psykisk sykdom skaper situasjoner der foreldre synes å ha vansker med å mestre foreldrerollen. De har utfordringer med å se og samhandle med sine barn på en anerkjennende måte, og fremstår derigjennom også som likegyldige til sine barn.

Hva slags anerkjennelseserfaringer er det vi her har sett? De *voksnes* anerkjennelse bidrar til at barnet/den unge selv føler seg verdifull. Det handler om å ha

respekt for ulikheter, for eksempel at foreldre ser og anerkjenner barnets følelser, at de er aktivt lyttende og forstående. Når barnet opplever å bli sett i betydningen *anerkjent*, lærer det også å se seg selv. Kjærlighetssfæren er således en viktig arena for kompetanseutvikling i forhold til å utvikle trygge relasjoner og selvfølelse (Honneth 2008). Intervjuene forteller imidlertid om *manglende anerkjennelsesuttrykk* i denne sfæren.

Utfordringene i disse familiene viser seg å ta stor plass i informantenes tanke- og følellesliv. Med Nygren kan vi si at de er sosialt utsatte, noe som gjør dem sårbare i forhold til en læringskontekst. Et eksempel er Hanne som mener at forholdene hjemme har påvirket hennes konsentrasjonsevne og evne til å motta informasjon. Denne selvforståelsen understøttes av forskning: Foreldres relasjoner og samspill med barnet er avgjørende for barnets skolegang. Barn som oppviser tegn på vansker i barndommen, viser seg å ha økt risiko for skolevansker, inkludert manglende vennerelasjoner og det å fullføre skolegang. Manglende anerkjennelseserfaringer hjemme kan påvirke selvbildet på en måte som har betydning også for kompetanseutvikling for læring (Nygren 2008c:183-184).

### **Anerkjennelseserfaringer i skolen**

Hva slags anerkjennelseserfaringer skjer på skolen som arena? Også her opplever informantene seg «usynlige». I den sammenheng understrekes *lærerrollen* som betydningsfull: De skiller mellom gode og dårlige lærere – en god lærer er en lærer som ikke bare engasjerer faglig, men som ser dem. Opplevelse av omsorg, vennlighet og rettferdighet er adferd som uttrykker anerkjennelse.

Danielsen (2010) viser også at måten læreren kommuniserer med eleven på, hvordan undervisningen er strukturert og lærerens oppfølging av den enkelte, kan ha betydning for trivsel. For barn og ungdom som lever i en risikosituasjon, kan en lærer bety makt til å bekjempe denne situasjonen. Læreren kan bli den «betydningsfulle andre». Å «bli sett» kan handle om at en lærer har evnet å møte ungdommene i deres behov for en god relasjon, tillit og omsorg.

Når informantene sier at de har følt seg «usynlige», kan det tolkes som at de ikke har møtt lærere som har blitt en «betydningsfull annen». De opplever seg da heller ikke som verdige til å motta anerkjennelse (Hasvold 2008:174).

Det økende fraværet som informantene forteller om, kan tolkes i forhold til at man er på vei til å slutte fordi man ikke finner seg til rette (Markussen et al. 2008). Noen av informantene beskriver tida før fraværet eskalerer som *lang tid med store bekymringer*. De opplever heller ikke å ha blitt «savnet». Spørsmålet er også om oppfølging fra skolens side kommer for sent når elevene allerede har begynt å utebli? I Kristians tilfelle økte fraværet etter at han var den som ble foreslått å bytte klasse etter å ha blitt utsatt for vold av en medelev. Denne erfaringen kan ha gitt næring til hans følelse av å være uønsket i klassen, samt at han ikke opplevde seg anerkjent som offer for vold. Kunne skolen tatt tak i denne situasjonen tidligere og håndtert den annerledes?

Hanne, som ikke har greid å inngå i en tillitsfull relasjon med lærer eller rådgiver, er et annet eksempel. En slik relasjon *kan* ha vært det som skulle til for at Hanne ville bli i stand til å se behovet for og ønske å motta hjelp og støtte, og ikke minst dele informasjon om sine private utfordringer slik at hun kunne blitt fulgt opp. Kunne det ha bidratt til å styrke henne i å fortsette et utdanningsløp?

