



## Sted, trivsel og skoleavbrudd - individuelle og strukturelle mekanismer i skolen synliggjort gjennom ungdoms fortellinger: En studie med Henri Lefebvres triademodell som analytisk prisme

**Torill Aagot Halvorsen<sup>1</sup>**

Professor, Universitetet i Sørøst-Norge

**Mette Bunting**

Dosent, Universitetet i Sørøst-Norge

Copyright the authors

Peer-reviewed article; received 05 March 2019; accepted 09 November 2019

### Abstract

The aim of this article is to examine young people's narratives about place in the dropout process and how they make sense of everyday practices in social places. Studying young people's experiences about place can provide insight of how change and continuity can influence decisions and practices. This article is based on preliminary findings from the longitudinal ethnographic study UngSA (Youth, completion, and dropout), in which 71 youths from the county of Telemark are regularly interviewed. The article presents excerpts from the stories, which give us insight into everyday practices, relationships and experiences from school activities. The French professor, philosopher and sociologist Henri Lefebvre, known to city planners and architects, was also engaged in education and teaching. However, in the Nordic countries, his work has largely been ignored by the pedagogical and educational sciences. In this article, we want to highlight his critical thinking on education where he introduces pedagogical concepts, principles and mind-sets that might have a significant importance when analyzing the young people's narratives, trying to understand their everyday practice. The results in this study indicate that young people struggle in different ways with their everyday school practice, social space and the place they grow up, which again influence their endeavors in completing their education. Hence, it is imperative for educators to comprehend the influence the extended meaning of place, space and relationships have on young people's opportunities to succeed in completing school.

**Keywords:** place; space; dropout; school; Lefebvre

---

<sup>1</sup> Corresponding author: [torill.a.halvorsen@usn.no](mailto:torill.a.halvorsen@usn.no)

## Innledning

I denne artikkelen retter vi oppmerksomheten mot Telemarksungdom som har opplevd skoleavbrudd eller står i fare for å avslutte skolegangen. Ungdommenes fortellinger er fra én og samme regionale kontekst. I likhet med andre områder med deindustrialisering, opplever Telemarksregionen høy arbeidsledighet og høy barnefattigdom noe som innebærer risiko for sosial eksklusjon og marginalisering der ungdom er en utsatt gruppe (Aase 2016). Ungdom som går fra grunnskolen til videregående opplæring i Telemarksregionen har lave grunnskolepoeng, men de som fullfører videregående er likevel på nivå med det nasjonale gjennomsnittet. Men når man ser på NEET<sup>2</sup>-tallene, er det foruroligende mange ungdommer som er inaktive. Konsekvensene er komplekse og mangefasettete.

Frafall kan forstås som en mediert relasjonell prosess som utvikler seg over tid mellom individuelle og strukturelle faktorer (Bunting & Moshuus 2017a; Nielsen & Tanggaard 2015; Tanggaard 2013; Grønborg 2015). Ungdoms fortellinger om *sted* kan hjelpe oss til å få bedre innsikt i hvordan denne prosessen mellom det individuelle og det strukturelle utvikles og hvordan forandring og kontinuitet påvirker ulike hverdagspraksiser.

Sted, som et relasjonelt begrep, er sentralt for å forstå hvordan ulike grupper av unge håndterer fragmentering og individualiseringsprosesser av senmodernitet i sine sosiale, økonomiske og politiske sammenhenger (Woodman & Wyn, 2015, s.150<sup>3</sup>).

Begrepet *sted* har altså både en fysisk, en samfunnsmessig, en individuell og relasjonell betydning. Gjennom denne studien søker vi å forstå de sosiale prosessene som foregår mellom det individuelle og det strukturelle. Formålet er å løfte fram det ungdommen forteller om sted og sosiale rom og hvilke hverdagspraksiser fortellingene avdekker. Gjennom dette søker vi å forstå betydningen av de sosiale møtene for ungdommenes strev med å gjennomføre videregående opplæring. I artikkelen presenteres tre fortellinger fra unges beskrivelser av sine oppfatninger og opplevelser av sted. Vi vil se på hvordan ungdommene oppfatter stedene de husker tilbake til, hvordan stedene opplevdes annerledes da enn når de nå reflekterer tilbake som unge voksne. I artikkelen konsentrerer vi oss om sosiale rom knyttet til skolehverdagen, og skolen som et sted i ungdommenes liv. Vi har valgt følgende problemstilling: *Hva forteller ungdom med erfaringer fra skoleavbrudd om sine opplevelser av relasjonelle prosesser mellom det individuelle og strukturelle knyttet til sted og sosiale rom?* Problemstillingen innebærer en interesse for hvordan unge orienterer seg, som en konsekvens av det de opplever.

Den franske filosofen og sosiologen Henri Lefebvre gir oss et begrepsapparat for å illustrere spenningen mellom det individuelle og det strukturelle. Hans *triademodell* er sammensatt av tre ulike rom, lag eller nivåer som er med på å synliggjøre hvilke mekanismer som trer i kraft i møtet mellom menneske og omgivelser.

<sup>2</sup> NEET: Not in Employment, Education or Training

<sup>3</sup> Vår oversettelse fra engelsk

I vår undersøkelse blir ungdommenes fortellinger analysert med tanke på hvordan historiene kan forstås gjennom Lefebvres teori om sted og rom (1991, 2004, 2005, 2014). Med Lefebvres triadiske modell som analytiske begrep, vil vi belyse ungdoms hverdagspraksiser og sosiale møter, noe som vil gi et annet blikk på ungdommenes skoleavbrudd. En slik tilnærming hjelper oss å ramme inn aktivitetene der viktige sosiale prosesser utvikler seg, og gir oss en annen innsikt i hva som kan ha betydning for skoleavbruddet enn det som ofte ellers fokuseres.

