



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGÅVE

Fråfall i vidaregåande skule og  
utanforskap

Drop out from high school and social  
exclusion

**Camilla Svorstøl – kandidat nr. 324**

Bachelor i sosialt arbeid

Fakultet for helse- og sosialvitenskap/Institutt for velferd  
og deltaking

Antall ord: 10 483 (alternativ B)

Innleveringsdato: 20.05.2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## **Forord**

Oppgåva er skrevet i samband med mi bachelorutdanning i sosialt arbeid ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Det har vore spennande å fordjupa seg i temaet om ungdom og utanforskap, som eg meina er viktig og relevant for sosialt arbeid. Eg har alltid synst tema knytt til ungdom og deira særskilte utfordringar har vore interessant, og gjennom studieløpet har interessa mi forsterka seg. I skriveprosessen med denne oppgåva har eg fått høve til å tileigna meg ny kunnskap om dette temaet.

Det har også vore ein krevjande prosess med utfordringar og frustrasjonar. I den forbindelse er det fleire eg vil takke for ein god støtte og oppmuntring igjennom skriveprosessen.

Først vil eg takke rettleiaren min Inger-Elin Svanø Øye for gode rettleiingar, med gode råd og tilbakemeldingar. Samtidig for engasjement og inspirasjon i skriveprosessen.

Eg vil også takke familien min for støttande, oppmuntrande og motiverande samtaler igjennom skriveprosessen, og ein spesiell takk til min bror som har tatt seg tid til å hjelpe i skriveprosessen.

Sogndal, 20.05.20

Camilla Svorstøl

## **Samandrag**

**Tittel** – Fråfall i vidaregåande skule og utanforskap.

**Formål** – Eg ønska å vise kvifor ungdom hamnar i utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule, med fokus på kva slags rolle høge skulekrav og sosiale relasjonar i og utanfor skulen spelar, med å høyre stemma og meiningane til ungdom i situasjonen.

**Problemstilling** – Korleis verkar høge skulekrav og sosiale relasjonar inn på utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule?

**Metode** – Eg nytta meg av ei litteraturstudie, med vektlegging på forskning som får fram ungdom sine eigne opplevingar og meiningar om kvifor dei slutta på vidaregåande, og oppleving av utanforskap.

**Resultat** – Hovudfunna var faktorarar som forventningar rundt dagens utdannings- og kompetansekrav, høge forventningar frå foreldra, ungdomens meistring og at faktorane i dei sosiale relasjonane som var, heimeforhold, psykiske vanskar, dårlege relasjonar og einsamheit gjorde til at dei høge skulekrava i seg sjølv vart vanskeleg å oppnå.

**Konklusjon** – Resultata visar at ungdom hamnar i utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule på grunn av ulike faktorarar, både i det høge skulekravet dei står ovanfor og dei sosiale relasjonane deira. Faktorane har ulik påverknad hos kvar enkelt ungdom.

## **Abstract**

**Title** - Drop out from high school and social exclusion

**Purpose** - I want to show why young people fall into exclusion linked to drop out in high school, focusing on the role of high school requirements, and social relations both inside and outside the school, with hearing young people`s voices and opinions in this situation.

**Issue** – How does high school requirements and social relations affect social exclusion linked to drop out in high school?

**Method** – I used a literature study, where my focus was research which showed young people`s own experiences and opinions about why they chose to drop out from high school, and their experiences when it comes to social exclusion.

**Result** – My main discoveries, were factors like expectations when it comes to education and competence requirements in today`s society, high expectations from parents, youth`s mastery and these factors in social relations that were, home conditions, mental problems, bad relations, and loneliness resulted in difficulties achieving the high school requirements.

**Conclusion** – The results show that young people end up in social exclusion linked to drop out in high school due to various factors, both facing the high school requirements and their social relations. These factors have different effects on every single youth.

# Innhold

<b>1.0 Innleiing</b> .....	6
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	6
1.2 Forforståing.....	6
1.3 Avgrensing av tema til problemstilling.....	7
1.4 Tidelegare forskning på feltet .....	8
1.5 Oppgåvas vidare oppbygging.....	9
<b>2.0 Litteraturstudie som metode</b> .....	9
2.1 Val av litteratur til teori .....	10
2.2 Søkeprosessen .....	10
<b>3.0 Teori</b> .....	13
3.1 Kva er utanforskap?.....	13
<b>3.1.1 Utanforskap og fråfall i vidaregåande skule</b> .....	13
3.2 Kunnskapssamfunnets påverknad til fråfall .....	14
<b>3.2.1 Skulen som risiko</b> .....	14
<b>3.2.2 Ungdom i kunnskapssamfunnet</b> .....	15
<b>3.2.3 Oppfylle krava</b> .....	15
3.3 Normalitet og avvik.....	16
<b>3.3.1 Finne sin plass</b> .....	16
3.4 Stigma og stempling.....	17
<b>3.4.1 Stigmatiori</b> .....	17
<b>3.4.2 Stemplingsteori</b> .....	17
<b>4.0 Presentasjon av artiklane</b> .....	18
4.1 «Jeg var ganske usynlig...» Sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning» ...	18
4.2 «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv»: En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole» .....	19
4.3 «Jeg er meg – et menneske på vei – ikke et problem som skal fikses – Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid».....	20
4.4 «Young peoples’ own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach» .....	21
<b>5.0 Drøfting</b> .....	22
5.1 Høge skulekrav .....	22
<b>5.1.1 Vanskelege heimeforhold</b> .....	23
<b>5.1.2 Psykiske vanskar og stigma</b> .....	24
5.2 Sosiale relasjonar sin innverknad til utanforskap .....	26
<b>5.2.1 Foreldrerelasjonen</b> .....	26
<b>5.2.2 Relasjonen til medelevar og jamaldra</b> .....	27
<b>5.2.3 Lærarrelasjonen i skulegangen</b> .....	27
5.3 Utanforskap og oppleving av einsamheit.....	28

5.4 Forventningar og meistringa til ungdom.....	31
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>33</b>
<b>7.0 Kjeldeliste.....</b>	<b>35</b>

# 1.0 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Forsking og undersøkelser viser at fleire ungdom hamnar utanfor samfunnet no enn tidlegare. I følgje NAV er det rundt 70 000 unge under 30 år som står utanfor sentrale sosialiseringarenaer, som arbeid og skule (Jobbaktiv, 2020). Ein viktig grunn er at ungdom fell frå i vidaregåande skule, omlag ein tredjedel av dei som begynn på vidaregåande fullfører ikkje skulegangen i løpet av fem år (Nav, 2013).

Aukinga i ungdom i utanforskap oppfattast som ein stor samfunnsmessig utfordring, mellom anna knytt til høge krav til teoretisk kunnskap på vidaregåande skule (Jobbaktiv, 2020, Frønes og Strømme, 2014, s.109).

I sosialt arbeid er det viktig å ha kunnskap om årsakene til kvifor ungdom kjem i utanforskap og ikkje fullføre vidaregåande skule, for å kunne utføre førebyggjande arbeid og gjere noko med problemet (Berg, Ellingsen, Levin & Kleppe, 2015, s.24). I sosialt arbeid er det og viktig å forstå brukaren sin oppleving av situasjonen. Utanforskap er også ei personleg oppleving, og eg er opptatt av at ungdom sjølv skal komme til ordet i leiting etter årsaker og løysningar.

Ungdomstida er ein sårbar periode i livet. Unge er på leit etter sin identitet, sin plass på skulen og i samfunnet, der det er lett å hamne utanfor. Dei er i ei fase i livet der ein lausriv seg frå foreldra og heimen og identitetsutviklinga blir meir prega av arenaer utanom familien som for eksempel, vennegjengen, skule og miljøet der (Heggen & Øia, 2005, s.11-12). Dei sosiale relasjonane og den sosiale tilknytninga ungdom har til slike arenaer i tillegg til heimen verkar inn på om dei hamnar utanfor (Tjora, 2019).

## 1.2 Forforståing

Eg har alltid hatt interesse for ungdom, og særleg dei med utfordringar. I studiet har eg fått viktig kunnskap om påverknaden normalitet og avvik, og opplevinga av stigma og stempling har i den sårbare livsperioden til ungdom (Tøsse og Berg, 2015, s.231). Frønes og Strømme

(2014) si bok om kunnskapssamfunn gav større innsyn i dei sterke krava til utdanning, som er relevant med tanke på fråfall og mogleg risiko for utanforskap blant ungdom.

Studiet styrka min antagelse om at det er mykje i ungdomstida, som er med på å påverke at enkelte har det utfordrande. Studiet har slik motivert meg til å sjå nærmare på korleis kunnskapssamfunnet, syn på normalitet og avvik, oppleving av stigma og stempling kan gi ei forståing av kvifor ungdom hamna utanfor, ved fokus på fråfall i vidaregåande skule.

### **1.3 Avgrensing av tema til problemstilling**

Problemstillinga mi er:

***Korleis verkar høge skulekrav og sosiale relasjonar inn på utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule?***

Utanforskap omhandlar deltaking på ulike arenaer og tilknytning i sosiale relasjonar, og kan forståast både strukturelt og som ei individuell oppleving (Tjora, 2019). Eg har valt å sjå på utanforskap i vidaregåande skule fordi den vert peika på som sentral for utanforskap blant ungdom, i dagens kunnskapssamfunn (Frønes & Strømme, 2014, s.109). I dag reknast kunnskap som eit premiss for borgarskap og for at samfunnet skal fungere, og vidare vert teoretisk kunnskap høgare verdsett enn praktisk kunnskap, og det stillast høge krav til teoretisk kunnskap i arbeidslivet og samfunnet (Sundstrøm, 2019). Vidaregåande skule, også kalla vidaregåande opplæring, er ei utdanning som bygg på grunnskulen og er ein viktig byggestein i kunnskapssamfunnet. Etter opplæringslova har ungdom etter fullført grunnskule rett til tre års opplæring i vidaregåande skule, som gir anten studiekompetanse til å ta høgare utdanning eller sveinebrev og moglegheit til å gå ut i arbeidslivet etter 3-5 år. Utdanninga må fullførast før ein er fylt 24 år og i løpet av ein femårsperiode (Nilssen, 2016).

I oppgåva vil eg utforske kva slags rolle dei høge skulekrava i vidaregåande spelar for fråfall, og på kva slags rolle sosiale relasjonar i og utanfor skulen har. Eg vil undersøkje dette ved hjelp av forskning.