De unges virkelighetsbeskrivelser kan tolkes i forhold til opplevelse av anerkjennelse, tillit og evnen til å bygge tillitsfulle relasjoner. Honneths anerkjennelsesteori legger til grunn en direkte sammenheng mellom individualitet, selvverdsettelse og anerkjennelse. Selvverdsettelse dreier seg om å ha kompetanse i å forstå seg selv som unik, å kjenne sin individualitet. Om man ikke opplever å ha noen slik verdi, vil man mangle grunnlag for positiv identitetsdannelse. Det å *oppleve seg anerkjent* bidrar til at personen kan oppnå den grad av indre frihet som gjør det mulig å formulere sine behov. Denne indre friheten er en tillit som er rettet innover; den gir personen trygghet – men den kan bare realiseres om man opplever anerkjennelseserfaringer.

### Anerkjennelseserfaringer og kompetanser for læring

De unges anerkjennelseserfaringer kan knyttes an til muligheten for å utvikle kompetanser for læring. I vårt materiale synes også ferdigheten knyttet til det å ha *rådighet over ressurser i sitt nettverk* (Nygren 2008a) å være en særlig utfordring. Samtidig peker det på noe som må være på plass *før* man kan arbeide med handlingskompetanser for *læring*: Først trenger disse ungdommene hjelp til å mestre eget liv og hverdag. Dette bildet kompliseres ytterligere ved at ungdommene har vanskeligheter med å inngå i tillitsfulle relasjoner til de som kunne hjulpet dem til bedre mestring, selvfølelse og/eller henvise videre i hjelpeapparatet.

Vi tolker de unges fortellinger slik at den manglende anerkjennelsen de har opplevd på hjemmearenaen, har forplantet seg videre til skolearenaen. Den gir seg utslag i lav selvfølelse som blir et hinder for å skape tillit og relasjon til personer som kan hjelpe. Med Honneth kan vi si at det er en dialektisk relasjon mellom utvikling av identitet/selvbilde og anerkjennelseserfaringene. Dette er trolig en utfordring som må løses før man kan begynne å arbeide med kompetanseutvikling for læring. Før disse ungdommene kan «lære å lære», må de oppleve seg som «sett».

### Sykdom – og å ta imot hjelp

Med utvikling av sykdom kommer informantenes utsatthet til uttrykk i en individualisert form: Noen har erfart fysisk sykdom med påfølgende nedsatt helse, andre har utviklet psykiske vansker som de tolker som nært forbundet med en sårbar og risikofylt oppvekstsituasjon. Dette har hatt konsekvenser for muligheten til å kunne stå i et utdanningsløp. Informantene synes å trenge profesjonell hjelp til å få orden på tanker og følelser slik at de igjen kan mestre hverdagen. Thrana et al. (2009) viser at ungdom trekker fram møter med enkeltmennesker de har fått en god relasjon til, som betydningsfullt når det gjelder evnen til å ta imot hjelp. Viktigheten av at noen har forventninger til deg og ikke utelukker deg, bekreftes også i andre studier av personer med psykiske lidelser (Borg og Topor 2007). Våre informanter opplever at det er

vanskelig å ta kontakt med hjelpeapparatet. Dermed har de heller ingen «hjelper» som de har en tillitsfull relasjon til. I mangel av denne noen har de forholdt seg til problemene alene. Når de erfarer skolen som en ekskluderende arena, kan det tolkes i sammenheng med opplevelsen av å være *alene og usynlig* mer enn om strev med skolens faglige innhold. Informantene opplever skam over egne følelser, usikkerhet, frustrasjon, angst og sårbarhet.

Det er viktig å poengtere at dette er en tendens som vi ser i dette intervju materialet. Dette betyr *ikke* at alle unges avbrudd av skolegang skyldes psykiske vansker utviklet på grunn av en vanskelig hjemmesituasjon, eller at alle unge med utfordrende hjemmesituasjon utvikler egne helseproblemer (se Hasvold 2008). Psykososiale problemer er imidlertid utbredt blant barn og unge. I *Sammen om psykisk helse. Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse* (2003) ble det rapportert at 15-30 prosent av norske barn og unge opp til 18 år har psykiske lidelser eller plager i en eller annen grad. Rundt 10 prosent blant 15-20-åringene har så store psykiske problemer at de har behov for profesjonell hjelp. Sykdom hos foreldre, sosialt belastende familiesituasjoner, mobbing, utestengelse, og andre forhold i en belastende oppvekst anses som viktige årsaker til de unges psykiske vansker. Mange har sammensatte problemer som gir symptomer i form av tristhet, atferdsproblemer, skoleproblemer, spiseforstyrrelser, rusmisbruk og lignende. Dette kan gi utslag i blant annet læringshemmende atferd. Slik sett føyer våre informanter seg inn i et større bilde av sosialt utsatthet. Det er på mange måter en «elendighetsbeskrivelse» som presenteres i denne artikkelen. Utfordringen er da å finne perspektiver for å forstå situasjonen og å motvirke disse ungdommenes utsatte posisjon.