## Metode

Artikkelen bygger på datamateriale fra den ti-årige longitudinelle studien *Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark (UngSA)*<sup>4</sup> som nå er i sitt sjuende år. Studien omfatter etnografiske intervjuer med 71 ungdommer som enten har, eller har stått i fare for å oppleve skoleavbrudd. Forskningsprosjektet følger et utvalg unge i en periode fra 2013 til 2023. Det innsamlede datamaterialet bygger på regelmessige intervjuer med de unges beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser. Hovedideen er å belyse og løfte fram ungdoms egne fortellinger. Intervjuene gjennomføres på en uformell måte, og utvikles gjennom samtale om informantens nåværende interesser.

Utvalget informanter i UngSA-prosjektet er hentet i samarbeid med videregående skoler i Telemark og NAV Telemark. Av de 71 informantene i prosjektet, er 41 førsteårselever ved yrkesfaglige linjer ved videregående skoler, og 30 rekruttert i samarbeid med NAV etter at ungdommene har opplevd skoleavbrudd. Alle informantene var mellom 16 og 21 år da prosjektet startet i 2013. Datamaterialet inkluderer feltnotater, observasjoner og transkriberte lydfiler av intervjuene – alt samlet og kodet i det kvalitative dataanalyseprogrammet NVivo11.

Å undersøke unges egne fortellinger krever en indirekte tilnærming (Moshuus & Eide, 2016) basert på etnografiske intervjuer (Spradley, 1979) der det essensielle er å fange informantens kontekstuelle skildringer uten å stille direkte spørsmål eller kreve spesifikke svar. Denne tilnærmingen ønsker å sikre at ungdoms fortellinger om sine skoleavbrudd er mindre styrt av forskerens egen språkbruk og faglige, akademiske terminologi. Forskningsdesignet fordrer en åpen problemstilling slik at fortellingene kan tre fram utfra ungdommenes perspektiv.

Grunnet den indirekte intervjuemetoden, der ungdom selv bestemmer innholdet i samtalen, forteller ikke alle informantene om skoleopplevelser og sted. For å kunne besvare problemstillingen i vår undersøkelse presentert i denne artikkelen, er det gjort et strategisk utvalg av informanter (Hammersley & Atkinson, 2004; Thagaard, 2013). Fortellinger om skoleopplevelser og sted var avgjørende faktorer for å etablere et strategisk utvalg. Samtidig har vi ønsket ungdommer fra både bygd og by, og med forskjellige, men utfordrende

<sup>4</sup> Forskningsprosjekt UngSA ved Universitetet i Sørøst-Norge <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/ungdom-gjennomforing-og-skoleavbrudd-i-telemark-article212022-26822.html>

karriereløp. Med disse utvalgsfaktorene presenteres i denne artikkelen tre fortellinger om unges oppfatninger og opplevelser av sted. I bearbeidelsen av datamaterialet har vi rammet inn (Kvale & Brinkmann, 2009) utdragene fra intervjuene, og søker på den måten å oppdage de bakenforliggende historiene. Fortellingene fra ungdommene er noe kortet ned i den hensikt å formidle det vi oppfatter som essensen av fortellingene om sted. Utsagnene er direkte sitert, men omfatter ikke refleksjonene de har før eller etter sitatet. Der noe er fjernet som ikke var relevant, er det markert. For å sikre at leseren får med seg konteksten har vi derimot samlet og komprimert andre deler av fortellingene deres som gir det bakteppe man ellers ville få ved å lese hele intervjuet. I etterkant av sitatet har vi kommentert eller omformulert deler av sitatet for å knytte ungdommens fortellinger opp mot problemstillingen.

De tre informantene, som vi har kalt Sonja, Beate og Kasper, var alle opprinnelig blant dem som hadde opplevd et skoleavbrudd. Etter første intervju har de hatt forskjellige karriereløp der Sonja har fullført, Beate har måneder igjen av sin læretid og Kasper har fortsatt ikke har fullført. Sammen representerer de en variasjon i prosjektmaterialet gjennom skoleerfaringer, oppvekststed og underliggende historier som de formidler. Vi ønsket at utvalget skulle bestå av ungdommer med minst to intervjuer, for å se om deres historier har utviklet seg når de reflekterer tilbake på sine skoleopplevelser. Sammen kan disse fortellingene gi oss et bilde av hva ungdom forteller om skole og skoleavbrudd, om relasjoner i de opplevde i de sosiale rommene i skolen. Informantene er anonymisert, og vi har utelatt sensitive og lett gjenkjennbare deler av fortellingene. Datamaterialet i UngSA-prosjektet gir oss en unik mulighet til å lytte til ungdommenes stemmer og få innsikt i deres oppfatning om sted, skole og skoleavbrudd.

## Hva forteller ungdommene?

Hva forteller ungdom med erfaringer fra skoleavbrudd om sine opplevelser av relasjonelle prosesser mellom det individuelle og strukturelle knyttet til sted og sosiale rom? Det er Sonja, Beate og Kasper sine historier skal bringe oss videre og gi oss svar på problemstillingen. Hver av ungdommenes sitater er rammet inn og beskrevet med relevante bakenforliggende perspektiver fra deres historie. Den utdypende historien er knyttet til utsagn fra andre deler av intervjuene. Disse henter vi senere fram i analyseavsnittet og diskuterer avslutningsvis.

**Sonja** er intervjuet tre ganger, første gang for fire år siden. Hun vender tilbake i de forskjellige intervjuene til det hun selv beskriver som den vonde tida på skolen og hvorfor hun sluttet. Nå har hun det greit, har kommet seg videre og er i ferd med å ta en bachelor. Hun ser tilbake på hvordan det opplevdes å være på skolen.

Jeg fikk vondt i magen. Jeg svettet. Ble klam i hendene. Ville bare gå på do. Ble dårlig når jeg nærmet meg skolen. Trivdes ikke og følte meg i hvert fall ikke hjemme der. Følte meg uønska på skolen. Vi hadde en lærer-elevsamtale. De var tre lærere, - jeg satt alene [var den eneste] elev. Læreren sa at jeg burde ta meg en jobb, - at jeg ikke passa inn på skolen. De trengte ikke sånne som meg. Jeg ville være mer tjent med å finne meg en jobb.