For å få innsyn i dette, vil eg undersøkje korleis ungdom sjølv opplev utanforskap og deira meningar om kvifor dei avslutta skulen. Å la ungdom komme til ordet og definere sin eigen



situasjon, kan vere viktig i å finne løysningar på fråfall i vidaregåande, det vil også myndiggjer dei, altså gi empowerment (Kroken & Madsen, 2016, s. 11).

## 1.4 Tidelegare forskning på feltet

Fråfall i vidaregåande skule har fått mykje merksemd dei siste åra, og eg vil gi eit lite innblikk i forskingsfeltet. Problemstillinga blir belyst gjennom forskning både internasjonalt og nasjonalt. Det er mykje som kan innverke på at ungdom fell frå i vidaregåande skule og dermed er forskingsfeltet bredt. Det blir blant anna forska både på årsaker til fråfall, kva slags som spiller inn, tiltak og førebygging mot fråfall.

Hernes (2010:7-13) sin rapport viser at fråfall er eit stort problem, men ikkje eit nytt eller eit særnorsk problem. Det er heller ikkje eit problem, det er ulike årsaker som spelar inn på at ungdom fell frå i vidaregåande. Dermed har fråfall ikkje berre ei løysing, tiltaka som er sett inn og framtidige tiltak må vere ulike og varierte for å ha effekt på dei ulike årsakene. Hernes meiner det er mange som avsluttar i slutten av utdanningsløpet, og at årsakene kan vere å ikkje bestå i eit fag, at det ikkje finst nok tilgjengelege lærlingplassar, foreldra sin sosial bakgrunn og vanar frå grunnskulen gir sterke føringar (risikofaktorar Hernes, 2010, s.11-13).

Ein systematisk kunnskapsoversikt visar at fråfall er eit samansett problem, mange årsaker kan virke inn og saman på at ungdom fell frå i vidaregåande. I følgje den systematiske kunnskapsoversikta peikar forskinga på årsaker i ulike retningar, men det er nokre årsaker som forskinga er semd om. Ein faktor er skulepresentasjonar før vidaregåande, ein kan sjå fråfall som ein kumulativ negativ utvikling frå tideleg i elevens liv. Forskarar er også semd i at sosial bakgrunn og heimeforhold spelar inn på fråfall. Engasjementet og identifikasjon eleven har i forhold til skulen legg også forskarane vekt på. Den fjerde einigheita blant forskarane er betydninga av konteksten som opplæringa skjer i (Lillejord, et al. 2015, s. 11-12).

Eg ønsker med mi undersøking å supplere med kunnskap om høge skulekrav og sosiale relasjonar si rolle for utanforskap og fråfall i vidaregåande skule.

## 1.5 Oppgåvas vidare oppbygging

Først vil eg gjere greie for metoden og framgangsmåten eg har brukt i min undersøking, der val av litteratur, søkeprosessen og kjeldekritikk blir presentert. Deretter vil eg presentere det teoretiske rammeverket for oppgåva, med skildring av utanforskap og sentrale teoriar om kunnskapssamfunnet, normalitet og avvik, og stigma og stempling. Så presentera eg datamaterialet mitt som består av tre forskingsartiklar og eit essay, der eg nemne forskingsspørsmålet, metode, resultat og konklusjon. Deretter presentera eg min drøfting, der eg trekker linjer mellom mine funn og det teoretiske rammeverket. Til slutt konkludera eg med hovudfunna i oppgåva i ei avslutting.

## 2.0 Litteraturstudie som metode

Eg har valt ei litteraturstudie som metode. Ein metode kan kallast «framgangsmåten ein tar i bruk for å komme fram til ny kunnskap og løyse problem» (Villhelm, 1985, s.196, sitert i Dalland (2017:51). Ein vel metode i tråd med kva ein meina eignar seg best til å gi innsyn i ei bestemt problemstilling, i innsamlinga av datamaterialet og som reiskap til å undersøkje datamaterialet, altså informasjonen ein treng til å utføre undersøkinga (Dalland, 2017, s.51-52). I ei litteraturstudie er litteraturen empirien ein skal undersøkje, fokus er kva som er skrevet av andre forskarar på eit kunnskapsfelt (Støren, 2013, s.16). Eg valte ei litteraturstudie, fordi det er mykje relevant forskning om fråfall i vidaregåande skule, som kan gi gode svar på problemstillinga mi. Av praktiske høve, var det problematisk å gjennomføre intervju grunna Covid-19 og tidsramma var knapp.

I ei litteraturstudie er det viktig å vere kjeldekritisk. Ifølgje Dalland (2017:158) handlar kjeldekritikk om å vurdere og i tillegg karakterisere litteraturen ein finn, og at ein må kunne gjere greie for kriteriuma ein har nytta seg av. Det gir lesaren eit innblikk i refleksjonar rundt gyldigheita og relevansen til litteraturen i å svare på problemstillinga mi. Ved å skildre val av litteratur og søkeprosessen, vil eg slik gje innsyn i korleis eg gjekk fram, og kva eg la vekt på for å finne litteratur til teoridelen og 4 artiklar med datamateriale til undersøkinga.

## 2.1 Val av litteratur til teori

For å svare på problemstillinga: «Korleis verkar høge skulekrav og sosiale relasjonar inn på utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule?» vart det sentralt å både finne litteratur med sentrale teoretiske perspektiv og empiriske data.

I teoridelen har eg brukt fire bøker på fagområda sosialt arbeid og ungdom. To bøker i frå studiet, «Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet» av Ivar Frønes og Halvor Strømme, frå 2014 og «Sosialt arbeid: En grunnbok» av Ingunn T. Ellingsen, Irene Levin, Berit Berg og Lise Cecilie Kleppe, publisert i 2015. Som tar føre seg sentrale teoriar innanfor fagområdet sosial arbeid og blir belyst av forfattarar som er utdanna, arbeidar og forskar innanfor sosialfag, sosiologi og samfunnsgeografi.

På Høgskulen i Sogndal sitt bibliotek leita eg etter sentrale sosiologiske perspektiv på ungdom, og helst nyare publikasjonar. Eg fant «Ungdom i endring: Meistring og marginalisering» av Kåre Heggen og Tormod Øia ifrå 2005 og «Ungdom på ville veier: Skoleerfaringar og kriminalitet» av Hilde Larsen Damsgaard og Erling Kokkersvold ifrå 2011, under ungdomskategorien. Forfattarane er utdanna, arbeidar og forskar innanfor helse-sosial- og velferdsfag, spesialpedagogikk, sosiologi, og har spesial felte ungdom, ungdomskultur og utdanning.

Bøkene vart valt fordi dei er utgitt av aktuelle forfattarar med påliteleg bakgrunn, meste parten av litteraturen er utgitt i løpet av dei siste åra og dei trekker fram relevante teoretiske perspektiv som belyser problemstillinga mi. Heggen og Øia si bok valde eg jamvel om den er frå 2005 grunna deira fagbakgrunn og relevansen for problemstillinga mi.

## 2.2 Søkeprosessen

På søk etter fire artiklar brukte eg databasen Oria. Eg gjorde først eit avansert søk med orda *Ungdom* OR *Youth* AND *Drop out*. Det ga 135 183 treff. Etterpå henta eg opp ordet *Frafall*, inn under emne i venstre kolonne og plasserte det ilag med *Drop out*. I neste søk la eg til ei ny

linje og skreiv *Videregående* og fekk 125 treff. For å få eit meir avgrensa søk, tok eg i bruk publikasjonstidspunkt som eit nytt inklusjonskriterium for å få nyare forskning. Eg merka at utgjenvingsåra 2012-2019 ga best treff. For å få fagfelleverderte artiklar tok eg i bruk fagfelleverderte tidsskrifter som det siste inklusjonskriteriumet. Med desse inklusjonskriteriuma fekk eg 58 treff, og fant fleire gode artiklar i høve til mi problemstilling.

For å sitte att med fire artiklar, tok eg også her i bruk endå fleire inklusjons- og eksklusjonskriterium. Eg var ute etter kvalitativ data bygd på intervju og anna med ungdom sine eigne fråsegn, ord og opplevingar med fråfall i vidaregåande (Jacobsen, 2017, s.56). Eg inkluderte både direkte tale frå ungdom i kvalitativ forskning eller forfattarar som skildra si erfaring på feltet. På leit etter artiklar merka eg at relevante forskarar i feltet skreiv på engelsk, dermed vart forskning på engelsk også inkludert. Dette vart då inklusjonskriteriuma og dei artiklane som ikkje oppnådde desse inklusjonskriteriuma vart ekskluderte.

I litteratursøk såg eg etter relevans for undersøkinga mi og på truverdigheita til forfattarane innanfor feltet, med å undersøkje forfattaranes utdanning, arbeid, tidelegare forskning og litteratur innanfor fagfeltet. Eg vurderte også kvaliteten, med å sjå på kva type litteratur det var (Dalland, 2017, s. 159).

Fokuset var også på om det var primærkjelde eller sekundærkjelde. Primærkjelde er mest truverdig sidan dette er den opphavlege utgåva (Dalland, 2017, s. 162). Alle artiklane i mitt datamateriale bygg på primærkjelder og nyttar kvalitativ metode, intervju som forfattarane sjølv har gjennomført eller eigen arbeidserfaring med ungdom.

Blant dei fire artiklane eg valde, er forskingsartikkelen «Jeg var ganske usynlig...» Sju ungdommer om sine grunner for å avbryte vidaregåande utdanning» utgitt av Sidsel Natland og Maja Rasmussen, frå 2012. Natland er førsteamanuensis ved institutt for sosialfag ved Oslomet og forskar på sosialt arbeid. Rasmussen har studert i sosialantropologi, pedagogikk, livssyn og etikk, i 2011 var ho med å starte opp «UNG I JOBB» tilbodet, og er i dag avdelingsleiaren. Artikkelen bygg på intervju, med sju ungdom i alderen 17-24 år som hadde falt frå i vidaregåande.

Artikkel nummer to er forskingsartikkelen «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv»: En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i vidaregåande skole» utgitt av Sissel Elisabeth Edvardsen, Hege Hovland og Anne Brita Thorød i 2019. Edvardsen har mastergrad

i folkehelse, og arbeidar innanfor helse og omsorgssektoren. Hovland har mastergrad i psykisk helsearbeid, og arbeidar med psykisk helsearbeid på ein ungdomskule. Thorød har ein mastergrad i sosialt arbeid, og er dosent tilknytt master/vidareutdanning i psykisk helsearbeid og psykososialt arbeid med barn og unge. Ho har langvarig praksiserfaring frå dei fleste felt innan sosialt og psykososialt arbeid, med hovudvekt på arbeid med barn og unge. Artikkelen valte eg fordi den tar utgangspunkt i intervju med åtte jenter i alderen 16-20 år som har gjennomgått fråfall.