### **Oppsummering**

Utgangspunkt for artikkelen var å lytte til ungdommenes egen stemme for å gripe deres opplevelser av hvorfor de endte opp med å avbryte skolegangen. De unge mener at deres utfordringer hjemme har påvirket skolegangen. Skolen fremstår som en arena

der problemer i den hjemlige sfære materialiserer seg i form av dårlige prestasjoner og stort fravær. Et underliggende problem er den unges strev med psykiske vansker og sykdomsutvikling. Å avbryte skolen fremstår til slutt som en løsning for å slippe strevet i alle fall på én arena. De fremstiller det altså som at det ikke er skole og læring som *i seg selv* er problematisk og årsak til at de avbrøt.

Informantene er i tillegg frustrerte over *å ikke forstå hvorfor de ikke mestrer*. Intervjuene indikerer at de først trenger hjelp og innsikt i egen livssituasjon og helsemessige utfordringer. Deretter kan de utvikle kompetanser for læring. For å få til dette, må de først greie å stå i en relasjon der de har tillit til den som kan hjelpe. For å spissformulere det: *Disse ungdommene vil ha hjelp, men de er vanskelige å hjelpe!*

Informantene uttrykker et ønske om å bli sett, samtidig unndrar de seg arenaer der voksne har innsyn. Denne ambivalensen har vi tolket i forhold til anerkjennelse og kompetanse, og dette åpnet opp for en helhetlig forståelse av de unges livssituasjon. Vi har særlig vært opptatt av å forstå deres sviktende selvfølelse i skolesituasjonen, og vi har knyttet dette an til foreldreroller, oppdragerstil (Palsdottir og Juul 2010) og vanskelig familieliv. Med Honneth (2008) tolker vi deres adferd og selvforståelse som resultat av mangel på anerkjennelse i kjærlighetsfæren. Disse erfaringene synes i sin tur å påvirke deres grunnlag for å utvikle positiv selvforståelse, samhandling og det å inngå i meningsfulle relasjoner i skolen.

Hvorfor er de vanskelige å «se» og hjelpe? Vi har tolket dette som at disse unge ikke har den kompetanse som trengs for å inngå i tillitsfulle relasjoner til de som faktisk kunne ha hjulpet dem, ei heller at de opplever seg som verdige til å bli sett og anerkjent i forhold til å få hjelp. Dette er en kompetanse de trenger hjelp til å utvikle. Å sette fokus på denne formen for anerkjennelse er viktig for å forstå og hjelpe de utsatte unge til å utvikle bedre selvfølelse. Dette kan være første steg på veien tilbake i utdanningsløp eller arbeidsliv.

I artikkelen har vi fokusert på de unges eget syn, og de vektla sammenhenger mellom skoleavbrudd og problemer hjemme. Det er viktig å understreke at

når vi forfølger det perspektivet, er det for å forstå *de unges meningsdannelse* omkring de spørsmål som ble stilt dem. I dette ligger begrensningene i studien; den er gyldig innenfor sin undersøkelseskontekst. Studien tar ikke opp systemforklaringer eller forhold i tillegg til hjem/skole. Vårt bidrag er en analyse av noen ungdommers opplevelser, forankret i deres hverdagsvir-

kelighet. Ikke desto mindre mener vi at studien peker mot et behov for en mer prosessuell forståelse av fallsproblematikk og dens kompleksitet. Anerkjennelse og synliggjøring kan etter vår mening være fruktbare teoretiske bidrag til en utvidet forståelse av noen av de prosessene som kan føre til avbrutt skolegang.

## SUMMARY

«I always felt quite invisible...»