Dette var en av situasjonene Sonja beskrev som viste at hun mistriivdes på skolen. Hun hadde sterke fysiske reaksjoner når hun nærmet seg skolebygningen, når hun oppholdt seg inne i korridorene og klasserommet. Hun bruker begrepet lærer-elevsamtale for elev-samtalen og det kan virke som om hun opplever det som tre voksne mot én elev alene. Temaene for samtalen understreket det hun hadde følt tidligere, at hun ikke var velkommen, ikke passet inn. Sonja fortsetter:

Jeg følte meg så liten. Alle andre greide seg så bra. Jeg blei sint når jeg ble mobba. Jeg reagerte med sinne. Derfor trodde lærerne at jeg var sterk. Og at det var jeg som hadde starta konflikten. Jeg fikk alltid skylda. For jeg blei så sint. Så ville de at jeg skulle slutte.

Hennes følelser om å være annerledes og liten ble, slik hun opplevde det, ikke fanget opp av lærerne. Av andre ble hennes sinne og frustrasjon et uttrykk for styrke, ikke fortvilelse og svakhet som hun selv følte. Slik sett opplevde hun at hun ble problemet, ikke mobbeofferet, men en bråkmaker. Disse prosessene mellom henne, andre elever og lærere endte opp med at hun følte hun ikke passet inn og hun ble også oppfordret til å slutte. Hennes skoleavbrudd var ikke noe hun valgte, men styrt slik hun så det, av en fremgangsmåte og prosess der hun ikke ble hørt eller passet inn.

Når vi møter henne for det tredje intervjuet, har hun fullført videregående skole og har begynt å studere. Sonja har følgende refleksjoner om sin relasjon til skolen.

Nei, jeg har ikke vært tilbake inni klasserommet, men jeg har vært på skolen. Jeg har ikke den samme følelsen nå. Det er annerledes nå. Det er andre folk der nå. To av lærerne jobber et annet sted. Den tredje er død, tror jeg. De gjorde ikke jobben sin. Men det tok meg lang tid å skjønne det. Jeg trodde lenge det var min feil. Ikke før jeg snakka med ei anna ei, som hadde opplevd det samme, - da først forsto jeg at det var ikke meg det var noe gæli med.

Hun har ikke vært inne i klasserommene hun var som elev, men har vært på skolen. Og det er en annen opplevelse, men det skyldes først og fremst at det er andre mennesker som fyller rommene. Relasjonene er borte, elever og lærer er borte fra det fysiske landskapet. Forståelsen av det som skjedde har forandret seg. Hun har snakket med andre som opplevde det samme med de samme lærerne. Det var ikke hennes feil, hun var ikke bråkmakeren. Det var voksenpersonene som ikke gjorde jobben sin, noe som gjorde at skolen nå ble annerledes.

**Beate** har vi også intervjuet tre ganger. Hun vokste opp i ei lita bygd, men bor nå i en middels stor by på Østlandet. Beate har en samboer og et lite barn og mangler siste del av sin lærlingetid, noe hun skal ta opp igjen når hennes permisjonstid er over. Hun forteller mye om erfaringene sine på skolen i alle intervjuene og binder det ofte opp mot beskrivelser av hjemstedet sitt. Når hun ser tilbake, opplever Beate at hun alltid har skilt seg ut helt fra barnehagen og første klasse.

Det var veldig få som forstod seg på hvorfor Beate er som Beate er. For de andre jentene var veldig sånn [pene]. I [navnet på tettsted], så er du enten eller. Og så var det meg, som traska rundt i army-pants. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg var veldig annerledes. Og det gjorde til at det blei vanskelig å sitte i klassen med de andre. Fordi alt du gjorde blei observert. For du gjorde ett eller annet uten at du forstod deg på det hvorfor folk syntes det du gjorde var rart. Så gjorde du ett eller annet som var

rart. [...] Nei, det var veldig mye rart som jeg ikke skjønnte. Jeg klarer det ikke. Det går ikke an for meg å oppføre meg akkurat som man egentlig skal. Jeg oppfører meg jo fint, og jeg er grei, men det er alltid ett eller annet som skiller seg helt ut.

Beate skjønnte ikke de sosiale kodene for å bli akseptert. Dette begynte fra hun var liten og gikk i barnehagen og mye tyder på at hennes foreldre heller ikke skjønnte hvor annerledes hun ble oppfattet og hvordan det påvirket hennes liv. Hun gjentar ofte i intervjuet at hun var annerledes, skilte seg ut og ikke skjønnte hvorfor. Som hun sier så kunne man ikke oppføre seg slik, kle seg slik – men samtidig gjorde hun ingenting galt, hun var grei, men hun skilte seg ut. Hun ble lagt merke til og alt hun gjorde ble observert, og det var ikke positivt. Tidligere i intervjuet beskriver hun opplevelsen av utenforskap helt fra hun gikk i barnehagen, hvordan den utviklet seg gjennom hele grunnskolen og fortsatte i videregående skole.

Hun forteller også at på ungdomsskolen opponerte hun. Å være i opposisjon utviklet seg til det hun selv oppfattet som en del av sitt image. Hun beskriver hvordan hun kledde seg annerledes med vilje, oppførte seg annerledes og at hun så at lærerne oppfattet henne som vanskelig. Hun forteller at hun fikk et rykte på seg som hun ikke kjente seg igjen i, men som hun likevel kunne leve opp til. Beate kjente som Sonja at lærerne ikke ville ha noe med henne å gjøre, men uttrykte at det ikke påvirket henne og uttalte: «jeg tåler det». Hun mente de var glade når hun ikke var til stede i timene og hun forteller at hun ble oppfordret til å ta seg noen turer ut, forsvinne fra klasserommet og bygningen. I det siste intervjuet er hun oppgitt over dette, det at *mange av lærerne hele tiden sa jeg kunne ta meg pauser – ta meg fri et år, jobbe utenfor skolen*. Hun sukker oppgitt når hun forteller dette. Hun signaliserer at de burde ha presset henne mer – ikke latt henne skulke og ikke foreslå at hun skulle holde seg mer borte. I stedet for å hjelpe henne eller inkludere henne, opplevde hun at lærerne forsterket hennes annerledeshet og de sosiale relasjonene ble fraværende eller svake. Men det var én lærer som var skilte seg ut. Unntaket var læreren som brydde seg på ungdomsskolen. Men også det, forteller hun, skulle ta slutt. Beate forteller det slik:

Det gikk vel egentlig helt fint, helt til han fikk beskjed om å holde seg litt unna etterhvert. Jeg vet egentlig ikke [hvorfor]. Han hjalp meg en dag, og det var den eneste gangen jeg faktisk levde litt opp til ryktet mitt. Da hadde jeg tatt bestemoren min sin gamle medisiner [beskriver selvmordsforsøk]. Men det endte opp med at han som var læreren min da, han kom gjennom døra og fikk meg ut og stoppa blødning og hele pakka. Jeg synes ordentlig synd på han. Fordi det var jo virkelig ikke meninga at jeg skulle blande han inn i det. [...] Læreren fulgte ikke mye [opp]. Han var glad for å se at jeg var tilbake. Men han prata ikke noe særlig med meg etter det.

Beate var glad for å ha denne kontakten med læreren, en lærer som var annerledes og som bygget relasjoner til henne. Dette var læreren som hun sier at hun oppfattet som den eneste på grunnskolen som brydde seg om henne. Men han gikk fra å prate mye med henne og følge henne tett opp, til bare å snakke litt og holde avstanden. Hun unnskylder ham når hun forteller dette, og skjønner at dette ble for tøft for ham å finne henne slik. Eller enda verre, hun har forstått det slik at de andre lærerne oppfordret ham til det. Hun forteller at de som har en rolle som rådgiver og helsesøster, ikke fungerte eller førte til

noe av betydning. Den eneste hun kunne ha snakket med, var læreren som forsvant. I det tredje intervjuet kommer hun tilbake til den samme fortellingen. Nå nesten fem år senere har hun andre betraktninger som hun deler etter at opptakeren er slått av. I feltnotatet beskrives samtalen slik:

Hun forteller om den læreren som hun hadde et godt forhold til, som hun har beskrevet i et annet intervju. Men hun sier han gjorde en fatal feil. På den tiden så hun det ikke, men nå som voksen ser hun det tydelig. Det gjelder selvmordsforsøket hennes. Han hadde snakket med henne en uke før, og da kommet til en konklusjon om at hun måtte tvangsinnlegges. Men han gjorde ikke noe med det – noe hun sier han burde ha gjort. Kan ikke sitte på slikt [i] en uke, sier hun, og så gikk det galt. I tillegg fikk han ikke lov til å prate med henne i etterkant- ingen sa noe – og hun trodde han bare var sur på henne. Dette var den eneste læreren som hadde *nådd inn* til henne, sa hun.

Som voksen og mor, boende et annet sted, reflekterer hun i tilbakeblikk at det ikke var synd på ham, at det ikke var hennes feil at han ikke maktet å snakke mer med henne. Hun ser at han skulle ha gjort mer, at asymmetrien i relasjonen betyr at han skulle ha handlet og kunne ha hjulpet henne. Det at han i tillegg ignorerte henne førte til at hun følte seg enda mer alene og ikke hørte til. Hun gir uttrykk for at han hadde bygget en relasjon som fungerte, men som ble trukket tilbake og med uheldige konsekvenser.

**Kasper** er en kreativ ung mann som har utviklet sitt talent innen film. Han er aktiv og har dannet en kreativ gruppe sammen med andre ungdommer som han er mye sammen med. Dette startet ved en tilfeldighet, og han drømmer om å jobbe med dette på heltid, skape seg en karriere. Men skolen var for ham et trist kapittel. Han vokste opp med en splittet familie, en far som var slik han selv sier det, alkoholiker, og en mor som var alvorlig syk. Han og søsknene bodde med mor, og de opplevde ekstrem fattigdom. Han beskriver hvordan han forsøkte å være mannen i huset og reparere når det trengtes og at han på nattestid hørte rottene som løp i veggen i det lille huset de bodde i. Det var lite støtte å hente fra skolen, at moren var syk ble ikke forstått, og systemet skapte mer belastninger enn det som var nødvendig.

Jeg ikke var på skolen fordi atte, for det første var det tøft hjemme, for det andre så var det helt pyton på skolen. Så blei det bare bekymringsmeldinger til barnevernet i hytt og gevær. Som om det førte til noe godt. Det gjorde jo ikke det. Det førte jo til no- det førte bare til ekstra irritasjon og belastning for moren min. Og, ikke det at hu ble irritert på meg men, og at skolen ikke respekterte, atte, hu var syk. Og da blei det sendt brev til barnevernet, fordi at mor svarer ikke på telefon.

Kasper beskriver at han hadde det tøft hjemme og han fikk det tøft også på skolen. Han snakker ikke om personene og det synes som om han gjennomgående bruker *skolen* som en felles betegnelse på møtet og prosessene som forekom i forbindelse med hans inntreden i bygningen- der *skolen* er aktøren i de sosiale prosessene. *Skolen* sendte flere bekymringsmeldinger til barnevernet uten å forstå hva det gjorde med Kasper og moren, forteller han. Det ble en belastning, ikke en hjelp og en samarbeidspartner.