Den tredje artikkelen vart essayet «Jeg er meg – et menneske på vei – ikke et problem som skal fikses – Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid» av Mona Sommer, frå 2016. Sommer har mastergrad i psykisk helsearbeid, er førsteamanuensis ved fakultet for helse- og sosialvitenskap, institutt for helse-, sosial- og velferdsfag. Essayet valte eg fordi Sommer har forska på psykisk helse. Ho har dessutan, arbeidserfaringar som spsjalsjukepleiar og ledar for kommunal teneste retta mot utsette unge, møtt mange ungdommar i Norge som har erfaringar med fråfall og trekkjar her fram desse ungdommane sin stemme. Eg var ekstra kjeldekritisk til essayet, ein sjanger som kallast meir leikande og eksperimentell (Brodersen, Bråten & Reiersgaard, 2007, referert i søren, 2013, s.14). Sidan Sommer både har forska og arbeida på feltet, vurderte eg dette som ein påliteleg kjelde og artikkelen vart relevant fordi den tar med ungdom si skildring av oppleving av utanforskap.

Den siste artikkelen vart forskingsartikkelen: «Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach» av Mette Bunting og Geir H. Moshuus, frå 2017. Bunting har lærarbakgrunn i ungdomskulen og i vidaregåande, er dosent i pedagogikk, leiar for forskingsgruppa «Oppvekst og Utdanning» og prosjektledar for det longitudinelle forskingsprosjektet "Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark" saman med Geir H. Moshuus. Moshuus er sosialantropolog og førsteamanuensis ved institutt for helse-, sosial- og velferdsfag med forskingsfelt ungdom, skuledeltaking og utanforskap. Artikkelen bygg på intervju med ni informantar som alt hadde droppa ut av vidaregåande.

## 3.0 Teori

Her skal eg presentere mitt teoretisk ståstad og relevant teori som gir eit rammeverk for oppgåva. Eg skal fokusere på korleis kunnskapssamfunnet, idear om normalitet og avvik, og oppleving av stigma og stempling kan ha betydning for fråfall, skulepresentasjonar og sosiale relasjonar i dagens vidaregåande. Teori er også eit reiskap (Støren, 2013, s.23), i mitt tilfelle eit reiskap til å undersøke datamaterialet mitt, og forstå korleis høge skulekrav og sosiale relasjonar verkar inn på utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule.

### 3.1 Kva er utanforskap?

Tjora definerer utanforskap som ei manglande sosial tilknytning til samfunnsarenaer, anten som enkeltmenneske eller ei gruppe menneske i ein spesiell situasjon (Tjora, 2019). Det kan vere at ein for eksempel ikkje deltek i arbeidslivet eller i tilfellet med ungdom i denne oppgåva, at dei har falt frå i skule og utdanning. Meir presist er dermed utanforskap manglande tilknytning på viktige, sentrale sosiale arenaer, men personen kan likevel vere inkludert på andre arenaer (Tjora, 2019). Tjora (2019) påpeikar vidare at utanforskap både må forståast ut i frå manglande strukturelle sosiale tilkoplingar til samfunnet, og individuelle kjensle av for eksempel einsamheit til kvar enkelt individ og individuelle opplevingar av at ein ikkje har sosial tilknytning til samfunnet. Utanforskap hos ungdom kan derfor forståast anten som manglande strukturell tilknytning til ein eller fleire sentrale arenaer, deriblant skulen, eller forståast som ei individuell oppleving som kan betraktast som utanforskap. Eg tek både den strukturelle og individuelle, opplevde dimensjonen av utanforskap med i denne oppgåva.

#### *3.1.1 Utanforskap og fråfall i vidaregåande skule*

Vidaregåande skule er den mest sentrale og vanlege arenaen som ungdom mistar sosiale tilknytning til, og fråfall i vidaregåande skule vert ofte kalla (definert som) «drop out» (Frønes og Strømme, 2014, s.30) Frønes og Strømme vektlegg korleis «drop out» ofte koplest til negative kjenneteikn, fordi omgjevnadane har eit syn på at ungdommen burde klare å fullføre vidaregåande skule, dersom ein anstrengar seg for det. Dei skildrar korleis det å «droppe ut av skulen» er eit omgrep som vert oppfatta som eit aktivt bortval av utdanning. Dei påpeikar at

ordet bortval ikkje fortel oss noko om at ungdom gjer eit val, men heller at ungdommen vel vekk noko dei ikkje burde velje vekk.

## **3.2 Kunnskapssamfunnets påverknad til fråfall**

Samfunnet er i konstant utvikling, og eit viktig perspektiv på fråfall blant ungdom i vidaregåande skule er utviklinga Norge har gått gjennom til eit kunnskapssamfunn. Frønes og Strømme (2014:109) skildrar korleis det tidelegare industrisamfunnet ikkje hadde like store krav til høg utdanning og kompetanse som dagens kunnskapssamfunn, som bygger på 13 år skulegang med grunnskule og vidaregåande opplæring (Nilssen, 2016). Å fullføre vidaregåande skule er dermed blitt eit krav og arbeidsmarknaden har blitt svært vanskeleg å komme inn på for ungdom som ikkje klarar utdannings- og kompetanse kravet (Frønes og Strømme, 2014, s.109).

Frønes og Strømme (2014:109) påpeikar også at kunnskapssamfunnet har ein eigen logikk: utdanninga er både den sentrale mobilitetsskapande faktoren og den sentrale marginaliseringsgeneratoren knytt til ulike risikoindikatorar igjennom skulegangen. Det vil seie at rolla til utdanning i utviklinga til ungdom kan ha to ytterpunkt, i positiv eller negativ retning. I dei tilfella der skulegangen og utdanninga verkar negativ på utviklinga til ungdom, reknast karakterar og sosiale samanhengar som risikoindikatorar, og dermed viktige faktorar som spela inn på at ungdom blir marginalisert. Marginalisering inneber at ungdom står i risiko for å bli framtidig ekskludert i samfunnet og å stå utanfor dei grunnleggande kerneaktivitetane og arenaane i samfunnet (Frønes & Strømme 2014, s. 10).

Hegge og Øia (2005:19) har eit liknande perspektiv på meistring og marginalisering, der meistring forståast ut i frå korleis ungdom handtera utfordringane dei står ovanfor i ungdomsfasen. Ein kan sjå om ungdommane meistrar denne fasa i livet ut i frå i korleis dei klarar å handtera sentrale utfordringar på skulen, i skulemiljøet, i fritida og om dei har venar. Det motset tilfelle, då ungdom ikkje meistrar desse utfordringane, risikera dei marginalisering og står i fare for framtidig ekskludering og utanforskap i løpet av utdanninga.

### **3.2.1 Skulen som risiko**

Skulens betydning i marginaliseringsperspektiva til Frønes og Strømme (2014) og Hegge og Øia (2005) vert også skildra av Damsgaard og Kokkersvold, eit utdanningsløp med mange års

skulegang kan i seg sjølv representere risiko for marginalisering (Damsgaard og Kokkersvold 2011, s.30). Risikoen er knytt til mangel på meistring, å falle utanfor jamaldrande, bli utsett for negative opplevingar og merksemd på skulen.

Dei påpeikar også at skulekulturen utsetje ungdom for risikofaktorar ved at utdanningsløpet vert til ei tung plikt. Andershed og Andershed seier at «om skulekulturen er prega av lite nytenking, av lærarar som skildrar og stemplar elevar som vanskelege eller problematisk, kan vere utfordrande for ungdom som alt har kjenneteikn på risiko for negativ utvikling, grunna levetilstand eller individuelle kjenneteikn» (Andershed og Andershed, 2007, sitert i Damsgaard og Kokkersvold, 2011, s.30). Om skulesystemet har lav takhøgde og lite rom for mangfald er dette problematisk for ungdom som treng ekstra mykje støtte og hjelp for å klare skulegangen. Derfor spelar faktorar som lite ressursar, dårleg organisering og dårlege relasjonar i skulemiljøet også inn (Damgaard & Kokkersvold, 2011, s.30-31).

### ***3.2.2 Ungdom i kunnskapssamfunnet***

Det å vere ungdom i dagens kunnskapssamfunn er annleis enn å vere ungdom i det tidelegare industrisamfunnet. Ifølgje Hegge og Øia (2005:11) var det dominerande perspektivet på ungdom tidlegare, at det var forstadiet til det vaksne livet. Tønnessen og Svartdal (2019) definerer ungdom som livsfasen ein går igjennom mellom barndommen og vaksenlivet, og at i dagens vestlege kultur er ungdomsfasen lang, og omgjevnadane har motstridande forventningar til ungdom. I nokre situasjonar forventast det at ungdom skal oppføre seg i tråd med ei vaksenrolle, medan i andre situasjonar vert dei identifisert med ei barnerolle. At vi er blitt eit kunnskapssamfunn har innverka på forventningane omgjevnadane har til ungdom i ungdomsfasen. Det er forventa at ein skal gå lenger på skulen og tileigne seg meir kunnskap før ein trer inni vaksenrolla med å delta i arbeidslivet.

### ***3.2.3 Oppfylle krava***

Det er altså langt større forventningar og krav til ungdom når det gjeld teoretiske skulepresentasjonar og utdanning på vegen til vaksenlivet i dagens kunnskapssamfunn enn det var tidelegare. Heggen og Øia (2005:55) får fram at kunnskaps- og ferdigheits utviklinga ungdom går igjennom i skulegangen, får ei stadig evaluering i tilbakemeldingar og karakterar. Evalueringa gir anten ei stadfesting på at dei er flinke og gir dei grunnlaget for vidare



utdanning og ei yrkeskarriere eller skuffelsar, frustrasjon, nederlag og stadfesting på at dei ikkje strekker til, eller passer inn. Dei store skulekrava går utover elevar som er skuleleie og har dårleg konsentrasjon. Der det kan sjå ut til at det gjekk endå meir utover ungdom i desse kategoriane, når yrkesfaglege utdanningar i større grad vart prega av teoretiske fag (Hegge & Øia, 2005, s.56).