Seven young people's narratives on their reasons for interrupting upper secondary school

*The article is based on qualitative interviews with seven young people (17-24 years) who participated in a project aimed at youth who interrupt upper secondary school. The goal was to understand their own reasons for interrupting. The analysis is carried out within an interpretative phenomenological analytic framework, characterized by sensitivity to the informants' own concepts, their sense of reality and how they negotiate to make meaning of their experiences. One important finding is the interplay between two central areas in the young people's everyday life – domesticity and school. The experience of «being invisible» is a central concept when it comes to how the informants understand themselves on these areas. In the interpretation of the findings, two theoretical concepts have been combined: Honneth's concept recognition and Nygren's (development of) competences. In addition, Palsdottir and Juul's perspectives on different styles of parenting are used. Within this theoretical framework, the informant's lack of competence to attend school, leading to their interruption, is interpreted as the result of a process of not being recognized, neither at home nor in school. The article argues that this explorative study indicate that a more processual perspective is needed to understand the complexity of interruption and drop out of education.*

**Key words:** Youth, drop out, recognition, competence development



## LITTERATUR

- Andersen, Anders J. W. og Bengt Karlsson** 1998. *Psykometri i endring – forståelse og perspektiv på klinisk arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Baklien, Bergljot, Christopher Bratt og Nora Gotaas** 2004. *Satsing mot frafall i videregående opplæring*. En evaluering. Oslo: NIBR-rapport 2004:19.
- Borg, Marit og Alain Topor** 2007. *Virksomme relasjoner – om bedringsprosesser ved alvorlige psykiske lidelser*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Danielsen, Anne Grete** 2010. *Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction*. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet. PhD-avhandling.
- Ehn, Billy og Orvar Löfgren** 1982. *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Lund: LiberFörlag.
- Ellingsen, Dag, Anette Meling og Ann Christin Nilsen** 2009. «Ung og marginalisert. Et Agderperspektiv på utsatt ungdom». *FoU-rapport 2/2009*. Kristiansand: Agderforskning.
- Falck, Torberg, Lars-Erik Borge, Päivi Lujala, Ole Henning Nyhus og Bjarne Strøm** 2010. «Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring». *SØF-rapport 3/2010*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Frykman, Jonas og Nils Gilje** 2003 (eds.) *Being There. New Perspectives on Phenomenology and the Analysis of Culture*. Lund: Nordic Academic Press.
- Hasvold, Tove** 2008. «Resiliens i et kompetanseperspektiv». I: Pär Nygren og Harald Thuen (red.): *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 165-178.
- Havn, Vidar, Trond Buland, Liv Finback og Thomas Dahl** 2007. *Intet menneske er en øy*. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn.
- Hernes, Gudmund** 2010. «Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring». *FAFO-rapport 2010:03*. Oslo: FAFO.
- Honneth, Axel** 2008. *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag.
- Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen, Oddbjørn Raaum og Kjell G. Salvanes** 2005. «Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-2003 og 2003-2004». *Rapporter 36/2005*. Statistisk sentralbyrå: Oslo/Kongsvinger.
- Markussen, Eifred, Nina Sandberg, Berit Lødding og Mari W. Frøseth** 2008. «Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9.749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter». *Rapport NIFU-step 13(2008)*.
- Nygren, Pär** 2008 a. «Barn og unges kompetanseutvikling i et komplekst samfunn». I: Pär Nygren og Harald Thuen (red.): *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 28-37.
- 2008 b. «En teori om barn og unges handlingskompetanser». I: Pär Nygren og Harald Thuen (red.): *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 38-54.
- 2008 c «Strategisk kompetanseutvikling hos sosialt utsatte barn og unge». I: Pär Nygren og Harald Thuen (red.): *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 179-196.
- Olsen, Torunn S, Nina Jentoft og Hanne Cecilie Jensen** 2009. Et liv jeg ikke valgte. Om unge uføre i fire fylker. Universitetet i Agder og Agderforskning: *FoU-rapport nr. 9*.
- Pálsdóttir, Herdis og Jesper Juul** 2010: *Relasjoner med barn. En bok til foreldre, barnehageansatte og andre voksne som er opptatt av barn*. Oslo: Relasjonssenteret.
- Skjefstad, Nina** 2007. «Respekt og anerkjennelse». I: Edgar Marthinsen og Nina Skjefstad (red.): *Tiltaksarbeid i sosialtjeneste og Nav – tett på!* Oslo: Universitetsforlaget. S. 81-105.
- Smith, Jonathan A., Paul Flowers and Michael Larkin** 2011[2009] *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Los Angeles, London., New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Strandkleiv, Odd Ivar og Sven Oscar Lindbäck** 2005. *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Thrana, Hilde Marie, Cecilie Høy Anvik, Trond Bliksvær og Tina Handegård Luther** 2009. «Hverdagsliv og drømmer: For unge som står utenfor arbeid og skole». *NF-rapport nr. 6/2009*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Wollscheid, Sabine** 2010. Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. Oslo: NOVA-rapport 12/10.