Kasper forteller at han fortsatt i dag har et anstrengt forhold til skolen, ikke bare møtet med skolen, men også innhold og struktur. Han sier det slik:

Jeg er jo imot skolesystemet, også er det det at jeg syntes det er så mange unødvendige fag, nå har jeg aldri vært noe glad i gym og jeg var fritatt fra gym på ungdomsskolen, av psykolog og lege, ikke nødvendigvis fordi jeg er lat og ikke vil bevege meg, altså, jeg sykla fra [sted] til [sted] hver dag jeg, så det var ikke det det stod på. Jeg har bare aldri vært noe glad i å gjøre fysiske aktiviteter i stor grupper, det er bare meningsløst, jeg ser ikke noe mening med det og å vite det at det er ett av fagene, gjør bare det at lysten forsvinner. Det, det skal ikke mer til, da gidder jeg ikke rett og slett. Jeg vet jo at det er en del ting som er nødvendig. Nå har jeg alltid, jeg har alltid vært glad i matte, jeg har alltid en kalkulator foran meg på skrivebordet mitt, jeg syntes det er gøy å regne på ting, jeg kan regne på varmebehovet i en bolig, eller.. Alt mulig. Og jeg kan, hvis jeg blir spurt av en venn, hvor mange sekunder det er på 3 timer, så bruker jeg ikke mer enn 1 minutt så har jeg tenkt ut det opp i hodet. Det som var morsomt er [at] jeg hadde 1 i matte på ungdomsskolen, så jeg blir kalt Eneren fordi jeg klarer å svare på mattespørsmål generelt.

Det interessante som antydes i Kaspers utlegning er hvordan han beskriver sitt forhold til fagene han gjorde det dårlig i, eller fag han klarte å bli fritatt fra. I matematikk, som her, stryker han, men forteller at han egentlig mestrer det. Han er fysisk aktiv, liker å bevege seg, og han er god i matematikk, og opplever at han har et hode for det. Men det at matematikk og gym er skolefag, er nok til at han ikke ser en mening med dem, at lysten og energien blir borte. Det gjør ham passiv og uvillig til å være en deltaker, til å være en del av prosessen skolen og lærerne legger opp til.

## Hverdagspraksis, rom og relasjoner

Et individ er uatskillelig del av hverdagspraksiser, sosiale rom, påvirkes av relasjoner og formes av oppvekst, omgivelser og sosial bakgrunn. Enkelte utfordringer i vårt samfunn handler om sosial eksklusjon både i skole, arbeid og fritid. Industrisamfunnets diskurser om klassesamfunn, er fortsatt aktuelle i det post-industrielle kunnskapssamfunnet der utdanning og skoleinstitusjoner er i ferd med å forme samfunnet vi lever i (Baker, 2014).

Henri Lefebvres tankegods (1991, 2005, 2014), som vi senere i artikkelen skal utdype, representerer en motstand mot slike mekanismer som fører til asymmetri i samfunnet mellom dominerende gitte absolutter og svake grupper. Dette er relevant i studier av utdanning og gjennomføring fordi det gir analyseverktøy for å se *bak* det som tas for gitt.

Ifølge Lefebvre, inneholder samfunnet individers bruk av sine omgivelser. I boken *Production of Space* (1991) beskriver han våre sosiale omgivelser som *rom* bearbeidet av menneskers utøvede praksiser. *Produksjonen* av rom presenteres som en kontinuerlig dialektisk prosess mellom omgivelsene selv og menneskene som lever, bor og utfører handlinger der. Han hevder at et sted kan oppfattes forskjellig for ulike personer, alt ettersom hvilket ærend og behov vi har, og hvilken tidsepoke i livet vi er i. I et retrospektivt perspektiv husker ungdommene tilbake på steder som opplevdes annerledes da de var barn enn når de nå reflekterer som unge voksne. De kan huske lukt og fornemme stemning i et hus, en korridor, et klasserom eller et uterom, som sammen med hendelser danner et helhetlig bilde. Sanseropplevelser danner en viktig brikke i slike bilder.



For å forstå hvordan mennesker forholder seg til sosiale praksiser foreslår Lefebvre en *triademodell* med tre nivå (rom/lag)<sup>5</sup> som illustrerer måter å bearbeide omgivelsene på; det *utformede*, det *oppfattede*, og det *levde rom*<sup>6</sup> (Lefebvre, 1991, s. 39). Vi tar i bruk triademodellen (Lefebvre, 1991, s. 38) som analyseverktøy i møtet med datamaterialet for å forstå ungdoms fortellinger om sosiale praksiser. Når vi i det følgende bruker betegnelsen *rom* er det i betydningen *menneskers bearbeidelse av sine omgivelser*.

Ved bruk av triademodellen er det avgjørende å skille mellom *det levde rom* på den ene siden og det *utformede* og det *oppfattede rom* på den andre siden. Det første er individrelatert, de to andre strukturelle og samfunnsrelaterte. Samtidig er det en gjensidig sammenheng mellom dem (Lefebvre, 1991, s. 53).

Slik vi forstår Lefebvre, utgjør *det utformede* og *det oppfattede rom* strukturelle premisser for hva som gis uttrykk for i det individuelle *levde rom*. Overført til skolehverdagen kan vi si at klasserommets fysiske inndelinger, lærernes inntreden med normer og forventninger (det utformede rom) sammen med praktiske mønstre i skolens hverdagsrutiner (det oppfattede rom) spiller inn i de sosiale prosessene (det levde rom). Møtet mellom det fysiske rommet, normene og forventningene former og setter grenser for elevene.

Før vi tar i bruk Lefebvres begreper i analysen, skal vi kort se på de spesifikke tre begrepene i triademodellen.

## Lefebvres triademodell

Gjennom triademodellens tre nivåer forsøker Lefebvre å sammenholde det strukturelle perspektivet med det individuelle. Hans poeng er at *rom* er relasjonelt og oppstår i forholdet mellom de tre nivåene. Rommet er ikke det fysiske stedet i seg selv, men hendelsene som skjer i rommet. Rommet blir til gjennom de sosiale prosesser eller gjennom den energien som finner sted her (Lefebvre, 1991).

**Det utformede rom** er både konkret og abstrakt. Samtidig som det omfatter fysiske konstruksjoner som kommersiell, statlig eller privat eiendom, skoler, skoleklasser og fagavdelinger, inneholder det også bestemte avgrensninger og reguleringer, knyttet til samfunnets dominerende ordninger og regler (Lefebvre, 1991, s. 38). Det utformede rom er utviklet av fagfolk og teknokrater, men inneholder også normer, forventninger og ideologier, noe Lefebvre var opptatt av med sin marxistiske bakgrunn.