### **3.3 Normalitet og avvik**

Utviklinga av eit kunnskapssamfunn påverkar også synet på kva som er normalt og avvikande frå det normale, dette har igjen innverknad på ungdom, synet på skulepresentasjonar og i dei sosiale relasjonane. I daglegtale blir det å vere eit normalt menneske forbinda med å vere vanleg, føreseieleg og gjennomskinleg (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, s.19). Normalitet dreier seg derfor om å holde seg innanfor grensene for kva som er allment akseptert og ikkje skilje seg for mykje ut i får desse grensene. Vidare skildra dei at «unormal» eller «avvikar» ofte assosierast med noko negativt som ikkje å passe inn, skilje seg ut eller vere annleis frå det normale. Damsgaard, Jorde, Skogen og Tangen nemnar fire ulike tydingar av omgrepet normalitet (Damsgaard et al., 1982, sitert i Damsgaard og Kokkersvold, 2011, s.19). Den første tydinga av normalitet er ut i frå det mest vanlege og høgfrekvente, statistisk sett. Ein anna bruk av normalitetsomgrepet er knytt til helse, der ein er normal dersom ein er frisk eller i orden. Juridisk inneber det å vere normal, å vere lovgyldig og følgje samfunnets lover. Til slutt kan ein forstå normalitet ut i frå å følgje allmenn aksepterte uskrivne reglar og moralske normer.

Ut i frå desse perspektiva blir ungdom og familiar som ikkje oppnår det normale, gjerne sett på eller føle seg som avvikarar. Dette gir ein risiko for at ungdom vert stempla og stigmatisert av omgjevnadane i ulike sosiale relasjonar i skulemiljøet, som igjen gir risiko for å hamne i utanforskap (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, s. 19). Stempling og stigma vil skildrast meir utdjupande seinare.

#### **3.3.1 Finne sin plass**

I sosialiseringa til ungdom er normalitet og avvikande blikket til omgjevnadane med på å plassere ungdommen. Maccoby skildrar sosialisering som kvar enkelt sin utvikling av haldningar, verdiar, ferdigheitar, åtferdsmønster og motivasjon (Maccoby, 2007, sitert i

Kvelling, 2012, s. 19). Andre sitt blikk på kva som er normalt og avvikande påverkar ungdomsfasa, det å finne sin plass og tilhøyrse i skuleklassen, på skulen og generelt i samfunnet. I denne perioden av livet, utviklar mennesket også sin identitet, sjølvbilete og kvalifikasjonar, og desse viktige element i ungdomstida dannar grunnlaget for vaksenlivet (Heggen og Øia, 2005, s.11). Ungdommen går igjennom ein utvikling der dei finner ut kven dei er, dei utviklar anten ein god eller dårleg oppfatning av seg sjølv, og finn samstundes ut kva slags eigenskapar dei har som visar kva dei er gode til og ikkje gode til.

### **3.4 Stigma og stempling**

Stigma og stempling er sentralt når ein skal forstå korleis høge skulekrav og sosiale relasjonar verkar inn på utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule. Ifølgje Berg og Tøssebro (2015:231) er det ein del fellestrekk mellom stigma- og stemplingsteori, og ein ser ofte desse to teoriane i samanheng. Begge omhandlar at personar får negativ stempel gjennom dei sosiale omgjevnadane og deira reaksjonar.

#### ***3.4.1 Stigmatteori***

Stigmatteorien blir særleg kopla til den kanadisk-amerikanske sosiologen Erving Goffman, som seier at stigma blant menneske påverkar det sosiale samspelet mellom dei både bevisst og ubevisst (Berg og Tøssebro, 2015, s. 228). Kjernen i stigmatisering består i at personar blir negativt vurdert og sett på som mindreverdige, og at stigmatisering skapar grensar for sosial kontakt mellom folk. Dette er relevant for ungdom på vidaregåande skule som vert negativt vurdert, sett på som mindreverdige i skulemiljøet og korleis det kan føre til mindre tilknytning mellom desse ungdommane, medelevar og skulen som er ein sentral sosialiseringarena. Stigmatisering knytt til skulepresentasjonar og stigmatisering i skulemiljøet kan medverke til fråfall i vidaregåande skule.

#### ***3.4.2 Stemplingsteori***

Berg og Tøssebro skildrar korleis stemplingsteorien vaks fram på 1950-åra i USA (Berg & Tøssebro, 2015, s.231). Teorien snudde klassiske tankemåtar i behandling på hovudet. Tenkemåtane før gjekk ut på at ein stiller først ei diagnose, deretter får personen behandlinga diagnosen seier passar, for at personen skal bli betre eller kurert. Medan den overordna

påstanden til stemplingsteorien er at dersom ein stemplar ein person for å ha eit avvik, med for eksempel å gi dei ei diagnose, er det ein stor sjanse for at denne personen utsettast for å bli behandla ut i frå diagnosen og får sosiale reaksjonar som føre til at avviket forsterkast (Berg og Tøssebro, 2015, s. 231). Ifølgje denne stemplingsteorien kan ungdom i sosiale relasjonar verte stempla som avvikande, grunna av for eksempel ei funksjonsnedsetting eller diagnose der omgjevningane ser på, og behandla dei deretter og diagnosen kan forsterke avviket.

## **4.0 Presentasjon av artiklane**

«Korleis verkar høge skulekrav og sosiale relasjonar inn på utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule?» Eg vil svare på dette ved hjelp av tre forskingsartiklar og eit essay. Her skal eg presentere kort dei fire artiklane med funn, som blir meir utdjupa i diskusjonsdelen. I forskingsartiklane blir forskingsspørsmålet, metode, resultat og konklusjon presentert (Dalland, 2017, s.202).

### **4.1 «Jeg var ganske usynlig...» Sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning»**

Natland og Rasmussen sin artikkel bygg på prosjektet «Ung i jobb» i ein større Østlandskommune i 2007-2010, med fokus på ungdom i risikozonene. Eine målgruppa var ungdom som hadde droppa ut av vidaregåande, og forskingsspørsmålet deira var «Hvilken betydning opplever ungdommene at hjemmeforhold og relasjonar til foreldre har hatt for deres muligheter til å mestre skolen?» (Natland & Rasmussen, 2012, s.7).

Dei intervjuar fem jenter og to gutar i alderen 17-24 år, som deltok på prosjektet «Ung i jobb» og var i målgruppa ungdom som hadde droppa ut av vidaregåande skule. Intervjuar varte ca. ein time og var semi-strukturerte. Intervjuguiden fokuserte på skulesituasjon og læringsforutsetningar, men var open for andre medverknadsforhold som oppfølging heimanfrå og familiesituasjonen.

Funna delte seg inn i kategoriane heimeliv, skuleliv, fråvær og oppfølging frå skulen, sjukdom og uforutsette hendingar, og psykiske vanskar. Eit sentralt funn var samspelet mellom heimelivet og skulelivet, der følelsen av å vere usynleg på desse arenaane vart skildra. Sjølvforståinga til ungdommen var at skuleavbrotet handla om manglande evne til

skulemeistring i faga på grunn av private problem. Heimesituasjonen til ungdommane varierte, nokre av dei skildrar å ha lav utdanna foreldre, mens andre skildrar å ha foreldre som er høgt utdanna og har god jobb. Uavhengig av dette, blir det også skildra foreldre med problematikk til alkoholbruk og sjukdom. Eit anna sentralt funn var at ungdommen føler seg usynleg på dei to sentrale sosialiseringarenaane, heimen og skulen. Natland og Rasmussen (2012:16) konkludera med at ungdommane meina dårlege skulepresentasjonar og stort fråvær hadde årsak i heimesituasjonen. Strev med psykiske vanskar og sjukdomsutvikling er eit anna underliggende problem. For å unngå strevet på ein av fleire vanskelege arenaer vel dermed ungdommen å droppe ut av vidaregåande skule, der det framstår at det ikkje var skulen i seg sjølv som var årsaka (Natland & Rasmussen, 2012, s.16).

## **4.2 «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv»: En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i vidaregåande skole»**

Artikkelen av Edvardsen, Hovland og Thorød frå 2019, knytt til prosjektet «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse» hadde som mål å få erfaringsbasert kunnskap om korleis ei gruppe jenter som avbraut vidaregåandeopplæring og fekk koden OSTY, hadde det i skuleløpet. Koden OSTY står for at ein er for sjuk eller i institusjon, slik at ein ikkje kan gjennomføre skulegangen. Ved hjelp av skulehistoriane deira vert innverknaden skulepresentasjonar og sosiale relasjonar har for fråfall i vidaregåande skule belyst.

Forskingsspørsmåla deira var «Hvordan opplever en gruppe jenter at de har blitt ivaretatt av lærere og andre voksne i skolen gjennom skuleløpet fram mot avbrudd?» og «Hvordan kan skolesystemet generere resiliens som forebygging av skuleavbrudd?» (Edvardsen, Hovland & Thorød, 2019, s. 69).

Metoden dei nytta var intervju, og dei vart gjennomført i 2016 med åtte jenter i alderen 16-20 år som hadde avbrote skulegangen i vidaregåande skule og fått OSTY koden, fram til skuleåret 2015-2016. Dei nytta også livslinje-metoden får å få eit heilskapane blick i livshistoria til jentene, der hendingar, ønsker, og framtidspårestillingar blir dratt fram.

Funna indikera at jentene har vert prega av store utfordringar i nettverk, skulen og i heimen, som har ført til fråfall på vidaregåande. Hovudfunnet er ein typisk skulehistorie om grunnskulen med svake relasjonar til medelevar, kontaktlærar og mobbing utan at skulen tok

tak. Utvikling av psykiske symptom, eventuelt somatisk diagnose kjem i tillegg på ungdomsskulen. Dei har motivasjon til å fullføre påbegynt vidaregåande utdanning, men avbryt skulegangen fordi dei faglege krava vart for tunge på grunn av høgt fråvær. Historia peika også ofte på familiar der begge eller ein foreldre har høgare utdanning, der relasjonen til mødrene var best. To underliggande funn er at fleire av jentene har vore i kontakt med barne- og ungdomspsykiatrien utan nytte oppleving, men heller prisgitt hjelpearar i skulen og at ungdomsretten verkar mot sin hensikt når den her har skyvd jentene ut av vidaregåande skule, og at oppfølgingstenesta ikkje har oppfølgingsansvar når årsaka til fråfallet er avklart. Dei konkludera med at jentenes dårlege skuletilknyting var ein tendens allereie i barneskulen.

### **4.3 «Jeg er meg – et menneske på vei – ikke et problem som skal fikses – Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid»**

Sommer skildrar verdifull arbeidserfaring for mi oppgåve. I essayet fortel ho korleis det er for ungdom å leve med psykiske helseproblem og stå utanfor skule og arbeid, slik dei formidla det gjennom møter, samtalar, og andre arbeidssamanhengar. Ho løfta fram sine fortolkingar om kva ungdommane ville ha formidla til personar som interessera seg for og arbeidar med unges kvardag og psykiske helse.