[...] the world of commodities, its logic and its worldwide strategies, as well as the power of money and that of the political state. This space is founded on the vast network of banks; business centers [...] motorways airports [...] (Lefebvre, 1991, s. 53).

Det utformede rom inkluderer konstruksjoner, tegninger, så vel som timeplaner og læreplaner. Det utformede rom er det dominerende rom som med sine teknologiske prosesser dominerer og rammer inn hverdagspraksisen.

<sup>5</sup> Simonsen (2010) kaller disse tre for *momenter*. Vi velger å benytte begrepet *rom*

<sup>6</sup> Engelsk oversettelse *the conceived, the perceived-, and the lived space (place)*

**Det oppfattede rom** er det erfarte/praktiske rom hvor det foregår fysiske aktiviteter som rutiner og dagligdagse selvfølgheter. [...] sosial praksis, kropp, bruk av hender, det praktiske grunnlaget for oppfatningen av omverdenen (Lefebvre, 1991, s. 40, vår oversettelse). Vi tenker at dette kan betegnes som et rom der brukerne av rommet utfører automatiserte handlinger. Vi skal vise til noen eksempler: En videregående skole består av bygninger, skoleplass, bussholdeplass, sykkelkur, park og motorveien utenfor (det utformede rom). Elevene trækker på oppgatte stier og gjør det de pleier å gjøre; venter på bussen, går inn ytterdøren, gjennom korridorene, inn i klasserommet, setter seg ved pulten, slår opp i bøkene, slår på datamaskinene. Dette utgjør elevenes vanlige hverdagspraksiser. Dette (det oppfattede rom) er det erfaringsbaserte rom.

**Det levde rom** er det sosiale livs romlighet (Simonsen, 2010). Vi lever i rommene ved å gi dem mening. Til dette rommet hører individuelle oppfatninger og reaksjoner, følelser, kreativitet, åndelighet, konflikter og ubevisste opplevelser. Disse kjennetegnene synliggjøres gjennom utfoldelse som kunst, musikk, litteratur, teater, og andre estetiske uttrykk. I pedagogisk sammenheng vil læring gjennom pugging som mediering i abstrakt form tilhøre det dominerende utformede rom, mens praktiske, kreative læringsaktiviteter, og refleksjon tilhører det levde rom. Menneskenes egenskaper er slik at de forsøker å tilpasse seg omgivelsene, slik vi så Sonja, Beate og Kasper gjorde i skolehverdagen. Ungdommens tilpasning kommer til uttrykk i det levde rommet.

Individ og samfunn er avhengige av og utfyller hverandre. Begge dimensjonene og bevisstheten om at de eksisterer foregår i ett og samme individ. På samme måte finnes triadens iboende dimensjoner i alle mennesker. Rom, slik Lefebvre beskriver det, er et relasjonelt fenomen, konstituert gjennom praksis og i interaksjon (Simonsen, 2010). Om vi forstår Lefebvre rett, kan det vi oppfatter som spenningsfeltet mellom det individuelle og det strukturelle oppheves, og for å oppnå ideelle forhold forutsettes en bevissthet om at menneske og omgivelser er avhengig av hverandre og utgjør en relasjonell enhet.

## Analyse

Med hjelp av Lefebvres fremstilling, hvordan kan vi bedre forstå ungdommens fortellinger? Hva forteller ungdommen i undersøkelsen om sine opplevelser, og hvordan kan vi forstå fortellingene i henhold til sted og sosiale rom?

Når fortellingene fortelles, er det stemmer fra et individuelt ståsted, det levde rom, som synliggjøres og er i fokus. Samtidig gir fortellingene oss innblikk i hvordan de to strukturelle rommene (det utformede og oppfattede rom) som et bakteppe påvirker individet og legger premissene for ungdommens hverdagspraksis.

Et sted kan oppleves som trygt og pålitelig, f.eks. et godt læringsmiljø; det kan fremkalle glede, lykke og tilfredshet. Slik Lefebvre beskriver det (1991) trenger ikke steder nødvendigvis være positive eller nøytrale. De kan også medføre negative assosiasjoner, framkalle dårlige minner og virke hemmende, og dermed begrensende på adferden. Dette ser vi når Sonja, Beate og Kasper gjengir opplevelser fra barndom og oppvekst, noe som gir oss bilder av hva sted betyr for dem.

Sonja forteller om magesmerter når hun nærmer seg skolen og assosierer stedet med situasjoner hun har opplevd der før (det levde rom), Beate erfarte en følelse av å være annerledes og utenfor og Kasper opplevde hvordan skolen gjorde livet vanskelig og at fagene tok bort ethvert ønske om å lære.

I noen tilfeller kan skolehverdagen mestres uten komplikasjoner, og aktiviteter og operasjoner kan utføres rutinemessig. Sonja tar bussen, henter gymtøy, går til klasserommet, spiser yoghurten hun kjøpte i går. Hun gjør det hun skal gjøre og alt flyter uten tanke om trivsel eller ikke trivsel. Det er rutiner hun forholder seg til hver dag, en ramme som er god for henne i skolehverdagen (det oppfattede rom). Hun har tilpasset seg omgivelsene som er konstruert rundt henne og tenker ikke over at det er tre dagligvarebutikker i samme kvartal som skolen, eller at kirken ligger på en høyde ved siden av skisenteret. Hun navigerer i nærmiljøet til skolen med den største selvfølge og bruker omgivelsene slik hun har behov for uten å la seg stoppe (det utformede rom).

Utfordringene Sonja forteller om foregår i det levde rom. Det er hennes følelser vi får ta del i. Hun forteller om forhold i samhandling med lærere, medelever, rektor og studieveileder. Det er personer og relasjoner som skaper hendelser og aktiviteter knyttet til stedet.

Beates beskrivelser viser at hun i det oppfattede rom opplever at hun ikke hører til, og at selv om hun oppfører seg helt greit, ikke passer inn. Erfaringene i det utformede rom i skolen understreker for henne at hun ikke bør være der, hennes relasjoner med elever og lærere viser at hun både kler og ter seg feil. Hun sier hun blir oppfattet som en utenforstående, og uansett hva hun gjør blir dette forsterket i de relasjonelle prosessene som foregår i det levde rom. Og hennes eneste vei er å komme seg ut.

Vår tolkning er at Kaspers beskrivelser tyder på at det utformede og det oppfattede rom vekker dårlige assosiasjoner og følelser som hindrer aktivitet og læring. Prosessen med fremmedgjøring og ensomhet i relasjonen i det levde rom gjør at han kan være tilstede, men han trekker seg unna der han kan. Slik han eksemplifiserer med fagene gym og matematikk. Han får mulighet til å dokumentere tillatelse til sin passivitet i gymtimen gjennom fritak tuftet på eksperters uttalelser, mens han i matematikk ikke gjør noe for å motbevisse karakteren 1, selv om han synes faget i utgangspunkt er både morsomt og lett. Han vil ikke delta på de premisser som bli gitt ham, han vil bort.

Vi så over at våre tre ungdommer opplevde ubehag på stedet uten at det er personer til stede, erfaringene fra nær fortid er for dem nedslående og *sitter i veggene*. Stedet i seg selv er knyttet til hendelser som har foregått der, det symboliserer for dem prosessene som foregår i det levde rom. Perspektivet om *fortid, nåtid og fremtid* har betydning, og bevegelsen mellom og bevisstheten om hendelsene i *fortid, nåtid og fremtid* henger tett sammen og er med å belyse hverandre (Lefebvre, 2004, s. 23). Med en stadig *regressiv og progressiv* prosess kan vi med bruk av nåtiden forstå fortiden og fortiden for å forstå nåtiden i en progressiv analyse som åpner opp og forbereder for fremtiden.

Sonja forteller at nå så mange år etterpå, reagerer hun ikke med de samme sterke følelsene som før. De personene som gjorde livet vanskelig for henne den gang, jobber ikke

på skolen lenger. Beate har skapt seg et nytt sted på en annen plass unna der hun vokste opp, men forteller at hun møter mange av de samme holdningene når hun vender tilbake på besøk, hun måtte bort for å komme seg videre. Kasper har mange av de samme opplevelsene om skolen intakt. Han har ikke i fortellingen koblet dette til enkeltpersoner i skolen, men mot skolen som organisasjon. Han skyr skolen, og forsøker å skape seg et nytt liv på andre måter. Men strever. Det er interessant å se hvordan ungdommene legger ulik vekt på opplevelsen av sted i denne perioden.

Når våre eksempelpersoner forteller at de har endret opplevelsen eller forståelsen av sted, gir de uttrykk for å ha bearbeidet eller å ha mestret omgivelsene, både det utformede, det oppfattede og det levde rom. Lefebvre skisserer at alle disse områdene skal være i kontakt med hverandre og de skal utfylle hverandre til en helhetlig praksis:

[...] the lived, conceived and perceived realms should be interconnected, so that the subject, the individual member of a given social group may move from one to another without confusion – so much is a logical necessity (Lefebvre, 1991, s. 40).

Våre tre ungdommer har gjennomført dette på forskjellige måter, Sonja har sett at det handler om enkeltpersoner i skolen og hun har nå bearbeidet sin relasjon med skolen og gått videre med studier. Beate har bearbeidet det som skjedde og ser ting i et annet lys. Hun har skapt seg en ny virkelighet på et annet sted, og klarer å ha et analytisk blikk når hun vender tilbake, slik at hun ikke nå lenger blir hindret av de negative prosessene som hun erfarte som elev. Kasper er kanskje den som fortsatt strever mest. Han har enda en vei å gå for å forstå og bearbeide sine erfaringer i det levde rom. Men han lager seg nye levde rom der han utvikler seg og ser en framtid.

## Diskusjon

Den dominerende historien om gjennomføring av videregående opplæring er en historie om en negativ samfunnsutvikling. Empirisk forskning kan gi verdifulle nyanser i dette bildet, (Evans, 2016a og 2016b; Falch & Nyhus, 2011; Markussen, 2014; Sletten & Hyggen, 2013; Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008; Rumberger, 2011). Denne forskningen viser at det som kan oppfattes som negativ historie om økende frafall, også kan og bør vurderes med samfunnshistoriske øyne, eller med blikk for de sosiale og økonomiske forskjellene som eksisterer i utdanning og skolegjennomføring. Lefebvres tenkning gir anledning til å se dette samfunnsproblemet fra en annen kritisk vinkel. Individuelle fortellinger om erfaringer og skoleopplevelser bidrar til å gjøre handlinger knyttet til utdanning og gjennomføring forståelige innenfor en annen logikk. Fortellingene er alternative fortellinger om motstand.

Styrken ved å lytte til ungdommenes fortellinger, er at vi blir kjent med ungdommenes opplevelser, også over tid. På den andre siden vet vi ikke hva som har foregått rundt ungdommene, sett fra andre perspektiver. Vi mangler læreres og foreldres beskrivelser av samme tidsrom, og vi har kun fortellingene til ungdommer som opplevde skolen som et

vanskelig sted å være. Likevel er nettopp disse fortellingene viktige, selv om andre fortellinger ville kunne ramme inn situasjonene på en annen måte. Ungdommenes fortellinger om motstand er avgjørende å ta med inn i forståelsen av prosessene som fører til at noen gjennomfører mens andre bryter sin utdanning. Uten dem vil det mangle et avgjørende perspektiv der individuelle handlinger knyttes til bakenforliggende prosessene i det levde rom.