Sommer (2016:140) legg fram sterke opplevingar ungdom har vert igjennom, som fleire nederlagopplevingar, mobbing, einsemd og vaksne som sviktar dei på skulen. Samtidig ein uuthaldeleg skulekvardag, med vanskelegheitlar rundt skulefaga allereie tideleg i barneskulen. Ho drar ekstra fram sviket som ungdom uttrykke at dei har vert utsett for. Det å ha vært i ein sårbar livssituasjon og eventuelt ha strevd med psykiske problem, er felles for ungdommen. Ungdommane formidla også at dei følar seg framandgjort når dei i sosiale relasjonar blir definert som «unge i risiko», «unge utenfor», «marginalisert ungdom» og «hjemmesitere» (Sommer, 2016, s.141). Hos nokre ungdommar dukka stemplingsfølelsen opp når dei får ein diagnose, dei føler seg som eit problem systemet skal fikse og at ein diagnose gir avgrensingar og sjukdomsstempling. Andre syns det er greitt å få ein diagnose fordi dei opplev anerkjenning av problema deira. Ungdom skildrar også ønske om at nokon har trua på dei, forventningar til dei og ikkje er med på å definere dei vekk frå viktige sosialiseringarenaer.

Konklusjonen er at om vi tar dei utsette ungdommanes stemme på alvor, er måten omgjevnadane møter dei på avgjerande for om hjelpa omgjevnadane tilbyr dei hjelp. Ein bør også utvikle tenester ut i frå det ungdommane i situasjonen seie hjelper og handle ut i frå dette (Sommer, 2016, s.144).

#### **4.4 «Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach»**

Bunting og Moshuus sin artikkel frå 2017 vart skrevet inn i det fjerde året i eit langtidsgåande kvalitativt forskingsprosjekt på ca. ein ti årsperiode, med 71 ungdommar i Norge som har droppa ut eller står i risiko for å droppe ut i vidaregåande skule, og som framleis har skulerett. Artikkelen gir ei lengre forteljing knytt til fråfall med å ha hovudfokus på intervju med ein ungdom og supplerer med åtte andre der det var nødvendig.

Forskingsspørsmålet er «Korleis forklarar ungdommens historier kva som førte til at dei droppa ut av skulen?» (Bunting & Moshuus, 2017, s. 2).

Dei nytta etnografisk intervju og, vektlegg dialogens form, der begge partar er aktive i intervjuet, og la til rette for at ungdommen skulle få fortelje historia si med eigene ord, sånn som dei ville. 71 ungdommar i alderen 16-21 år vart intervjuet, 40 frå yrkesfagleg vidaregåande som sto i risiko for å droppe ut, og 31 frå velferdssystemet som alt hadde droppa ut. I artikkelen fokuserte dei på ungdommane som alt hadde droppa ut vidaregåande. Av 31 informantar vart ni informantar sine intervju valt til datamateriale for artikkelen, og desse var blitt intervjuet to til tre gonger når artikkelen vart skrevet.

Fortellingane til ungdomane ga to utstikkande funn. Først sa dei spesifikke grunnar, knytt til spesielle hendingar som medførte fråfall i vidaregåande skule. Deretter kom eit utdjupande svar, der kompleksitetar rundt enkelt hendinga kom fram. Gjentakande tema som dukka opp var å droppe ut, livet på skulen og heime. Dermed konkludera Bunting og Moshuus (2017:17) med at ein også må vektlegge sosiale prosessar utanfor skulen, for å få den heilskaplege forståinga av fråfall i vidaregåande skule. Dei konkluderar også med at omgjevnadane må ta lærdom av fortellingane til ungdommen, med vektlegging på deira stemme og eigene ord, som gir forståing av risiko faktorar i sosiale relasjonar, medverknad til gradvis lausriving frå utdanning og til slutt fråfall i vidaregåande skule (Bunting & Moshuus, 2017, s.17).

## 5.0 Drøfting

I teoridelen har eg gjort greie for teoretiske perspektiver om kunnskapssamfunnet, normalitet og avvik, samt stigma og stempling. Dette vil eg bruke for å drøfte funna i artiklane, som vart resultatet i søket mitt (Støren, 2013, s.45).

Alle artiklane har fokus på å få fram ungdommane si stemme og høyre kva som verka inn på at akkurat dei droppa ut av vidaregåande skule. Dei hadde også nokre ulike fokus i undersøkinga som hadde innverknad på funna og konklusjonane dei trakk.

### 5.1 Høge skulekrav

I Bunting og Moshuus (2017:8) sine intervju med ungdommen forklarte dei at mangel på lærlingplassar og mislykka eksamenar var dei spesifikke grunnane til at dei fall frå i vidaregåande skule. Ungdommen påpeikte at dei sleit i skulen, og eit eller fleire fag ikkje vart fullført (2017:9). At dei mislykkast på eksamenar og ikkje klarte å fullføre eit eller fleire fag indikerer det Heggen og Øia (2005:55) trekker fram, skulearbeidet og evalueringa av det ga ungdom i kunnskaps- og ferdigheitsutviklinga skuffelsar, frustrasjonar og stadfesting på at dei ikkje strekker til eller dug. Mislykka eksamenar, og ikkje fullførte fag kan i seg sjølv forståast som risikofaktorar med negativ verknad på utviklinga til ungdommen (Frønes og Strømme, 2014, s.109). I det meir utdjupande svaret viste det seg at det var meir kompleksitetar enn ungdommen først hadde sagt, det skal eg komme tilbake til (Bunting & Moshuus, 2017, s.8).

I Natland og Rasmussen (2012:16) sine intervju med ungdom, sa dei at dei droppa ut av vidaregåande skule for å unngå strevet på ein av fleire vanskelege arenaer. Ungdom dei intervjuja meinte at dei presterte dårleg på skulen og fekk eit høgt skulefråvær på grunn av heimesituasjonen. Edvardsen et al. (2019) sine intervju med jenter med psykiske problem, syner korleis dei fekk ein risiko for ei negativ utvikling. Dei fekk høgt fråvær som gjer skulen utfordrande å gjennomføre. Sidan jentene hadde høgt fråvær vart dei råda til å slutte, for ikkje å bruke opp ungdomsretten sin (Edvardsen et al., 2019, s. 74). I Edvardsen et al. (2019:73) sine intervju kom det og fram at hybeltilværet på vidaregåande, utan dagleg støtte frå familien og nettverket gjorde det vanskeleg å takle både skulekrava og skulemiljøet (Heggen og Øia, 2005, s.11).

I dei tre artiklane til Bunting og Moshuus (2017), Natland og Rasmussen (2012) og Edvardsen et al. (2019) kan det sjå ut som at skulen kan vere utfordrande for ungdom som har kjenneteikn på risiko for negativ utvikling på grunn av levetilstanda i heimesituasjonen (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, s.30). Det kan også sjå ut som om funna peikar i retning av at utdanning er ein marginaliseringsgenerator, slik Frønes og Strømme hevda, med særleg negativ verknad på ungdom med risikoindikatorar, der krevjande skuledagar gir dårlege skulepresentasjonar som gjer at ungdom fell ut av vidaregåande skule (Frønes & Strømme, 2014, s.109). Dei vel skulen vekk (Frønes & Strømme, 2014, s.30). Dersom ungdom vel skulen vekk, må ein sjå nærmare på dei ulike grunnane til det.

### ***5.1.1 Vanskelege heimeforhold***

I fleire av artiklane vektlegg ungdom vanskelege heimeforhold som årsak til at dei slutta på vidaregåande. I Bunting og Moshuus (2017:14) sine intervju med ungdom, fortel dei at dei ofte måtte handtere skulen åleine fordi foreldra ikkje kunne hjelpe dei med skulegangen. Grunnen var at foreldra mangla skulegang sjølv eller at livssituasjonen deira var så utfordrande og krevjande at det vart for vanskeleg å hjelpe og støtte ungdommen med deira læringsvanskar. Intervjua syner eit trekk på samfunnsutviklinga Frønes og Strømme (2014:109) skildrar: Dei nye høge krava om teoretisk utdanning i dagens kunnskapssamfunn med 13 års skulegang, skapar ein skilnad for foreldre med berre fullførte grunnskule. Dei har ikkje den kunnskapen dagens ungdom skal lære gjennom vidaregåande. Samtidig viser dette også at det i dagens samfunn er andre forventningar til ungdom og forventast meir av ungdom i ungdomsfasen på vegen til vaksenlivet, enn kva det gjorde tidelegare (Tønnessen og Svartdal, 2019).

I intervjua til Edvardsen et al. (2019) forteljust det at vanskeleg heimeforhold også førar til utanforskap gjennom fråfall i vidaregåande skule med at fråværet til ungdommen vart høgare (Edvardsen, et al., 2019, s.72). Eine jente fortel at fråværet i skulen auka i dei periodane faren hennas drakk mykje (Edvardsen, et al., 2019, s.72). Ei anna fortel at spørsmåla frå medelevane om korfor ho var vekke frå skulen gjorde det ekstra vanskeleg for ho å komme tilbake. Fråværet resulterte gjerne i svakare skulepresentasjonar, som vart eit tydeleg mønster. Natland og Rasmussen (2012:11) sine intervju bekreftar dette med at aukande fråvær i forkant av skuleavbrotet var felles for informantane deira. Dei drar fram ei jente som fortel at ho



hadde hatt mykje fråvær heilt sidan barneskulen og at ho sakna å kunne konsentrere seg over tid, men på grunn av uroa knytt til heimesituasjonen var dette vanskeleg. Hennas oppvekst dominerte av ein far med alkoholproblem og at ho forsøkte å skjule det. Det høge skulefråværet i seg sjølv belyser problemstillinga mi med at desse ungdommane då lettare hamna utanfor dei sosiale relasjonane blant medelevar og jamaldra på skulearenaen.

Det at ungdom forsøker å skjule slike heimeforhold kan forståast med at dei følar at familien og heimeforholda deira er unormale, sidan heimeforholda skilje seg ut frå normalitets grensene og er annleis frå normale heimeforhold (Damsgaard & Kokkersvold, 2011:19). Ein slik unormalkjensle bidrar til at ungdommen gjer alt for at omgjevnadane ikkje skal få vite om heimeforholda, fordi dei frykta for at dei då får bekrefta denne kjensla og får eit negativt blikk på seg, som medfører fare for å stå endå meir utanfor enn det dei alt gjorde.

Ungdommen blir her utanfor både fordi dei har høgt fråvær som går ut over dei sosiale relasjonane på skulen og skulepresentasjonane, og fordi dei har kjensla av at familien deira er annleis og skilje seg ut frå normale familiar. Slike vanskelege heimeforhold kunne ta vekk ungdommens konsentrasjon, gjere dei utslitt og gjekk utover deira søvn, som igjen gjorde til at dei hamna bak på i det faglege på skulen (Edwardsen, et al., 2019, s.72). Dermed vart dei høge skulekrava i kunnskapssamfunnet for tunge for desse ungdommane.

### ***5.1.2 Psykiske vanskar og stigma***

Korleis skal ein forstå samanhengen mellom psykiske utfordringar som helseproblem, utanforskap og skulefråfall. Er dei psykiske helseproblema årsaka, eller er utanforskap skapt av stempling og stigma knytt til psykiske problem?

Edwardsen et al. (2019:71) intervjuar ungdom med psykiske utfordringar knytt til blant anna depresjon, angst, ADHD og meir udefinerte problem som søvnevanskar og hovudverk. Prosjektet (2019:70) tok utgangspunkt i jenter som hadde droppa ut av vidaregåande og var registrert med koden OTSY, og konklusjonen var at det psykiske problemet bidrog til at dei ikkje meistra utfordringane knytt til skulekrava og dei sosiale relasjonane i det sosiale miljøet. Ungdom Sommer (2016:141) møtte i feltet hadde også psykiske helseproblem. Psykiske vanskar er eit vidt omgrep som omfattar «Symptombelastning som for eksempel grad av angst, depresjon, søvnevanskar osv.», der vanskane i ulik grad vil påverke ungdommens åtferd

i forhold til relasjon til andre, trivsel og meistring (Natland & Rasmussen, 2012, s.12-13). Medan nokon får utslag i dårleg konsentrasjon, får andre ein utvikling av ei liding som kan diagnostiserast, og ofte er ungdom opptatt av å halde det skjult for omgjevnadane sine, ut i frå ein redsel for at andre skulle forstå det, tek mykje krefter og oppmerksamheit hos ungdommen (Natland & Rasmussen, 2012, s.13).

Psykiske vanskar er ein av fleire utfordringar som Heggen og Øia (2005:19) skildrar ungdommen står ovanfor i ungdomsfasen, som er med på å påverke meistringa av utfordringane knytt til skulekrav, skulemiljø og sosiale relasjonar (Heggen og Øia, 2005, s.19). Ein kan også forstå psykiske vanskar sin verknad på utanforskap i eit perspektiv på kva som gjeld som normal og avvikande åtferd (Damsgaard og Kokkersvold, 2011, s.19). Ungdomane med psykiske plager reknast utanfor grensene til normal helse, fordi dei ikkje når kravet om å vere friske og i orden. Det kan igjen føre til at dei sjølv følar seg utanfor og annleis, og dersom dei opplev at dei oppfattast som unormale og annleis i skulemiljøet, forsterkast kjensla av utanforskap.

Ungdommar i Sommer (2016:141) sitt essay gir innsyn i korleis psykiske problem, når dei får ei diagnose, kan opplevast stigmatiserande. Nokre ungdommar opplevde at diagnosen dei fekk ga dei avgrensingar, og sidan dei ikkje hadde sett på seg sjølv som sjuk, fekk dei kjensla av å ikkje kjenne seg sjølv igjen. Andre derimot syns det var greitt å få stilt ein diagnose, sidan dette fekk dei til å føle at problema deira vart anerkjent. Ungdommane som syns det var greitt å få stilt ein diagnose, underbygg klassiske tankemåtar i behandling (Berg og Tøssebro, 2015, s.231), med at ein først får ein diagnose også ein behandling som gjer problemet betre eller kurert. Desse ungdommane syns dermed det var greitt fordi dei fekk då ein anerkjenning og hjelp rundt problemet.

Opplivinga av at diagnosen ga avgrensingar underbygg det Berg og Tøssebro (2015:228) seier om stigmaten, der negative vurderingar og mindreverdige blikk frå omgjevnadane skapar avgrensingar for ungdom i sosiale relasjonar i det sosiale miljøet på skulearenaen. Som Erving Goffman seier, vert dette gjort både bevisst og ubevisst av omgjevnadane i det sosiale samspillet, som påverka ungdommens tilknytning og utanforskapkjensle i skulearenaen (Berg & Tøssebro, 2015, s.228). Dei som følte at diagnosen ga avgrensingar og framand kjensla bekreftar påstanden til stempingsteorien om at dersom ein person blir stempla for å ha eit avvik, er sjansen stor for at den blir behandla og kjenneteikna ut i frå denne diagnosen (Berg

og Tøssebro, 2015, s.231), der behandlinga og kjenneteikna ga avgrensingane for ungdommen på skulearenaen.

Det er ikkje berre ungdommen sjølv som er prega av psykiske vanskar, i førre avsnitt om vanskar i heimen var sjukdom og psykiske problem til foreldra opphav til bekymringar og skam (Natland & Rasmussen, 2012, s.11). Oppleving av at psykiske problem og sjukdom er stigmatisert, kjem fram ved at foreldra gjer det vanskelegare for ungdom å opne seg, med at foreldra ikkje vil skilje seg ut og risikere å bli stempla og stigmatisert, som Damsgaard og Kokkersvold (2011:19) skildrar at ein står i fare for dersom ein ikkje oppnår grensene i normalitetsperspektiva. Det blir dermed vanskeleg for ungdom å opne seg til sine omgjevnadar og føre dermed til at dei blir bærande på bekymringane åleine, som gjer det vanskelegare å konsentrere seg om skulearbeid og oppnå dagens skulekrav. Samtidig viser dette at normalitetsblikket fører til at folk blir meir innelukka og ikkje søker støtte og hjelp, fordi dei ikkje vil skilje seg ut og bli sett på som annleis og avvikarar. På den andre sida var dette medverkande til at nokre ungdommar fall frå i vidaregåande, vart utanforståande og skilte seg ut frå det normale, sidan omgjevnadane har eit syn på at ungdommen burde klare å fullføre vidaregåande (Frønes og Strømme, 2014, s. 30).

## **5.2 Sosiale relasjonar sin innverknad til utanforskap**

Ungdom i alle artiklane nemnte sosiale relasjonar i samband med fråfall i vidaregåande skule. Dei relasjonane som utpekte seg i å ha betydning for tilknyttinga til skulearenaen og fråfall i vidaregåande skule var relasjonar til foreldra, medelevar, jamaldra, og lærarane.

### **5.2.1 Foreldrereelasjonen**

Det var ikkje alle ungdommane som sa direkte noko om denne relasjonen, men inntrykka ungdom ga angående foreldrereelasjonen var varierte. Intervjua til Edvardsen et al. (2019: 71) og Bunting og Moshuus (2017:13) visar at nokre ungdommar hadde gode relasjonar og nære forhold til ein eller begge foreldra, der dei fekk støtte. Medan andre ungdommar opplevde mangel på engasjement og støtte i frå foreldra, og at relasjonane til foreldra var utfordrande (Bunting & Moshuus, 2017:13-14). Utfordrande relasjonar til foreldra kjem også fram i nokre av intervjua til Natland og Rasmussen (2012:13), der ein ungdom kom til punktet av å ikkje meiste i kampen om å få ros av foreldra sine, og ein anna ungdom følte at foreldra aldri vart

fornøgde med ho, at ho aldri kom til å kunne gjere dei stolte (Natland & Rasmussen, 2012, s.10). Dette underbygger at for ungdom med dårlege foreldrerelasjonar får meir utfordring med å handtere ungdomsfasen dei går igjennom, der det vert meir krevjande å meistre utfordringane dei stå ovanfor i skulesamanheng utan støtte og stadfesting frå foreldra (Heggen og Øia, 2005:19). Samtidig underbygger dette også at nokre ungdommar opplever både høge forventningar i frå heimebane og press rundt dagens utdannings- og kompetansekrav (Frønes & Strømme, 2014, s.109).

### ***5.2.2 Relasjonen til medelevar og jamaldra***

I Bunting og Moshuus (2017:12) sine intervju vert betydninga av sosiale relasjonar til medelevar belyst, der ein ungdom fortel at ho følte seg som ein utanforståande i klassen, fordi forholda til medelevane var vanskeleg. Utanforståande kjensle vert også tatt opp i Edvardsen et al. (2019:72) sine intervju, når ein ungdom fortel at tilhørsele på skulen ikkje vart like sterk når ho ikkje hadde relasjonar til dei jamaldra i skulearenaen. Denne svake sosiale relasjonen kjem også fram i Natland og Rasmussen (2012:11) sine intervju, der ungdom opplevde at ingen la merke til at dei ikkje møte opp, og forsvant når fråværet deira vart høgt. Dette underbygger det Tjora (2019) seie om utanforskap gjennom einsamheit, der ungdom kjenner på og har ein individuell oppleving av at dei ikkje har sosial tilknytning til skulearenaen. Som igjen vart medverkande til at dei fall frå i vidaregåande.

### ***5.2.3 Lærarrelasjonen i skulegangen***

Ungdom i Sommer (2016:140) sitt essay sa at dei vart svikta av vaksne som skulle ha tatt vare på dei, som medførte i ein uuthaldeleg skulekvardag. I Bunting og Moshuus (2017:12) sitt eine intervju blir eit slikt svik særleg belyst med at ungdommen skildra korleis lærarane i skulegangen oppfatta ho, og markerte ho ut i frå hennas marginaliserte sosiale posisjon. Der ho alt i frå barneskulen vart markert og fekk høyre at ho var ein dårleg innflytelse. Ein liknande markering i frå ein kontaktlærer kjem også fram i intervjuet til Edvardsen et al. (2019:72), der ungdommen fekk kommentarar på at ho ikkje kunne noko som helst. I Natland og Rasmussen (2012:11-12) sine intervju kjem dette sviket til uttrykk gjennom at ungdom følte at dei ikkje vart følgt opp verken før eller etter at fråværet vart stort. Der kjensla av å bli gitt opp og bli sett på som eit håplaut tilfelle dukka opp. Gjennom dette vert det vist at ein

del ungdom opplever dårlege relasjonar til lærarane sine gjennom skulegangen, som kan vere innverkande til fråfall i vidaregåande.