Ideelt sett skal skolen være både utformet, oppfattet og levd for å kunne være et sted å kunne trives og for å lære. I følge Lefebvre oppnår ungdom å leve fullstendig et sted først gjennom å finne mening både kulturelt, funksjonelt og emosjonelt. Våre ungdommer har på ulike måter funnet mening. Underveis har de alle opplevd fremmedgjøring i skolen. I denne artikkelen har vi hatt til hensikt å vise at om ungdom skal finne skolen meningsfull, kunne trives og lykkes med gjennomføringen, må utdanningsinstitusjonene ta høyde for at alle tre nivåer i triaden er nødvendige. Det betyr igjen at institusjonene og de som jobber der forstår den utvidede betydningen av sted, rom og relasjon og hvordan dette påvirker ungdommers muligheter til å lykkes i skolen.

Ungdommenes fortellinger viser hvor viktig det er å være bevisst betydningen av hva skolen representerer i det utformede og oppfattede rom for elevene, altså de samfunnsrelaterte aspektene av et sted. Ungdommene vi har møtt har pekt på opplevelser de har hatt med rådgivere, lærere og andre i skolen. Personene har roller som representerer strukturer og systemer og med sin handling kan de være med å forsterke eller minske distansen mellom ungdommen og deres deltakelse i skolen, i det utformede rom. Samtidig viser fortellingene hva som uttrykkes i det oppfattede rommet mellom elevene, og hva læreren legger vekt på og hva som har betydning. Oppfatningene påvirker de sosiale prosessene i det individuelle levde rom. Det er ikke tilstrekkelig å sette inn tiltak bare på individnivå, det levde nivå. Man må analysere samfunnsperspektivet, det utformede og oppfattede rom, for å identifisere hva som skaper avstand eller hva som signaliserer at ungdom føler at de ikke passer inn.

Ungdommene i undersøkelsen har pekt på flere utfordringer i skolen: språk, uttalte verdier, hva som vektlegges, hva som gis oppmerksomhet. Bevissthet om mekanismene som Lefebvre viser oss gjennom individets opplevelse i det levde rom, vil kunne gi en ramme for en dypere forståelse av hvilke tiltak som bør settes i verk rundt ungdom som opplever at de ikke passer inn. De sosiale prosessene som foregår mellom det individuelle og det strukturelle utgjør det sentrale element i å forstå betydningen av sted og sosiale rom for å erkjenne ungdommers opplevelse av skolen som utfordrende.

## Referanser

- Aase K. N. (2016) *Folkehelse i Telemark*. Rapport. Skien: Telemark fylkeskommune. Hentet 31.januar 2019 fra <https://www.telemark.no/Media/Files/Folkehelse/Materiell-fra-Folkehelse/Folkehelse-i-Telemark-2016>.
- Allen, K. & Hollingworth, S. (2013). 'Sticky Subjects' or 'Cosmopolitan Creatives'? Social Class, Place and Urban Young People's Aspirations for Work in the Knowledge Economy. *Urban studies* 50(3), 499-517. <https://doi.org/10.1177/0042098012468901>.

- Baker, D.P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bunting, M. & Moshuus, G. (2017a). Framing Narratives: Youth and Schooling, Silencing and Dissent. I: *Studia Paedagogica*, 21(4), 35-52. <https://doi.org/10.5817/sp2016-4-2>.
- Bunting, M. & Moshuus, G. (Red). (2017b). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bunting, M. & Moshuus, G. (2017c). Young people's own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach, *Acta Didactica*, 11(2), Art. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.3182>.
- Bunting, M., Halvorsen, T. & Moshuus, G. (2017). Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process. Preliminary Findings from a Longitudinal Study of Young People at the Margins of Upper Secondary School in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 146-163.
- Evans, C. (2016a). Framing young people's educational transitions: the role of local and contemporary economic contexts. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 656-670. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1150154>.
- Evans, C. (2016b). Moving away or staying local: the role of locality in young people's 'spatial horizons' and career aspirations. *Journal of Youth Studies*, 19(4), 501-516. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1083955>.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(4), 285-299.
- Grønborg, L. (2015). "... It's like the immigrants stick together, the stupid ones, and the ones who want to learn something": Dynamics of peer relations, social categories, and dropout in vocational educational training, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 514-532. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.933912>.
- Halvorsen, T. (2017). Språkets avgjørende posisjon i læring. I: M. Bunting, og G.H. Moshuus (Red). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnetlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1968). The right to the city. I E. Kofman & E. Lebas (Red). 1996: *Writings on the city*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Lefebvre, H. (1991/2017). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lefebvre H. (2004). *The Urban Revolution*. University of Minnesota.
- Lefebvre H. (2005). Critique of Everyday Life Vol 3: *From Modernity to Modernism*. London and New York: Verso. <https://chisineu.files.wordpress.com/2012/08/lefebvre-henri-the-critique-of-everyday-life-vol-1.pdf>. Nedlastet 22. Januar 2018.
- Lefebvre H. (2014). *Toward an Architecture of Enjoyment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg*. Rapport 1. Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFUSTEP.
- May, V. (2013). *Connecting Self to Society. Belonging in a Changing World*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth. *International journal of qualitative methods*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406916656193>.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015). Dropping out and a crisis of trust. *Nordic Psychology*, 67(2), 154-167. <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1028763>.
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. London: Harvard University Press.
- Simonsen, K. (2007). Rum, tid og moderne byliv. I J. Andersen & A. Jensen et al. (Red.), *Planlægning i Teori og Praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Simonsen, K. (2010). Rumlig praksis. Konstitutionen af rum mellem materialitet og repræsentation. *Slagmark – tidsskrift for idéhistorie*, 57, 35-48. <https://doi.org/10.7146/sl.v0i57.104661>.
- Sletten, A. M., & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat, Forskningsrådet. Hentet 28. februar 2019 fra [https://www.forskningsradet.no/prognost-vam/Nyheter/Tre\\_temanotater\\_publicert\\_Velferd\\_arbeidsinnvandring\\_og\\_ungdom/1253985843290/p1232443453173](https://www.forskningsradet.no/prognost-vam/Nyheter/Tre_temanotater_publicert_Velferd_arbeidsinnvandring_og_ungdom/1253985843290/p1232443453173).
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 422-439. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.834956>.
- Woodman, D., & Wyn, J. (2015). *Youth and generation: Rethinking change and inequality in the lives of young people*. London: Sage.