I intervju til Edvardsen et al. (2019:72) kjem det også fram at dei fleste av ungdommane hugsa kontaktlæraren sin frå ungdomsskulen og snakka varmt om denne personen. I det eine intervjuet fortel også ei jente at kontaktlæraren hennas på vidaregåande køyrde innom og plukka ho opp på veg til skulen, og kom heim med prøver slik at ho fekk gjennomføre dei når ho ikkje greidde å reise på skulen. Denne ungdommen greidde dermed å gjennomføre første året på vidaregåande (Edvardsen et al., 2019:73). I Natland og Rasmussen (2012:11) sine intervju, vert gode lærarar skildra som lærarar som ga ungdom opplevinga av å bli sett, ga inntrykk av å bry seg og har trua på ungdommen. Dette viser at lærarar var medverkande til at nokre ungdommar klarte å gjennomføre meir av skulegangen før dei til slutt fall frå på grunn av andre årsaker.

Dei dårlege relasjonane til lærarane underbygger det Damsgaard og Kokkersvold (2011:30) seie om at eit utdanningsløp med mange års skulegang i seg sjølv kan vere risiko for marginalisering, med at desse ungdommane vart utsett for negative opplevingar og oppmørsamheit på skulearenaen. Samtidig indikera dette også det Andershed og Andershed (2007) seier om at skulekulturar som er prega av at lærarane skildra og stemplar elevar som vanskeleg, eller problematiske kan vere utfordrande for ungdom i skulegangen (Damsgaard og Kokkersvold, 2011:30). Både kopla til at ungdommen får ein stadfesting på at dei ikkje strekker til eller duger i kunnskaps- og ferdigheitsutviklinga (Heggen og Øia, 2005:55), og at dei blir utsett for å bli stigmatisert og stempla av omgjevnadane i skulearenaen (Damsgaard og Kokkersvold, 2011, s.19). Dette medføra til vanskelegheit med å oppnå skulekrava, annleis kjensle, dårleg tilknytning til skulearenaen, og dermed innverkande til utanforskap gjennom fråfall i vidaregåande.

### **5.3 Utanforskap og oppleving av einsamheit**

Som vist ovanfor i drøftinga om dei sosiale relasjonane opplevde ungdom dårlege relasjonar til både foreldra, medelvar, jamaldra og lærarane, dette medføre ofte til ein einsamheit kjensle som også peika seg ut som ein faktor i alle artikkane. Det kjem fram i alle artikkane at gjennom å ikkje ha nærme vennar, ha svake relasjonar, stå utanfor klassen og å ikkje vere ein del av

jamaldra grupper i skulearenaen, eller andre sentrale sosialiseringarenaer har ført til at mange av ungdommane har opplevd einsamheit.

Ein slik einsamheit oppleving blir vist i intervju til Natland og Rasmussen (2012:11) når ein ungdom fortel at ho ikkje hadde dei same sosialisering evnene som dei andre på skulen, der skulen vart ein arena ho ikkje fekk ein sosial tilknytning til. Edvardsen, et al. (2019:72) fekk også fram einsamheit kjensla i intervju sine, der ei jente fortalte at ho tideleg fekk diagnosen ADHD og at eit rykte om hennas åtferd følgde ho i frå barnehagen, over til skulen og oppgjennom skulegangen. Dette ryktet førte til at ho vart isolert, utestengt og aldri kom inn i ein vennegjengrelasjon. I intervju til Bunting og Moshuus (2017:12) kjem den same opplevinga fram, der ein ungdom skildrar at den ikkje passa inn i klassen og følte seg utanforståande i dei jamaldra gruppene i klassen, som resulterte i einsamheit. Einsamheits opplevinga er også ein faktor Sommer (2016:140) nemne ungdom deler om sin kvardag.

Natland og Rasmussen (2012:10) sine intervju viser også at ungdommane ikkje berre kopla einsamheits kjensla til skulen som sosial arena, men at denne kjensla også forplanta seg i heimen, med at dei oppleve seg usynlege. I mange av tilfella kan ein sjå denne opplevinga i samanheng med relasjonen ungdom har til foreldra sine. I eine intervjuet til Natland og Rasmussen (2012:10) seier ein ungdom at ho hadde ei oppleving av at foreldra berre brydde seg om ho følgde reglane deira, og at dei omtrent aldri spurte ho korleis ho hadde det, som førte til at ho følte seg usynleg og einsam i heimen.

Denne einsamheits opplevinga og kjensla underbygger den eine definisjonen på utanforskap, der ungdommane har ein individuell oppleving av at dei ikkje har sosiale tilknytningar til den sosiale arenaen, vidaregåande skule og i somme tilfelle heimearenaen i tillegg (Tjora, 2019).

At ungdom mista sosial tilknytning til skulearenaen på grunn av at dei ikkje har dei same sosialisering evnene som medelvar og jamaldra på skulearenaen underbygge det som Maccoby seier om sosialisering. Der den ungdommen har tileigna seg blant anna haldningar, verdiar og åtferdsmønster som ikkje går overeins med medelevane og jamaldra sine tileigningar, som medelevane og jamaldra merka (Maccoby, 2007, sitert i Kvello, 2012, s. 19). Når dei andre elevane merkar dette underbygger det også stigmaten (Berg & Tøssebro, 2015, 228), med fare for at denne ungdommen blir negativt vurdert, der den blir sett på som mindreverdige av medelevane. Dette medverka til skapte avgrensingar mellom

denne ungdommen og dei andre i den sosiale kontakten på skulen. Denne teorien blir også underbygd av rykte spreinga og det å ikkje passe inn, der ungdommen kjenner på at omgjevnadane har eit stigmatisert blikk på dei som også skaper avgrensingar i den sosiale kontakten på skulearenaen, og bidrar til mindre tilknytning og einsamheit kjensla (Berg & Tøssebro, 2015, s.228).

Ungdom sin einsamheit kjensle og oppleving underbygger også stemplingsteorien, at einsamheit kjensla er eit resultat av at omgjevnadane stemplar ungdommen (Berg & Tøssebro, 2015, s.231). Ungdommen med ADHD har allereie frå tideleg i livet blitt stempla som eit avvik med denne diagnosen, som følgde ho opp igjennom skulegangen. Avviks stempelet førte til at ungdommen vart utsett for sosiale reaksjonar, som at medelevane og jamaldra stengte ho ute i sosiale samanhengar, som igjen forsterka avviket og medførte til einsamheits opplevinga. Stigmatiseringa og stemplinga desse ungdommane vart utsett for underbygger Damsgaard og Kokkersvold (2011:19) sin skildring av normalitet. Der ungdommane skilje seg ut i frå det omgjevnadane ser på som normalt og blir dermed sett på som unormale og avvikarar, som igjen er med på å forsterke avgrensinga i dei sosiale relasjonane på skulen og kjensla av å vere utanforståande.

Einsamheits kjensla og opplevinga er ikkje berre tilknytt å ikkje ha sosial tilknytning til medelevar, vennar, og skulearenaen. Alle artiklane belyser også at ungdommane har vart utsett for mobbing gjennom skulegangen, som ofte medføre einsamheit kjensle eller ein forsterking av denne kjensla. Sommer (2016:140) trekker fram i sitt essay utan å gå i detaljer at ho har fått historier frå ungdom om at deira skulegang var prega av mobbing som medverka til ein uuthaldeleg skulekvardag. I intervjuet til Bunting og Moshuus (2017:11) får ein høyre om mobbesituasjonar. Ein ungdom opplevde å bli mobba av både medelevar og til og med lærarane sine (Bunting & Moshuus, 2017, s.11). Dette visar manglande støtte frå lærarane som igjen gjerne forsterkar einsamheits kjensla på skulearenaen. Ein anna mobbesituasjon utan støtte eller trygghet hos lærar, kjem fram i intervjuet til Bunting og Moshuus (2017:11), er ein ungdom som vart utsett for fysisk misbruk av medelevar som slo han, og at medelevar lo av han i høgtlasing situasjonar på barneskulen, der læraren ikkje greip inn og stoppa dei. Som ga plass til vidare mobbing og utrygghet opp gjennom skulegangen. Mobbing som ikkje vart tatt tak i av skulen blir også trekk fram hos Edvardsen et al. (2019:72) når nokre av jentene nemner dette i intervjuet. Dette er også underbyggande for det Damsgaard og

Kokkersvold (2011:19) seier om at ungdom som blir sett på som unormale og avvikarar er i ein risiko for å bli stempla og stigmatisert i sosiale relasjonar. Der denne stemplinga og stigmatisering skjer via den mobbinga dei opplever i dei sosiale relasjonane på skulearenaen, fordi ungdommen ikkje blir betrakta som vanleg innanfor normalitetsperspektiva av omgjevnadane (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, s.19).

## 5.4 Forventningar og meistringa til ungdom

Som det har komet fram tidelegare i drøftinga står ungdom ovanfor eit forventningspress angående dagens utdannings- og kompetansekrav (Frønes & Strømme, 2014, s.109), samtidig som dei er i ein livsfase der dei står ovanfor mange ulike utfordringar, som setter meistringa deira på prøve (Heggen & Øia, 2005, s.19).

Edvardsen et al. (2019:73) skildrar at retten til vidaregåande skule står sterkt og har ein kraft i dagens kunnskapssamfunn, som påverkar dei aller fleste ungdommane til å søkje seg inn. Dette gjer til at ungdommar som ikkje har eit godt utgangspunkt til å klare å gjennomføre på grunn av at dei er skuleleie, har ulike vanskar eller manglande motivasjon, likevel søker seg inn (Edvardsen et al., 2019, s.73). Dette underbygge dei generelle forventningane om at ungdom skal ta vidaregåande utdanning og klare å gjennomføre det dersom dei anstrenge seg (Frønes og Strømme, 2014, s.30). Samtidig underbygger også ungdommane som er skuleleie, har ulike vanskar og manglande motivasjon at eit utdanningsløp med mange års skulegang i seg sjølv er ein risiko for marginalisering (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, s.30). Som då gjerne var medverkande på at dei fall frå i vidaregåande.

I intervjuet til Natland og Rasmussen (2012:13) fortel ein del ungdommar at dei har opplevd blant anna tilpassingsvanskar og mangel på meistring tilknytt skulegangen. Eine intervjuet til Natland og Rasmussen (2012:12) trekker fram det å ikkje klare å henge med på forventa fagleg nivå. Denne ungdommen hang litt bakpå på skulen, og etter ein valdsepisode kom han endå lenger bakpå. Han vart prega av lav sjølvkjensle knytt til skulen, og etter valdsepisoden tapte han ytterlegare meistring og sjølvkjensle. Perioden vekke frå skulen, resulterte i at han vart dårlegare enn andre i skulefaga, som gjorde til at det vart flaut å presentere høgt i klassen. Manglande meistring kan ein sjå igjen i intervjuet til Bunting og Moshuus (2017:10), med at mange ungdommar ikkje klarar å bestå og fullføre fag som matematikk. Sommer (2016:142) skildra også at fleire av dei ungdommane som ho har vore i kontakt med fortalte om å falle



utanfor allereie i barneskulen, fordi dei ikkje klarte å henge med på forventa fagleg nivå som gjorde til at dei følte seg dumme. I intervjuet til Edvardsen et al., (2019:73) kjem det på ein anna side fram at forventningane og presset ikkje berre er knytt til det faglege og skulekrava, men også at ungdom ikkje meistra å kjenne på det store presset og forventningane knytt til det sosiale miljøet i skulearenaen.

Etter mange slike nederlag knytt til forventningar belyser Sommer (2016:141) også at det er lett å miste trua på seg sjølv, og føle seg udugeleg. Ho belyser at det då er viktig at det er nokon som har forventningar til ungdommen, i den forstand at ein har trua på at ungdommen meistra utfordringane den står ovanfor. Samtidig trekker ho fram at når omgjevnadane har lave forventningar til at ungdommen komme til å meistre skulegangen, er det fare for at ungdommen mista trua på seg sjølv og får lave forventning til seg sjølv. Ho legg vekt på at unge som har hatt erfaringar med psykiske helseproblem, har ønske om at nokon har forventningar til dei, trua på dei, og ikkje bli definert vekk frå viktige sosialiseringarenaer som skulen (Sommer, 2016, s.141-142).

Opplevinga av mangel på meistring ovanfor forventningane ungdom skildrar underbygger at utdanninga er ein marginaliseringsgenerator, med risikoindikatorar som karakterar og sosiale samanhengar, som har ein negativ innverknad på utviklinga deira (Frønes & Strømme, 2014, s.109). Samtidig når ungdom tideleg får og går med kjensla av at dei ikkje strekker til, underbygger det Heggen og Øia (2005:55) skildrar om stadfesting som ungdom får i kunnskaps- og ferdigheitsutviklinga deira i skulegangen. Dette grunnlaget frå tideleg i skulegangen kan då vere med på å påverke resten av skulegangen og allereie vere grunnlaget for seinare fråfall i vidaregåande skule.

Kjensla av å ikkje strekker til, ikkje meistre og tap av sjølvkjensle underbygger også det Heggen og Øia (2005:55) seier om utviklinga av sjølvbilde som er ein utvikling ungdom går igjennom i ungdomstida. Dette påverkar til at dei utviklar ein dårleg oppfatning av seg sjølv, som igjen går utover trua på seg sjølv i skulegangen. At ungdom ikkje meistrar dei faglege skulekrava, og forventningar knytt til dei sosiale skulemiljøet underbygger også meistring og marginaliserings perspektivet til Heggen og Øia (2005:19). Desse ungdommane klarte ikkje å handtere dei utfordringane dei sto ovanfor i skulegangen, som gjorde til at dei vart marginalisert og mista tilknytninga i dei sosiale relasjonane (Heggen og Øia, 2005, s.19). Samtidig underbygger dei lave forventningane til ungdom stigmaten (Berg & Tøssebro,

2015, s.228) og stemplingsteorien (Berg & Tøssebro, 2015, s.231), med at dei lave forventningane indikera at ungdom blir negativt vurdert, stempla som eit avvik, og blir behandla ut i frå avviket.

Sommer (2016:144) drar fram i sitt essay at for at desse ungdommane skal kunne ha moglegheit til å komme seg gjennom vidaregåande, må eit fokus skifte til. I staden for å sjå på ungdom som eit individ ein skal hjelpe til «å tilpasse seg», burde ein heller fokusere på å få romslege rammer i skulesystemet, slik at alle får ein reell moglegheit til å gjennomføre skulegangen (Sommer, 2016, s.144). Dette underbygger det Damgaard og Kokkersvold (2011:30-31) seier om at skulesystem som har lav takhøgde og lite rom for mangfald er problematisk for ungdom som trengjer ekstra mykje støtte og hjelp for å klare skulegangen.

## 6.0 Avslutning

Ved denne undersøkinga hadde eg eit ønske om å få ei forståing av innverknaden av høge skulekrav og sosiale relasjonar, har på at ungdom hamnar i utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule. Den forståinga eg sitter igjen med etter undersøkinga er at både det høge skulekravet og dei sosiale relasjonane har sentrale innverknadar.

I dagens kunnskapssamfunn er utdannings- og kunnskapskrava forma av eit større teoretisk krav, som gjer til at skulegangen til ungdom er endå tyngre å gjennomføre. Der ungdom har forventningar frå samfunnet om at dei skal klare å gjennomføre vidaregåande, samtidig som at nokre ungdommar har høge forventningar frå foreldra. Desse høge skulekrava resultera ofte i låge karakterar, oppleving av å ikkje meistre og miste trua på seg sjølv, og medfører dermed til fråfall i vidaregåande og utanforskap. Samtidig er dette høge skulekravet ekstra utfordrande for ungdom med utfordringar knytt til dei sosiale relasjonane.

Elementa som peika seg ut i dei sosiale relasjonane som medverkande til utanforskap knytt til fråfall i vidaregåande skule er vanskeleg heimeforhold, dårlege relasjonar, einsamheit, og bli sett på eller føle seg annleis. Det vanskelege heimeforholdet er ofte prega av foreldre som slit med psykiske vanskar og alkoholproblem, eller at ungdommen sjølv slit med psykiske helseproblem. Dei dårlege relasjonane er anten knytt til foreldre, medelevar, jamaldra, og

lærarar, eller fleire av dei. Einsamheits kjensla går på å ikkje vere inkludert i skulemiljøet, som ofte hang saman med dårlege relasjonar til medelevane og å ikkje finne seg til rette eller sin plass i skulemiljøet. Der det å bli utsett for mobbing av både medelevar og lærarar vert trekt fram. Annlis kjensla dukka då opp hos ungdommen, samtidig som mange av dei allereie bar på denne kjensla tilknytt sitt heimeforhold. Der Normalitetsblikket, stigmatisering og stemping er med på å styre desse elementa.

Avslutningsvis viser dette at det var mange ulike faktorarar i det høge skulekravet, og dei sosiale relasjonane som medførte til at desse ungdommane hamna utanfor knytt til fråfall i vidaregåande skule. Der desse ulike faktorane hadde ulik påverknad hos kvar enkelt ungdom, så dermed visar dette at til vidare forskning på årsaker til fråfall i vidaregåande er det lurt å høyre på stemmen til endå fleire ungdommar som er i denne situasjonen.

## 7.0 Kjeldeliste

- Berg, B., Ellingsen, T., Levin, I. & Kleppe, L. C. (2015). Hva er sosialt arbeid? I B. Berg, I. T. Ellingsen, L. C. Kleppe & I. Levin (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok* (s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bunting, M. & Moshuus, G. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-20.  
<https://doi.org/10.5617/adno.3182>
- Berg, B. & Tøssebro, J. (2015). Sosiale forskjeller, avvik og samfunn. I B. Berg, I. T. Ellingsen, L. C. Kleppe & I. Levin (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok* (s. 227-243). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, H. L. & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier: Skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub AS.
- Edvardsen, S. E., Hovland, H. & Thorød, A. B. (2019). «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv»: En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2.), 69-77. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3053>
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Henta frå: [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf)
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring: Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jacobsen, D. I. (2017). *Forståelse, Beskrivelse og Forklaring: Innføring i metode for Helse- og Sosialfagene* (2. Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jobbaktiv. (u.å). Ungt utenforskap 2020: Om ungdom, utenforskap og arbeid. Henta 24. April 2020 frå: <https://www.jobbaktiv.no/arrangementer/ungt-utenforskap/#>

Kvello, Ø. (2012). Sosialiseringsbegreper. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (1. Utg, S. 13-54). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kroken, R. & Madsen, O. J. (2016). Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten. I R. Kroken & O. J. Madsen (Red.), *Forvaltning i av makt og moral i velferdsstaten: Fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?* (1. Utg, s. 10-23). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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*. Henta frå:

<https://www.uis.no/getfile.php/13514416/Kunnskapscenter%20for%20utdanning/KSU%20rapporter/Frafall%20i%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring.pdf>

Nav. (2013, 09. September). Ungdom som står i fare for å falle ut av videregående skole.

Henta frå: <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/samarbeid/for-kommunen/barn-og-unge2/innsats-overfor-utsatt-ungdom/ungdom-som-star-i-fare-for-a-falle-ut-av-videregaende-skole>

Natland, S & Rasmussen, M. (2012). «Jeg var ganske usynlig...»: Sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning. *Fontene forskning*, (1.), 4-18. Henta frå:

<https://fonteneforskning.no/pdf-15.19488.0.3.19e58a8adf>

Nilssen, F. H. (2016, 04. Februar). Videregående opplæring i Norge. Henta frå:

[https://snl.no/Videreg%C3%A5ende\\_oppl%C3%A6ring\\_i\\_Norge](https://snl.no/Videreg%C3%A5ende_oppl%C3%A6ring_i_Norge)

Sommer, M. (2016). Jeg er meg – et menneske på vei – ikke et problem som skal fikses - Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid.

*Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1-2), 140-145. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-16>

Støren, I. (2013). *Bare søk!: Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier* (2. Utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Sundstrøm, K. (2019). Kunnskap- og informasjonssamfunnet. Henta frå:

<https://ndla.no/nb/subjects/subject:43/topic:1:198141/topic:1:198144/resource:1:196895>

Tjora, A. (2019, 22. August). Utenforskap. Henta frå: <https://snl.no/utenforskap>

Tønnesson, Ø. & Svartdal, F. (2019, 13. Juli). Ungdom. Henta frå: <https://snl.no/ungdom>



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgåve

BSV5-300 Bacheloroppgåve

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	13-05-2020 13:17	<b>Termin:</b>	2020 VÅR
<b>Slutt dato:</b>	20-05-2020 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgåve	<b>Studiepoeng:</b>	15
<b>SIS-kode:</b>	203 BSV5-300 1 BO 2020 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	Inger Johanne Solheim		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Camilla Suorstøl
<b>Kandidatnr.:</b>	324
<b>HVL-id:</b>	573610@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	10483	<b>Inneholder besvarelsen</b>	Nei
<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>konfidentielt</b>	
		<b>materiale?:</b>	

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei