

Camilla Charlotte Langø

Oppfølgingstjenesten og videregående opplæring i konstruksjoner av identiteter for ungdom

En kvalitativ studie av
oppfølgingstjenesteveiledere i Trøndelag

Masteroppgave i Helsevitenskap
Trondheim, april 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Takk til informantene som satte av tid til å dele av sine erfaringer og visdom.

Takk til veileder Marko Valenta.

En spesiell takk til min tålmodige og støttende samboer Jan Andre.

Trondheim april 2016
Camilla Charlotte Langø

Sammendrag

Nittiåtte prosent av alle ungdommer i Norge begynner i den videregående skole samme år som de avslutter 10. klassen, og en andel på ca. 30 prosent av disse ungdommene avbryter og gjennomfører ikke videregående opplæringen før fylte 21 år. Årsakene til at ungdom ikke gjennomfører kan i mange tilfeller beskrives som mangfoldige og komplekse. Ungdom i alderen 15-21 år som har rett til videregående opplæring, og som ikke benytter seg av sin rett, er definert som målgruppe for Oppfølgingstjenestens (OT) arbeid. Oppfølgingstjenesten som fylkeskommunal tjenesten ble opprettet i forbindelse med Reform 94 med hensikt om å øke gjennomføringen av videregående opplæring gjennom informasjon og veiledning.

Denne oppgaven tematiserer Oppfølgingstjenesten, identitetskonstruksjoner hos ungdom og videregående opplæring. Formålet er å gi et bidrag til forståelsen av hvordan den videregående opplæringens posisjon i samfunnet kan påvirke identitetskonstruksjoner for ungdom. Videre også å belyse hvordan Oppfølgings-tjenestens møte med ungdom kan ses på som et bidrag til identitetsrekonstruksjoner. Som et bidrag til å forstå muligheter, begrensninger og kompleksiteter i identitetskonstruksjoner presenteres en deskriptiv fremstilling av informantenes erfaringer med ungdommer som lever i vanskelige og sammensatte livssituasjoner og hvordan dette påvirker gjennomføring av videregående opplæring.

Studien beskrives som kvalitativ og eksplorerende med utgangspunkt i intervju av seks Oppfølgingstjenesteveiledere i Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag. Datainnsamlings- og analyseprosessen er inspirert av Kathy Charmazes tolkning og videreutvikling av Grounded Theory. Resultatene fra analysen indikerer at informantene erfarer at den videregående opplæringen har en sentral posisjon i samfunnet og sett i lys av teori om identitet foreslås denne posisjonen å ha en betydning for identitetskonstruksjon for ungdom. Gjennom informantenes beskrivelser av sin funksjon og møter med ungdommer foreslår forskeren at Oppfølgingstjenesten er en yrkesgruppe som bidrar i ungdommers mulig fremtidig identitetskonstruksjon (Possible future selves).

Nøkkelord: Ungdom, videregående opplæring, Oppfølgingstjenesten, identitet.

ABSTRACT

Ninety-eight percent of adolescents in Norway begin in upper secondary school the same year they finish their 10th grade in obligatory lower secondary school. Approximately thirty percent of these adolescents interrupt and do not complete an upper secondary degree before the age of 21. The reasons why these adolescents do not complete upper secondary level education may often be described as diverse and complex. Young people aged 15-21 who are entitled to upper secondary education and do not avail themselves of their rights, are defined as a target group for the work of the follow-up services. The follow-up service was established in connection with *Reform 94* with intent to increase the implementation of upper secondary education through information and guidance.

The subject of this master thesis discusses the follow-up service, adolescent identity construction and upper secondary education and training. The aim is to make a contribution to the understanding of how upper secondary education is positioned in society, and how this position may influence the adolescent construction of identity. Further, how the interaction between the young and the follow-up service may impact adolescent identity constructions. As a contribution to understanding the social and individual complexities inherent in identity constructions, a descriptive presentation is given of the informants' experiences with young people who live in difficult and complex situations, and how this affects completion of upper secondary education and training.

The study is described as qualitative and exploratory, based on interviews with six supervisors in the follow-up service located in Nord-Trøndelag and Sør-Trøndelag. The scientific process is inspired by Kathy Charmaz' interpretation and further development of Grounded Theory. The results indicate that informants observed that upper secondary education has a central position in society which, in view of the theory of identity may have an impact on adolescent identity construction. Through the descriptions of the informants function and meetings with youths, the researcher suggests that the follow-up service is a profession that contributes to young peoples' possible future identity construction (Possible future selves).

Keywords: Adolescent, upper secondary education and training, follow-up service, identity.

Innhold

DEL 1 TEORI & METODE

Kapittel 1 Innledning	13
Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt	17
Samfunn, utdanning og ungdom.....	17
Identitet og selvet	20
Identitetskonstruksjon som individuelt og sosialt prosjekt	20
Sosial identitet og skole som organisasjon	23
Identitet og språk	25
Possible identities.....	26
Kapittel 3 Tidligere forskning	29
Gjennomføring av videregående opplæring	29
Årsaker til avbrudd fra videregående opplæring	29
Skoleeksterne årsaker til avbrudd fra videregående opplæring	30
Helserelaterte årsaker	31
Bo- og familierelaterte årsaker	32
Svak familieøkonomi og vanskelig livssituasjon	33
Oppfølgingstjenesten og arbeidstrening som NAV tiltak.....	35
Kapittel 4 Forskningsstrategi & metode	37
Forskningsstrategi	37
Alternative metoder for innsamling av data	38
Sosial konstruktivisme.....	40
Grounded Theory	40
Utvalg og rekruttering i praksis	41
Forskningsintervju og intervjuguide.....	42
Pilotintervju.....	43
Gjennomføring av intervju og analyse	44
Å stille spørsmål	44
Line-by-line Coding og den fleksible intervjuguiden	47
Focused Coding	49
Axial Coding.....	50
Studiens pålitelighet og gyldighet	52
Forskningsetiske krav og hensyn.....	54

DEL 2 EMPIRI OG ANALYSE

Kapittel 5 Videregående opplæring og identitetskonstruksjon	59
Videregående opplæring.....	59
Videregående opplæring som identitetskonstruerende organisasjon	65
Fra ungdomsskole til videregående skole	67
Språket om ungdom i Oppfølgingstjenestens målgruppe.....	74
Kapittel 6 Ulike utgangspunkt: Ungdom i vanskelige livssituasjoner	81
Skoleeksterne utfordringer for Oppfølgingstjenestens målgruppe	81
Økonomi.....	83
Familie og støtte.....	86
Psykisk helse	88
Kapittel 7 Identitetskonstruksjon og Oppfølgingstjenesten.....	93
Moderne identitetskonstruksjon og ungdom	93
Oppfølgingstjenesten og «fateful moments»	95
Oppfølgingstjenesten og mulig fremtidig identitet for ungdom.....	99
Forskerens egne avsluttende betraktninger	104
Kapittel 8 Avslutning	107
Hovedfunn.....	107
Studiens svakheter og implikasjoner.....	109
Litteraturliste.....	111
VEDLEGG 1 NSDS TILBAKEMELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER	119
VEDLEGG 2 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET OG SAMTYKKESKJEMA FOR DELTAGELSE	121
VEDLEGG 3 SPØRSMÅLSGUIDE (UTGANGSPUNKT).....	123

DEL 1
TEORI OG METODE

Kapittel 1 Innledning

I denne oppgaven tematiseres Oppfølgingstjenesten (OT) og identitetskonstruksjon hos ungdom i OTs målgruppe. Oppfølgingstjenesten som fylkeskommunal tjeneste ble opprettet i forbindelse med reform 94 (Hernes, 2010) og har et særskilt ansvar for gruppen ungdom med rett til videregående opplæring i alderen 15-21 år, men som ikke er i arbeid eller opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006). Oppfølgings-tjenesteveilederes erfaringer fra arbeid med ungdom i OTs målgruppe er utgangspunktet for dette Masterprosjektet i Helsevitenskap.

De fleste av oss, mesteparten av tiden, har en idé om hvem vi er og vi har en viss idé om hvem andre mennesker er, og på en eller annen måte så fremstår det som om andre har en idé om hvem vi er. Dette handler om identitet og menneskets evner til å konstruere posisjoner, kontraster og sammenligninger mellom oss selv og andre individer, grupper og samfunn (Luyckx, 2011). I anvendelsen av begrepet identitet i denne oppgaven, settes dette i sammenheng med identitet som arbeidstaker og elev eller ikke elev i videregående opplæring. Dette er en av oppgavens avgrensninger.

Å konstruere mening om og opplevelse av hvem vi selv er og hvem andre er kan beskrives som et livsprosjekt, hvor det i ungdomstiden ses en intens konstruksjon av mening og opplevelse (Krange, 2004). Ungdomstiden kan beskrives som et mellomstadium i livet hvor ungdom i noen situasjoner tildeles identitet knyttet til det å være barn og i andre situasjoner tildeles identitet knyttet til det å være voksen. Å bevege seg fra barn til voksen handler i større grad i dag enn tidligere om å erverve seg kompetanse gjennom utdanningssystemene slik at den enkelte styrker sine muligheter til innpass i arbeidslivet og voksenlivet (Hernes, 2010; Sletten & Hyggen, 2013; Tønnesson & Svartdal, 2013). Utdanningsinstitusjonene er blitt en gjennomgående struktur i livene for både barn og ungdom og det å være ungdom og elev i videregående opplæring kan ses på som en norm i dagens samfunn i Norge (Markussen, 2010).

Etter 1950-tallet ses en betydelig vekst i utdanning og generelt økte utdanningsnivå blant befolkningen i Norge. Årsakene er mange og sammensatte, men deler av forklaringen kan ses i samspillet mellom økte kompetansekrav i arbeidslivet, den økende teknologiske utviklingen og den generelle økte velstanden blant befolkningen

i Norge (Falnes-Dalheim, 2004: Aamodt & Stølen, 2003). Gjennom Reform 94 har Norge i prinsippet klart å gi et tilbud til videregående opplæring for alle som har fullført grunnskolen. Selv om nær alle ungdommene i Norge mottar og takker ja til tilbud om videregående opplæring, skjer det noe med elevstatusen til 20-30 % av disse menneskene i løpet av de fem første årene etter grunnskolen, på et eller flere tidspunkt avbrytes opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Mangelfull gjennomføring av videregående opplæring og forskning på konsekvenser dette har for samfunn og individ (Opheim, 2009: Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010: Anvik og Gustavsen, 2012) er beskrevet som en samfunnsmessig, økonomisk og utdanningspolitisk utfordring (Markussen, 2011).

Buland et. al. (2011) påpeker at det i flere av de tidligere forskningsarbeidene på Oppfølgingstjenesten ses en homogen spørsmålstilnærming, hvor ressurser og måloppnåelse er gjennomgående. Buland viser til de komparative mulighetene dette gir, samtidig som det begrenser muligheten for å fange opp eventuelle nye problemstillinger og perspektiver. Dette prosjektet ble derfor eksplorerende designet slik at eventuelt nye perspektiver og problemstillinger i Oppfølgingstjenesten kan inkluderes i datainnsamling, analyser og diskusjon. For denne oppgaven er følgende problemstillinger formulert:

Hvilken betydning erfarer Oppfølgingstjenesteveiledere at videregående opplæring har i samfunnet og for identitetskonstruksjoner hos ungdom?

Hvilke erfaringer har Oppfølgingstjenesteveiledere med skoleeksterne årsaker til frafall i videregående opplæring?

Hvordan kan Oppfølgingstjenesten tilskrives en rolle i moderne identitetskonstruksjon for ungdom?

Formålet med oppgaven er å gi et bidrag til forståelsen av hvordan den videregående opplæring kan påvirke identitetskonstruksjonen til ungdom og hvordan Oppfølgings-

tjenestens arbeid kan betraktes som et bidrag i identitetsrekonstruksjoner for ungdom.

Masteroppgaven innledes med beskrivelse av bakgrunn for tema, problemstilling og formål med oppgaven. Den resterende oppgavens overordnede struktur er todelt. I Del 1, som omtales som *Teoretiske del*, presenterer det i kapittel 2 (Teoretisk utgangspunkt) et utvalg av historiske utviklingstrekkene fra industrisamfunnet og til postindustrielle kunnskapssamfunnet, samt teori om identitetskonstruksjon. I kapittel 3 (Tidligere forskning) gjengis forskning på omfang av og konsekvens av manglende gjennomføring av videregående opplæring, med en påfølgende presentasjon av forskningsfunn om ikke-skolerelaterte årsaker til frafall i videregående opplæring. Del 1 avsluttes med kapittel 4 (Forskningsstrategi og metode) hvor det redegjøres for forskningsprosessen gjennom teoretisk forankring og praktiske beskrivelser og eksempler.

I Del 2, som omtales som *Empirisk del*, drøftes og belyses oppgavens problemstillinger gjennom resultatene fra analysen av intervjuene, teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning. Funns, beskrivelser og drøftingen struktureres under 3 kapitler før oppgaven avsluttes i kapittel 8 med hovedfunn, betraktninger om studiens svake sider, samt implikasjoner.

Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt

I spennet mellom teknologi, samfunn, utdanning, gruppe og individ ses en historisk utvikling med spesiell økende vekst av utdanningsstrukturer fra 1950-tallet. Utdanningsstrukturene er bygget nedover, utover og oppover jf. barnehage, videregående og høyskole og universitet, og samfunnsmessig inkludering og identitet for ungdom består i hovedsak av at individet til en viss grad mestrer disse systemene (Hernes, 2010; Frønes & Strømme, 2010). Innledningsvis i dette kapitlet beskrives derfor noen sentrale trekk ved denne historiske utviklingen, etterfulgt av noen betraktninger om endringer av ungdomstiden i denne perioden. De historiske trekkene tilskrives en relevans for den videre utforskning av den videregående opplærings betydning for identitetskonstruksjoner for ungdom i denne oppgaven. Videre i dette kapitlet presenteres et utdrag av ulike teoretiske betraktninger om identitetskonstruksjon, med inkludering av sammenhengen mellom språk og identitet sett fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv.

Samfunn, utdanning og ungdom

Som de fleste europeiske land gikk også Norge på 1850-tallet fra å være et hovedsakelig jordbruksbasert land til å bli et industriland. Industrialisering og modernisering medførte større samfunnsmessige endringer i menneskers levekår. I det tidlige industrisamfunnet fikk ufaglærte unge menn tilbud om rollen som arbeidstaker. Kvinnernes mulighet for å arbeide innenfor industrien kom også etterhvert. For mange betydde dette svekkede levekår og lav sosial mobilitet, men det gav unge mennesker sosial integrasjon fordi nesten alle ungdommene kunne oppleve en sosial inkludering gjennom tydelige definerte roller knyttet til arbeidslivet, forsørgeransvar og familie (Frønes & Strømme, 2010). Fra begynnelsen av 1900-tallet var valget mellom skole og jobb betraktet som positivt, selv om det for mange ikke var snakk om et reelt valg på grunn av økonomiske begrensninger. Ungdom som ikke mestret skole eller ikke ønsket opplæring i skole kunne skaffe seg jobb og begynne i lære (Øia & Fauske, 2010).

Livsløpene til barn og unge i Norge ble endret gjennom industrialiseringen, og er også gradvis endret fra 1950-tallet og frem til i dag. Dette som et resultat av blant annet velferdsstatens oppbygning og den nasjonale satsingen på formell utdanning. Utjevning av sosiale ulikheter som en utdanningspolitisk hovedoppgave har vært en av de gjennomgående tankene for utviklingen av utdanningssystemene. Eksempler på den nasjonale satsingen på utdanning er utvidelsen av enhetsskolen/fellesskolen fra sju til ni år i 1969. En ytterligere utvidelse ble gjennom reform 97 til den obligatoriske 10-årige grunnskolen som vi kjenner i dag, hvor også alder for skolestart ble senket fra 7 år til 6 år. Når det gjelder den videregående opplæringen ble blant annet den tidligere inndelingen mellom gymnas og yrkes- og fagskoler samordnet i Den videregående skole gjennom Lov om videregående opplæring i 1974. Etter denne samordningen ses flere strukturelle og innholdsmessige endringer og fra 1976 har Norge hatt videregående opplæring, med en lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring siden 1994 (Markussen, 2010).

Utvikling av innhold i den videregående opplæringen har blant annet blitt begrunnet med at moderne produksjonsmetoder og teknologisk utvikling stiller krav om mer teoretisk innsikt og forståelse. På de yrkesfaglige studieretningene inngår også allmenne fag som blant annet gir muligheten og styrker grunnlaget for generell studiekompetanse jf. Allmennfaglig påbygning. Dette gir grunnlag for høyere utdanning også via yrkesfaglige valg i videregående opplæring (Volckmar, 2004). Fylkeskommunen, som har ansvar for videregående opplæring, har også plikt til å tilby andre former for opplæring enn de standardiserte løpene for de av elevene som har særlige vansker. Dette kan være for eksempel opplæring i bedrift (lærekandidat) og reduksjon av kompetansemål (grunnkompetanse) (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Veksten i utdanning og det generelle økte utdanningsnivået blant befolkningen er ikke spesielt for Norge, men ses også i andre industrialiserte land. Årsakene til denne utviklingen er sammensatte og komplekse og gjenspeiler blant annet samspillet mellom økte kompetansekrav i arbeidslivet og den økende teknologiske utviklingen. Interessen for utdanning jf. muligheter på arbeidsmarkedet, og muligheten til å ta utdanning jf. velstandsøkning, kan også betraktes som en medvirkende årsak. De utdanningspolitiske prioriteringene og vedtakene som ble eksemplifisert i forrige

avsnitt tilskrives også en sterk innvirkning (Falnes-Dalheim, 2004: Aamodt & Stølen, 2003).

Ungdom som begrep med et sett kjennetegn varierer og er å finne i krysningen mellom ulike perspektiver i kulturer som har definert et stadium mellom barn og voksen. Utenfor vestliginspirerte samfunn kan overgangen fra barn til voksen være mer eller mindre direkte gjennom ritualer e.l., mens det i vestliginspirerte samfunn er definert og konstruert en mellomperiode i livet hvor man i noen situasjoner tildeles den voksnes identitet og i andre barnets (Tønnesson & Svartdal, 2013).

Ungdomstiden er ikke noe nytt fenomen men har endret form i takt med endringer i samfunnet. Mens det tidligere var mer nærliggende å betrakte ungdomstiden som en lineær prosess har det blitt mer vanlig å betrakte denne tiden som mer kompleks med flere overgangsfaser. Dagens unge kan i større grad enn tidligere bevege seg frem og tilbake mellom utdanning og arbeid, samboerskap og familie, og det er derfor mulig å betrakte de unges identitetskonstruksjoner som annerledes enn tidligere (Ellingsen, Nilsen & Meling, 2009).

I dagens Norge er barn og unges kompetanse ervervet gjennom utdannings-systemene, betraktet som vesentlig for den enkeltes mulighet for innpass i arbeidslivet og voksenlivet (Hernes, 2010: Sletten & Hyggen, 2013). Overgangen fra ungdom til voksen er endret og som ungdom blir man ikke lenger «*hentet inn*» til arbeidslivet. (Frønes og Strømme, 2010). Som et eksempel på hvordan ungdomstiden har endret seg jf. tilknytning til opplæring, kan det vises til at det i 1962 var 64,3 prosent av 15-åringene som var registrert i formell opplæring sammenlignet med nær 98 prosent i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Forklaringen på at en større andel av ungdomskullene går rett fra ungdomsskolen til videregående opplæring kan forstås ut fra en forvitring av de unges mulighet på arbeidsmarkedet. Parallelt med at det vokste frem en norm om at bør i videregående opplæring (Markussen, 2010). Jeg ser med dette for meg at det å være ungdom i dag slik kan sies å være delvis synonymt med rollen som elev. Dagens ungdom kan ut fra dette betraktes som en sosial konstruksjon underlagt historiske, kulturelle og samfunnsmessige forhold. Tidsperioden og innholdet i dette stadiet er tilpasset og sammenfaller med opplæring og utdanningsforløp som skal kvalifisere og forberede ungdom til å bli voksen og arbeidstaker.

Identitet og selvet

«Identitet» og «selvet» er to begreper som innenfor sosialpsykologi og sosiologi har blitt viet mye oppmerksomhet (Ritzer & Stepnisky, 2014). Identitet er menneskets forståelse og opplevelse av hvem det er og hvem andre mennesker er, og gjensidig; andre menneskers forståelse og opplevelse av hvem de, jeg, vi og andre er. Utvikling av identitet kan beskrives som et livsprosjekt. I ungdomstiden ses en utpreget intens produksjon av mening og opplevelse knyttet til identitet fordi ungdomstiden representerer en fase hvor mennesket stilles ovenfor viktige valg på mange av livets områder (Krange, 2004). Begrepet *selvet* anvendes til tider synonymt med begrepet identitet (Jenkins, 2014), men differensieres og avgrenses gjerne gjennom at begrepet selvet, eller selv-identitet jf. Anthony Giddens, beskriver det enkelte menneskets opplevelse og refleksjon om hvem de er (Luyckx, 2011).

Ulike samfunnsvitenskapelige disipliner og teoretikere har tilnærmet seg begrepene identitet og selvet på forskjellige måter, delvis avhengig av hvilke nivå de tilnærmer seg denne kompleksiteten på. En av variasjonene er å finne mellom teori som nedtoner konstruksjon av identitet og selvet som en sosial prosess og teori som vektlegger det relasjonell og sosiale aspektet ved identitetsutvikling (Paulgaard, 2006; Krange, 2004; Luyckx, 2011). Teoretiske betraktninger knyttet til identitet og den videregående opplæringens posisjon i kunnskapssamfunnet er utgangspunktene for videre utforskning i den empiriske delen av denne masteroppgaven. Med kunnskapssamfunnet menes det i denne oppgaven et samfunn hvor menneskelig kompetanse er den viktigste produksjonsfaktoren og danner grunnlaget for verdiskapning. I kunnskapssamfunnet erverver mennesker kompetanse gjennom utdanning. Deltagelse og mestring av utdanningsystemene blir grunnleggende og avgjørende for den enkeltes innpass i arbeidslivet (Befring, Frønes & Sørli, 2010).

Identitetskonstruksjon som individuelt og sosialt prosjekt

Enkeltindividets mulighet til å skape seg selv og konstruere sine egne identiteter finnes i teori av for eksempel Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Ulrich Beck og Thomas Ziehe. Felles for disse teoretikerne er at de presenterer teori som retter oppmerksomheten mot hvordan samfunnsendringer har endret hvordan man forholder seg til strukturer og institusjonene som for eksempel familie, utdanning og

arbeidsliv. Grunntanken er at disse endringene har brutt en del av de tradisjonelle mønstrene som gav flere tydelige føringer og samtidig begrensninger for individet. Forvitringen av disse strukturene og rammene gir ungdom i dag andre utfordringer enn sine foreldre og de tidligere generasjonene. Individualisering er et begrep som kan knyttes til disse beskrevne trekkene ved samfunnet, hvor individet blir gitt færre kulturelle, tradisjonelle og normgivende holdepunkter og flere valgmuligheter og mer ansvar for eget liv (Krange, 2004).

Den engelske sosiologen Anthony Giddens beskriver enkeltindividet i identitetskonstruksjon ut fra at *vi ikke er hva vi er, men hva vi kan skape oss til*. Dette potensiale omtales gjerne som moderne identitetskonstruksjon. I dette ligger frihet og mulighet for individet, samtidig som individet gjøres ansvarlig i denne prosessen (Paulgaard, 2006). Giddens beskriver hvordan samfunnsendringer har medført en svekkelse i de tidligere sterke, tradisjonelle lokale strukturene. De unge introduseres til flere konkurrerende alternativer og valgmuligheter, som fordrer at individene i større grad en tidligere kan og må ta stilling til egen posisjon og konsekvenser av valg. Gjennom valg skapes individets identitet.

Giddens viser til at vår tid er kjennetegnet av blant annet refleksivitet, som han videre knyttet til selvet. Når individet introduseres og må ta stilling til flere konkurrerende valg og alternativer blir mennesker stilt i en posisjon hvor de på en ny måte må reflektere over seg selv og sitt liv. Det er denne prosessen som Giddens omtaler som refleksivitet (Ritzer & Stepnisky, 2014). Den tyske sosiologen Ulrich Beck har i liket med Giddens benyttet begrepet refleksivitet og hevder at når utdanningsnivået i befolkningen heves blir refleksivitet mer utbredt fordi vi tilegner oss mer kunnskap, flere perspektiver og oppøver vår evne til kritisk tenkning (Krange, 2014).

Giddens viser til at det i kjølvannet av alle valgene som individene må ta stilling til, er oppstått behov for profesjonell hjelp. Ulike yrkesgrupper trer støttende inn, når det oppstår det Giddens kaller «*fateful moments*», og bistår individene med veiledning og planlegging av livet og fremtiden (Gray & Webb, 2013). I denne oppgaven trekkes det paralleller til Oppfølgingstjenesteveilederes arbeidsoppgaver og yrkesgrupper som trer støttende inn. I kapittel 7 beskrives og knyttes denne parallellen til funn. *Fateful moments* kan beskrives som en prosess hvor individet tvinges til å ta stilling til sentrale valg og informasjon om mulige konsekvenser av ulike valg. Denne

prosessen kan betraktes som en del av individets identitetsprosjekt, nært knyttet til individets selv. I følge Giddens kan *fateful moments* være innenfor individets kontroll hvor ulike valg er reelle fordi de er innenfor individets ressurser, men disse situasjonene kan også oppstå i sammenhenger og systemer som ligger utenfor individets kontroll (Gray & Webb, 2013). I forbindelse med reduserte ressurser ses for eksempel de skoleeksterne årsakene til at ungdom ikke gjennomfører videregående opplæring, jf. presentasjon i kapittel 6.

Den tyske ungdomsforskeren Thomas Ziehe hevder ungdom lever i en samfunnsutvikling som bryter ned kulturelle tradisjoner, samtidig som de konfronteres med fremtidsrettede krav til rasjonell effektivitet jf. utdanning, arbeid og verdiskapning. I rommet mellom nedbryting og manglende tradisjonelle alternativer for ungdom på den ene siden og rasjonelle, fremtidsrettede krav på den andre siden skapes et tomrom. Dette tomrommet kan gi manglende opplevelser av sosial tilhørighet og bli en belastning for ungdom, samtidig som det representerer et mangfold av muligheter for individet i sin konstruksjon av seg selv og sin identitet (Paulgaard, 2006). Gjennom mulighet til mangfoldige valg og tilrettelegging for sosial mobilitet, gjennom blant annet lik tilgang på utdanning, blir tilknytning og tilhørighet noe som det enkelte menneske i større grad enn tidligere må skape selv. Dette kan skje gjennom valg eller som følge av valg. Ved å velge og å klare og mestre tilknytning til en kollektiv identitet og aktivitet, som for eksempel ved å være elev i videregående opplæring, ser jeg for meg at ungdom kan oppleve en slags form for trygghet og tilhørighet, og dette tomrommet, som Ziehe beskriver, kan fylles.

Jeg har her presentert et utdrag fra teori som belyser samfunnsendringer og hvilke konsekvenser dette har for individet. Denne teorien vektlegger det autonome individets muligheter og ansvar for å skape seg selv og sin identitet, jf. Giddens beskrivelse av at individet er hva det kan skape seg til. I neste avsnitt presenteres teori om hvordan identitet kan betraktes som et sosialt prosjekt, hvor individet som gis mulighet til å skape seg til det det måtte ønske, ikke er ubundet og upåvirket av det sosiale fellesskapet.

Et sentralt poeng hos flere teoretikere som tilnærmer seg identitetskonstruksjon, beskriver hvordan selvet og identitet konstrueres i et samspill mellom individet og omgivelsene og konteksten det befinner seg i. Viktige teoretiske bidrag i denne

sammenheng kommer fra Erik Erikson og Georg Herbert Mead. Erikson og Mead fremhevet at det er i møte med andre mennesker at vi posisjonerer og kontrasterer oss og at dette er grunnlaget for hvordan vi identifiserer oss (Luycks, 2011). Erikson viser til at ungdomstiden er en viktig fase i identitetsprosessen fordi det i denne perioden blir forventet at individet tar valg som kan gi svar på *hvem jeg er* og *hvem jeg vil bli* (Kränge, 2014). Utdanning og arbeidet er i denne sammenheng beskrevet som viktigere del av livet, og betraktes som en stadig sentral kilde for selvforståelse og identitetskonstruksjon, jf. svar på *hvem jeg er* og *hvem jeg vil bli* (Ritzer & Stepnisky, 2014). Ut fra disse valgene tolker også omgivelsene og får indikasjoner og svar på hvem ungdommen er og vil bli. Slik blir identitetskonstruksjonen et komplekst resultat av individets forståelse og opplevelse av hvem det er og hvem andre mennesker er, og gjensidig; andre menneskers forståelse og opplevelse av hvem de, jeg, vi og andre er. I teori av Erikson og Mead blir identitetskonstruksjon mer et sosialt prosjekt enn et individuelt prosjekt. Giddens beskrivelse av individets frihet til å bli hva det skaper seg til får visse begrensninger og rammer knyttet til det sosiale fellesskapet. Det er ikke slik at alt går; i samspill med andre møter vi på og må forholde oss til etablerte oppfatninger om hva som aksepteres og hva som ikke aksepteres (Paulgaard, 2006). Hvordan mennesker forholder seg til etablerte oppfatninger og hvordan vi konstruerer og rekonstruerer vår identitet i møte med disse oppfatningene avhenger av flere faktorer. I den empiriske delen av denne rapporten vil jeg foreslå hvordan denne teorien kan kaste lys på Oppfølgingstjenesteveiledernes erfaringer og sette den videregående opplæring inn i en sammenheng med identitetskonstruksjoner for ungdom.

Sosial identitet og skole som organisasjon

Innenfor en utvidet tilnærming kan organisasjoner defineres som avgrensede nettverk av mennesker som agerer innenfor en ramme og hvor nettverket kjennetegnes av medlemmer og ikke-medlemmer. Først og fremst må organisasjoner forstås som grupper av mennesker, og kan være både formelle og uformelle, og av varierende størrelse (Jenkins, 2014). Innenfor denne defineringen kan både familie, arbeidssted og skole være en organisasjon. Formelle organisasjoner kjennetegnes ved at de bevisst er konstruert for å fylle en hensikt, løse en oppgave og nå et mål

(Jacobsen & Thorsvik, 2002). De fleste mennesker er medlemmer eller ikke-medlemmer av flere og ulike organisasjoner gjennom livet.

Uavhengig av organisasjonens aktivitet kan den bidra i større eller mindre grad til identitetskonstruksjonen for medlemmene. Organisasjoner som er etablert i samfunnet utøver også innflytelse på identitetskonstruksjonen til de som ikke er medlemmer (Jenkins, 2014). Den britiske psykologen Henri Tajef beskriver at den eller de organisasjoner og grupper mennesker vi definerer at vi tilhører er et viktig element i identitetskonstruksjonen og sier er noe om hvem vi er, hvem vi ønsker å være og hvem vi ikke er (Luycks, 2011). I denne sammenheng og for den videre presentasjonen av utvalgt teori om organisasjon og identitet ser jeg paralleller til skolen som organisasjon, medlemskap som det å være elev, og ikke-medlemskap som det å avslutte videregående opplæring. Disse parallellene vil bli presisert og drøftet i den empiriske delen.

Jenkins (2014) beskriver dette todelte aspektet ved organisasjoner (medlem og ikke-medlem) og skisserer en modell for organisasjonsmedlemskap i to trinn, først gjennom *hvem* individet er, deretter gjennom *hva* individet er gjennom blant annet aktivitet. De innledende kriteriene for medlemskap i organisasjoner kan være statiske og absolutte, som for eksempel alder, kjønn, og grad av oppnådd utdanning. Etter oppnådd medlemskap i organisasjonen ut fra de innledende kriteriene begynner prosessen med å inneha medlemskapet. Å forbli medlem forplikter i ulik grad ut fra organisasjonens aktivitet, grenser og krav til medlemmer. Ikke alle blir frivillige medlemmer av organisasjoner, for eksempel fengsel. Medlemskap eller ønske om medlemskap i en organisasjon kan være et klart og begrunnet ønske fra individene eller en standardisert forventning, eller begge. Individets eget ønske og omgivelsenes forventning kan til tider være vanskelig å skille (Jenkins, 2014).

Bedre tilgang på utdanningssystemene fra 1950-tallet og økt satsing på utdanning har fremmet likestilling mellom kjønn og bidratt til å legge til rette for sosial mobilitet. Samtidig har det gitt ungdom en mer komplisert overgang til voksenlivet og en smalere vei til inkludering i samfunnet. Skolen hevdes å være en sentral organisasjon og arena for sosial inkludering eller sosial ekskludering for individ og grupper, fordi skolen i kunnskapssamfunnet er aksent i sosialiseringprosessen for barn og unge (Frønes & Strømme, 2010; Øia & Fauske, 2010). Skolen som

organisasjon kan slik betraktes todelt. På den ene siden representerer gjennomføring av utdanningssystemene inngangsporten til enkeltmenneskets mulighet til mobilisering og realisering. På den andre siden kan avbrudd eller mangelfull utdanning ses på som en sterk prediktor på marginalisering og manglende tilhørighet i arbeidslivet (Frønes & Strømme, 2010). Det å lykkes (gjennomføre videregående opplæring) innenfor skole som organisasjonen gir en positiv posisjon i samfunnet, med klare fortrinn på arbeidsmarkedet, boligmarkedet og med mulighet for å forsørge seg selv og egne barn (Hyggen & Sletten, 2013). Frønes og Strømme (2010) påpeker at det å fullføre videregående opplæring ikke utelukkende handler om å ha for eksempel et fagbrev versus å ikke ha det. Det ikke å fullføre en lavere utdanning, som de fleste mener er et minimum å klare, kan gi assosiasjoner med negative egenskaper ved individ og gruppe. Språket, begrepene, som benyttes om prosessen hvor ungdom ikke fullfører videregående opplæring kan i denne sammenheng rettes et fokus.

Identitet og språk

Sosial konstruksjonisme hviler på et grunnleggende premiss om at den menneskelige verden skiller seg fra den naturlige og fysiske verden og at den derfor må studeres på en annen måte (Patton, 2002). Lock & Strong betrakter sosial konstruksjonisme som et mangfoldig fagfelt i stadig utvikling med noen samlende grunnforståelser. En av disse grunntankene er knyttet til at menneskelig aktivitet er koblet til mening og forståelse. Mening knyttes igjen til språk og språk tilfører sosiale opplevelser og mening til mennesker. Måten vi konstruerer mening på er situert i en sosiokulturell prosess, hvor tid og sted har betydning (Lock & Strong, 2014). En annen av grunntankene innen sosial konstruksjonisme er mennesket som selvdefinerende og deltagende i konstruksjonen av egen identitet. Mennesket blir selvdefinerende fordi det befinner seg i sosiokulturelle prosesser med tilhørende handlinger som produserer diskurser som mennesket interagerer med og konstruerer seg selv ut fra (Lock & Strong, 2014). Språket og ordene vi velger og den mening dette gir, gis dermed betydning for hvordan vi konstruerer vårt selv og vår identitet.

I det norske språk er «*frafall*» et ofte anvendt begrep, et begrep som er blitt kritisert fordi det fremtrer normativt, det er ikke nøytralt og reflekterende (Olsen, 2013). I denne forbindelse har Sletten og Hyggen (2013) utdypet noen betraktninger rundt de

mest brukte begrepene i det norske språk som beskriver manglende gjennomføring av videregående opplæring og som sier noe om perspektiv på fenomenet:

Ulike betegnelser på ungdom som ikke fullfører videregående opplæring rommer ulike forståelser av aktørskap og normative valg. Et begrep som frafall signaliserer for eksempel at den unge – sannsynligvis ufrivillig – faller fra et opplæringsløp som det er forventet at de aller fleste skal gjennomføre. Betegnes disse ungdommene derimot med begrep som slutting eller sluttere får vi i større grad inntrykk av at det å avbryte utdanning er en aktiv handling. Endelig signaliserer begrepet bortvalg at det ikke å gjennomføre videregående opplæring kan være et bevisst, og til og med legitimt valg, for en del unge (Sletten & Hyggen, 2013:7).

Et annet begrep som er blitt knyttet til en del av de ungdommene som ikke gjennomfører videregående opplæring og som oppsøker NAV, er «*navere*». Et ord som ble kåret til årets ord i 2012 av Språkrådet (Andersen & Våge, 2012). Sletten & Hyggen (2013) viser til Hyggen og Hammer (2013) som skriver at verbet å *nave* er brukt for å betegne unge som driver dank på det offentliges regning (Sletten & Hyggen, 2013).

Solveig Osborg Ose (Ose, 2015) viser til forskningsrapporten: *Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag*, hvor funn viser at hovedutfordringen til ungdommer som har avbrudd fra videregående opplæring og som ikke er i lønnet arbeid, ofte er knyttet til dårlig selvfølelse, sosiale problemer, psykiske problemer, ensomhet, manglende motivasjon og helserelaterte utfordringer. Ose viser til at denne gruppen ungdommer ofte blir omtalt som *navere*, men at det ikke finnes holdepunkter for å knytte disse ungdommenes fravær fra opplæring og arbeidsliv til latskap eller viljeløshet (Ose, 2015).

Possible future identities

Possible identities and selves, oversatt av forskeren til mulig fremtidig identitet, representerer mulig positiv eller negativ identitet og selvoppfatning for fremtiden (Luycks, 2011: Markus & Nurius, 1986). Dette omhandler håp, ønsker, redsler og fantasier for hvem individet skal bli og være i fremtiden. Mulig fremtidig identitet og selvfølelse er individuelle og personlige tanker, samtidig som de fleste håp, ønsker, redsler og fantasier er et resultat av tidligere og nåværende sosiale sammenligninger

mellom individet og andre individ eller grupper. Hva andre er kan jeg bli (Luycks, 2011). Mulige fremtidige identitet representerer på en måte individets vurdering av personlige potensiale, og mennesker er motiverte til å handle i retning av dette potensiale og ønske. Samtidig er mennesker motiverte til å handle for å unngå negative mulige fremtider hvor de ser for seg å bli identifisert med mennesker eller opplevelser de på nåværende tidspunkt ikke ønsker å bli sammenlignet med (Luycks, 2011). Mulig fremtidig identitet kan slik sies å fungere som en katalysator for fremtidig adferd og handling. Identitets- og selvfølelsesdrevet motivasjon aktiverer ikke nødvendigvis påkrevd handling for å nå den mulige fremtidige identiteten. Dette kan blant annet skyldes at den mulige fremtidige identitet ikke samsvarer med den nåværende identiteten og individets tilgjengelige ressurser (Anderman, Anderman & Griesinger, 1999).

Skolen tilskrives en sentral rolle i konstruksjonen av mulig fremtidig identitet for ungdom. Gjennom informasjon, opplæring og veiledning kan ungdom få grunnlag og inspirasjon til å konstruere en eller flere mulige fremtidige identiteter (Anderman, Anderman & Griesinger, 1999). Det å forestille seg, ha ønsker og håp for en mulig positiv fremtidig identitet betraktes som styrkende for selvfølelsen, samtidig som manglende oppnåelse av en vedvarende ønsket mulig fremtid kan gi tapsfølelse og behov for en rekonstruksjon av mulig fremtidig identitet (Luyck, 2011). I kapittel 7 vil jeg benytte teori om mulig fremtidig identitet og se på hvordan informantenes beskrivelser av sin rolle og funksjon i møte med ungdom i OTs målgruppe til dels sammenfaller med begrepet mulig fremtidig identitet.

Kapittel 3 Tidligere forskning

Gjennomføring av videregående opplæring

Litteratursøk viser en økende mengde forskning fra 2000-tallet knyttet til *omfang, årsaker til, konsekvens av og tiltak for å redusere frafall* videregående opplæring i Norge og i Norden. Frafall som begrep betyr å avbryte utdanning og å måle frafall handler deriblant om å definere betingelser og kategorier (Olsen, 2013). I norsk forskning på gjennomføring benyttes det ulike statistiske betingelser og kategorier, ofte knyttet til tidsdimensjonen (Markussen, 2011). En av de benyttede indikatorene i den offentlige statistikken, jf. Utdanningsdirektoratet og Statistisk Sentralbyrå, er «fullført og bestått etter fem år» (Utdanningsdirektoratet, 2014; Chaudhary, 2011).

Nær samtlige ungdommer som går ut fra ungdomsskolen begynner i videregående opplæring samme kalenderår, for 2013 gjaldt dette ca. 98 prosent av alle 10. klassinger (Utdanningsdirektoratet, 2014). Andelen ungdom som fullfører videregående har vært forholdsvis stabil i Norge siden Reform 94 (Chaudhary, 2011). Tall fra 2014 viser at 69 prosent av elevene som begynte videregående opplæring i 2004 fullførte innen 5 år. Andelen som fullfører og består videregående opplæring øker med litt under 10 prosent når målingen flyttes fra fem til ti år etter påbegynt videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Årsaker til avbrudd fra videregående opplæring

Årsakene til at ungdom ikke gjennomfører videregående opplæring er beskrevet som mangfoldige og komplekse, og forskning viser funn på individuelt-, institusjonelt- og samfunnsnivå (Sletten & Hyggen, 2013). De overordnede og viktigste forklaringene på mangelfull gjennomføring av videregående opplæring tilskrives de unges bakgrunn og hjemmeforhold, kompetanse og ferdigheter fra ungdomsskolen (representert ved grunnskolekarakterene), de unges faglige og sosiale engasjement for skolen og opplæringskonteksten i skolen (Markussen & Seland, 2012; Falch,

Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010: Ekren, 2014). I samsvar med disse komplekse utfordringene viser forskning at det trolig er behov for at tiltak iverksettes før videregående opplæring (Wollscheid, 2010) og at det i mangel tilfeller er behov for sammensatte tiltak (Buland, Havn, Finbak & Dahl, 2007).

Markussen og Seland (2012) har i forskningsrapporten: *Å redusere bortvalg, Bare skolens ansvar?* kategorisert årsakene til avbrudd i videregående opplæring i skolerelaterte årsaker og ikke-skolerelaterte årsaker. Med skolerelaterte årsaker mener Markussen og Seland feilvalg, lav motivasjon, faglige utfordringer, ensomhet og mistrivsel på skolen, samt reisevei. Med ikke-skolerelaterte årsaker menes særlige faktorer knyttet til helse, bo- og familieforhold og rus. Det er ikke-skolerelaterte årsaker, jf. Markussen og Seland's definisjon, som er viet oppmerksomhet i denne oppgaven.

Skoleeksterne årsaker til avbrudd fra videregående opplæring

Av de skoleeksterne årsakene til frafall er vanskelige boforhold, rus, økonomiske problemer, kriminell aktivitet og forhold knyttet til ungdommenes psykiske helse blant faktorene (Markussen & Seland, 2012). Aaboen Sletten og Hyggen konkluderer i rapporten: *Ungdom, frafall og marginalisering* (2013) at det i forbindelse med frafall i videregående skole i mange tilfeller er hele ungdommen som trenger hjelp til å fungere i hverdagen – ikke bare skoledelen (Sletten & Hyggen, 2013:27). Markussen & Seland (2012) stiller spørsmål ved om den videregående skolen kan løse alle disse problemene. De viser videre til at det for noen ungdommer ikke er skolen i seg selv som representerer den største utfordringen, og at frafall blir mer et symptom på sammensatte og kumulerte utfordringer. De konkluderer med at innsats for denne gruppen ungdommer må iverksettes lenge før elevene begynner i den videregående skole, samtidig som dette ikke forhindrer skolen i å forsøke å hjelpe eleven med de ikke-skolerelaterte problemene.

Helserelaterte årsaker

Bergsli (2013) beskriver ungdomstiden som en livsfase hvor både sykkeligheten og dødeligheten er relativt lav. Ungdom kan imidlertid innhentes av helseutfordringer fra barndommen (kronisk sykdom, adferdsforstyrrelser), oppleve helseutfordringer som oppstår i ungdomstiden (ulykker, risikofylte forhold og psykiske utfordringer) og overføre helseproblemer fra barne- og ungdomstiden til voksen alder (livsstilsfaktorer, psykiske lidelser og risikofølelse). Ungdomstiden blir dermed en viktig livsfase i et folkehelseperspektiv.

I Markussen og Seland's (2012) undersøkelse om bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune, har mellom hver ellefte og hver tolvte elev oppgitt fysisk sykdom som årsak til avbrudd fra videregående opplæring. Hver fjerde og hver femte elev har oppgitt psykiske problemer. Markussen og Seland (2012) viser til Anvik og Eide (2011) som påpeker at det må anses at begrepet *psykiske problemer*, omfatter og beskriver langt mer enn det som faller inn under de psykiatriske diagnosekriteriene. *Psykiske problemer* som beskrivelse har blitt en del av det hverdagslige språket. Hos noen ungdommer kan begrepet psykiske problemer omfatte blant annet ord og opplevelser som for eksempel *klaustrofobi, angst, depresjon, utbrenthet, taperfølelse, søvnnvansker, oppgitthet*, uten at det foreligger en medisinsk vurdering og diagnose (Markussen og Seland, 2012). Noen av disse ordene og beskrivelsene finner vi også igjen i dokumenter knyttet til legemeldt sykefravær for arbeidstakere, blant annet i artikkelen: «*Flere blir sykemeldte for symptomer og plager*» av Brage, Nossen & Thune (2013). I denne artikkelen viser forfatterne til at blant annet slapphet/tretthet og er en økende benyttet diagnose når legen ikke finner en underliggende medisinsk forklaring. Denne diagnose som kan være relatert til belastende livssituasjon knyttet til for eksempel familiesituasjon og sammensatte problemer, og forskning viser en økende bruk av denne og lignende diagnoser ved sykemelding av arbeidstakere (Brage, Nossen & Thune, 2013). I helsedirektoratets «*Faglig veileder for sykmeldere*» beskrives livsbelastninger i form av for eksempel skilsmisse og økonomiske problemer som belastninger som ikke utelukker behov for sykemelding fra arbeid (Helsedirektoratet, 2013).

I en studie utført av De Ridder, Pape, & Krokstad (2015) basert på HUNT data, ses en sammenheng mellom selvrappporterte helseutfordringer i ungdomstiden og utfall i ung voksen alder, som blant annet mangelfull videregående opplæring. De Ridder et. al (2015) viser til funn som underbygger at det ikke nødvendigvis er en type helseproblem som i seg selv påvirker utfallet for ungdommen, men ungdommenes totale opplevde helsebelastning. I den forbindelse foreslår forskerne at å hjelpe unge mennesker til å leve bedre med sine helseplager er et viktig tiltak for inkludering i samfunnet.

Anvik & Gustavsen (2012) oppsummerer i rapporten: *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*, at de komplekse egenrapporterte utfordringene ungdommene beskriver i forhold til psykiske helseproblemer ofte er knyttet til erfaringer tidligere i livet. Psykiske helseproblemer i ungdomstiden knyttes til erfaringer av mobbing, mangelfull oppfølging av omsorgspersoner og opplevelse av ensomhet. Forskerne viser til at det i ungdommenes fortellinger er få voksne som involverer seg og ser ungdommen, og at de ofte blir overlatt til seg selv med vanskelige tanker og situasjoner som de i liten grad kan ordne opp i selv. Barndom, grunnskole og spesielt ungdomsskoletiden, fremheves av ungdommene som en periode hvor forløpet til de opplevde psykiske helseproblemer er forankret. Dette betyr at ungdommenes utfordringer ofte oppstår før de kommer inn i den videregående opplæringen, og at manglende gjennomføring ikke bare kan adresseres til den videregående opplæringen (Anvik & Gustavsen, 2012).

Bo- og familierelaterte årsaker

I Markussen og Seland's (2012) rapport ble det for mellom hver tiende og hver tolvte ungdom som avbrøt videregående opplæring, gitt opplysninger fra skolen om at ungdommen hadde utfordringer i hjemmet av en slik karakter at det kan ha medvirket til avbrudd. Denne gruppen ungdommer har varierende boforhold, for eksempel elever som bor på institusjon, hos fosterforeldre, elever som bor hjemme med barnevern involvert, elever som bor hjemme med en eller begge foreldrene etc. Grad av alvorlighet i problemene varierer også. Et funn i denne studien viser at noen ungdommer opplever å bli kastet ut eller har blitt truet med utkastelse fra hjemmet. Disse hjemmene er ofte kjennetegnet av samlivsbrudd eller endringer i

familiekonstellasjoner etter samlivsbrudd. Noen av disse ungdommene løser denne situasjonen ved å flytte sammen med en kjæreste og noen avbryter opplæringen og begynner å jobbe for å sikre livsgrunnlaget (Markussen & Seland, 2012).

Svak familieøkonomi og vanskelig livssituasjon

Begrepet fattigdom er endret gjennom oppbygning og utvikling av velferd i Norge. Fattigdom for Norges befolkning er i dag knyttet til begrepet relativ fattigdom, en definisjon som gjenspeiler forestillinger om uakseptabel lav levestandard. Dette i motsetning til forestillinger om nød og mangel på grunnleggende behov jf. begrepet absolutt fattigdom (Langørgeren, Mogstad & Aaberge, 2003). Antall barn og unge i Norge som vokser opp i familier med lite penger er økende og forskning viser at disse barna er mer utsatt for å oppleve mistriksel, sosial eksklusjon og dårlig selvtillit, sammenlignet med barn som vokser opp i familier med sterkere økonomi (Backe-Hansen, 2004). Følgene av å vokse opp i en familie med lav inntekt kan betraktes todelt; de kortsiktige og de langsiktige konsekvensene. For det første er det de umiddelbare følgene knyttet til opplevelse av å leve i en familie med lav inntekt. Forskning på de langsiktige konsekvensene av å vokse opp i lavinntektsfamilier viser blant annet at barn som vokser opp i familier med lav inntekt er mer utsatt for ulike levekårsutfordringer senere i livet (Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet, 2015). Backe-Hansen (2004) konkluderer i NOVA rapporten: *Barn og unges håndtering av vanskelige livsvilkår*, at utvikling og eventuelle uheldige utfall i et oppvekstperspektiv avhenger av mer enn dårlig økonomi. Fattigdom må betraktes som en av flere risikofaktorer, der utfallet avhenger av:

... mengden risikofaktorer så vel som varigheten og intensiteten på belastningene barn og unge utsettes for. Viktige, beskyttende faktorer er derimot nære relasjoner til voksne som forener omsorg og oppfølging på funksjonelle måter, at prososial atferd læres og forsterkes, og at barn og unges læringskapasitet stimuleres (Backe-Hansen, 2004:7).

Økonomisk fattigdom i Norge forstås ikke «... primært i hvor mye en selv har, men hvor mye de andre har» (Frønes & Strømme, 2010:38). I Handlingsplan mot fattigdom (2006-2007) beskrives fattigdom i Norge som vanskelig identifiserbart fordi det ikke rammer hele sosiale eller geografiske grupper, men enkeltindivider og

familier innenfor ulike spekter av grupper i samfunnet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006). Innen levekårsforskning ses en pågående debatt vedrørende hvilke ulike kriterier og mål for fattigdom som skal definere fenomenet. Noe enkelt og entydig svar på hvor mange familier og ungdommer det er som har dårlig råd finnes ikke (Sletten, 2007). Pågående endringer i samfunn og kultur påvirker også levekårene for barn og ungdom i Norge. Rysst (2005) viser blant annet til dette når hun i sin studie med utgangspunkt i miljøet i Oslo viser hvordan dagens ungdomskultur stadig trenger nedover i de yngre aldersgruppene gjennom kulturelle uttrykk som klær og aktiviteter. Disse kulturelle uttrykkene og aktivitetene forutsetter blant annet økonomiske ressurser. Inkluderings- og ekskluderingsprosessen flyttes stadig nedover i aldersgruppene (Ryss, 2005).

Fattigdom i barnefamilier i Norge medfører ofte at barn og unge opplever sosiale begrensninger og sosial eksklusjon. I dagens samfunn er mye av barn og unges fritid organisert og deltagelse i slike organiserte aktiviteter fordrer penger både i form av kontingenter, medlemskap og utstyr (Barne- og likestillings og inkluderingsdepartementet, 2015). Frønes & Strømme (2010:43) beskriver inntektsfattigdom som en « ... *grovmasket indikator på økonomisk fattigdom og rikdom, ikke et mål på økonomisk posisjon*». De viser videre til at hvilke utfordringer og konsekvenser familiens inntekt representerer for barn og unge må settes inn i en større sammenheng som omfatter blant annet hvilke lokale og sosiale kontekster de unge befinner seg i.

Sletten & Hyggen (2013), referer til Wiborg & Hansen (2009), som presenterer en statistisk sammenheng i perioden 1992-2005 mellom foreldres vedvarende svake økonomi og deres barns lave gjennomføringsgrad av videregående opplæring, høy arbeidsledighet og mottak av sosialhjelp. Sammenhengen mellom frafall og fattigdom kan betraktes å gå begge veier, og Bakklien, Bratt & Gotaas (2004) viser til at frafall fra videregående opplæring kan være et resultat av fattigdom og økonomiske utfordringer. Samtidig som manglende gjennomføring av videregående opplæring kan sette individet i en ugunstig posisjon på arbeidsmarkedet som igjen fører til fattigdom. Dette gjør mangelfull videregående opplæring til en av faktorene som virker til å forsterke sosial ulikhet i samfunnet (Sletten & Hyggen, 2013).

Oppfølgingstjenesten og arbeidstrening som NAV tiltak

Informantene i dette masterprosjektet er Oppfølgingstjenesteveiledere. I forbindelse med Reform 94 og retten til videregående opplæring ble *Oppfølgingstjenesten* opprettet, en fylkeskommunal tjeneste (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Oppfølgingstjenesten er lovregulert og beskrevet i Opplæringsloven § 3-6, og i Forskrift til Opplæringsloven fra 2006, Kapittel 13. Målgruppen for Oppfølgingstjenestens arbeid er rettighetsleverer jf. Opplæringslovens § 3-1, og formålet med tjenesten er å gi tilbud om kompetansefremmende tiltak til rettighetsleverer som ikke er i opplæring eller arbeid. De kompetansefremmende tiltakene skal...

... primært ta sikte på å føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse innanfor vidaregåande opplæring (Forskrift til opplæringsloven § 3-1).

Oppfølgingstjenesten skal etablere kontakt med hver enkelt ungdom i målgruppen, inneha oversikt over målgruppen og formidle tilbud jf. Oppgavebeskrivelser i Forskrift til Opplæringsloven § 13-3. I § 13-4 beskrives Oppfølgingstjenesten samarbeidende og koordinerende funksjon med aktuelle instanser. Oppfølgingstjenestens overordnede mål er å få flest i målgruppen i gang med kompetansefremmende aktivitet og forhindre frafall fra videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Som en del av mulige samarbeidstilbud mellom Oppfølgingstjenesten og NAV for ungdom utenfor videregående opplæring og arbeid, ses tiltaket arbeidstrening. Arbeidstrening, tidligere omtalt som arbeidspraksis, er et tiltak og et tilbud i tilknytning til NAV. Tilbudet skal i hovedsak gi mennesker med liten eller mangelfull arbeidserfaring, opplæring i å utføre vanlige arbeidsoppgaver i en begrenset periode. Arbeidstreningen er på en ordinær arbeidsplass (Nav.no).

Forskningsstrategi

Med forskningsstrategi menes det i denne sammenheng det overordnede teoretiske rammeverket for valg og handlinger i forskningsprosjekt. Forskningsstrategien for dette prosjektet beskriver jeg som eksplorerende med flere paralleller til kvalitative forskningstradisjoner. Design og metoder knyttet til kvalitative forskningstradisjoner er egnet til å utforske et fenomen eller et tema og hvor tilgang til individers meninger, erfaringer og opplevelser gir relevant og viktig kunnskap om sosiale og menneskelige fenomener (Creswell, 2007). I denne studien har Oppfølgingstjenesteveilederes erfaringer og opplevelser vært utgangspunktet for å utforske temaer knyttet til Oppfølgingstjenestens arbeid med ungdom. Med eksplorerende mener jeg at nye elementer som fremtrer underveis i datainnsamling og analyse kan forfølges, utforskes og eventuelt danne nye mønster for oppmerksomhet fra forskeren underveis i prosessen jf. beskrivelser av blant annet sosiologen Kathy Charmaz (Charmaz, 2014). Dette har preget forskningsprosessen, spesielt datainnsamlingen hvor den kontinuerlige utformingen av en fleksibel intervjuguide har inngått som en metode egnet for å utnytte det eksplorerende designet. Konkrete eksempler på dette presenteres senere i dette kapitlet.

Hvordan forskeren retter fokus på eksisterende teori og resonnerer i forhold til denne og tidligere forskning beskrives gjerne med begreper som induktiv og deduktiv. I denne studien er det informantenes erfaringer og perspektiver som innledningsvis vies mest oppmerksomhet, for deretter å jobbe ut til det generelle; fra empiri til teori. Med deduktiv menes et større fokus på eksisterende teori og tidligere forskning gjennom datainnsamling, analyse og resonnement (Patton, 2014; Creswell, 2007). Som beskrevet i kapittel 1 ses en noe homogen spørsmålstilnærming i tidligere studier hvor Oppfølgingstjenesteveiledere er kilde til empiri. I denne studien var derfor hensiktene bak forskningsdesignet å tilrettelegge for at eventuelle nye perspektiver og fenomener innen Oppfølgings-tjenesten kunne utforskes. Med dette som utgangspunkt vil jeg beskrive mitt fokus og utgangspunkt for resonnement i den

tidlige forskningsprosessen som mer induktivt enn deduktivt. Etter datainnsamlingen, som også inkluderte en innledende analyse av data, betrakter og resonerer jeg aktivt mellom empiri og tidligere teori og forskning. Dette gjelder spesielt teori om identitet, som jeg ikke overveiende betraktet og inkluderte underveis i datainnsamlingen. Jeg vil derfor beskrive mitt samlede fokus gjennom denne forskningsprosessen og som både induktiv og deduktiv.

Utvalgsstrategien i dette prosjektet er målrettet bruk av kriterier for å definere et utvalg som er informasjonsrikt og hensiktsmessig jf. prosjektets problemstilling og med hensyn til tilgjengelige ressurser, og ut fra dette invitere deltakere til å delta i prosjektet. Denne strategien kan sies å ha likhetstrekk med Pattons generelle beskrivelser av *purposefull sampling* (Patton, 2003:40). Statistisk generaliserbarhet med utgangspunkt i et større representativt utvalg, som gjerne kategoriseres innenfor kvantitative forskningstradisjoner, er ikke en strategi for denne studien. I likhet med flere beskrivelser av utvalgsstrategi og utvalgsstørrelser innenfor kvalitative forskningstradisjoner (Creswell, 2006; Charmaz, 2014; King & Horrocks, 2010) er det i denne studien viktigere at få informanter bidrar med betydelig mengder informasjons- og innsiktsrike data, enn at mange informanter bidrar (Forskningsetiske komiteer, 2010).

Alternative metoder for innsamling av data

Bruk av spørreundersøkelse/survey kunne besvart deler av formålet med prosjektet, men forhåndsfylte kategorier ville ikke gitt samme mulighet til å utforske og stille oppfølgingsspørsmål som for eksempel ved intervju. I utformingen av en survey kunne åpne spørsmål i et spørreskjema hvor informantene hadde fått anledning til å skrive lengre åpne svar, lagt til rette for at informanten kunne beskrevet og utdypet egne synspunkter. Dette har imidlertid vist seg utfordrende å få informantene til å gjøre (Patton, 2002). For å få en mindre homogen spørsmålstilnærming jf. Buland et. al. (2011) og legge til rette for å eksplorere eventuelle nye perspektiver og tema i Oppfølgingstjenesten, søkte jeg videre innenfor kvalitative forskningsmetoder. Innenfor kvalitative forskningstradisjoner ses ulike metoder for systematisk innsamling, bearbeiding, analyse og presentasjon av datamateriale fra

tekst/dokument, observasjon og samtale. En følgende vurdering av disse tre alternativene, samt triangulering av metoder for innsamling av data forelå tidlig i planleggingen av denne studien.

Observasjon, som et sett av metoder for datainnsamling hvor forsker deltar på ulik måte i sosiale sammenhenger (Creswell, 2007), kunne i dette prosjektet generert relevante data om prosesser, konkrete praksiser og samspill, for eksempel ved å observere møter mellom Oppfølgingstjenesteveiledere og ungdom i OTs målgruppe. En av de praktiske fordelene ved observasjon er at data-innsamlingsprosessen rent tidsmessig ikke fordrer at arbeidstakere må ut av arbeidet for å delta i studien. Observasjon som metode kunne gitt relevante data om den situerte arbeidspraksisen men det er vanskelig å frembringe data om erfaringer, holdninger og motiver gjennom observasjon (Fangen, 2015). Å triangulere og supplere observasjon med intervju hadde derfor vært en mulighet. Gjennom vurderinger av tilgjengelige ressurser i form av tid til datainnsamling, analyse, og etiske forhold knyttet til sårbarheten ovenfor ungdommer i for eksempel vanskelige livssituasjoner, ble triangulering med observasjon og intervju valgt bort som metode for datainnsamling.

Dokumentanalyse, hvor dokumenter som er produsert for et annet formål benyttes som utgangspunkt for analyse (Patton, 2002), ble ekskludert tidlig i forskningsprosessen. Årsaken til dette er blant annet at Oppfølgingstjenesteveiledernes dokumentasjonsverktøy, et dokumentasjonsprogram (OTTO) som i stor grad etterspør forhåndskategoriseringer med liten/ingen relevans til problemstillingen, er utformet med den hensikt å gi grunnlag for kvantitative analyser.

Ved første prosjektskisse var fokusgruppeintervju den planlagte metoden for innsamling av data. Fokusgruppeintervju betraktes som en egnet metode for å samle inn relevant data fordi den gir mulighet til å utforske erfaringer og meninger jf. problemstillingen, samtidig som dynamikken mellom deltagerne kan bidra til å løfte frem nyanser og ulike tolkninger av fenomener slik at det genereres kunnskap/data av en annen karakter enn ved individuelle intervjuer (Malterud, 2012). Etter hvert som jeg ervervet meg mer oversikt og innsikt i styrker og svakheter ved bruk av fokusgruppeintervjuer jf. blant annet Kirsti Malteruds beskrivelser (Malterud, 2012:143-146), fremsto det mer praktiske gjennomførbart å endre metode for datainnsamling fra fokusgruppeintervju til individuelle intervjuer.

Sosial konstruktivisme

Denne studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Den Amerikanske professoren i sosiologi, Kathy Charmaz og hennes pedagogiske presentasjon av praktisk analyseteknikk og metoder innenfor Grounded Theory er valgt som inspirasjonskilde blant annet på bakgrunn av hennes sosialkonstruktivistiske og eksplorerende metodiske tilnærminger til forskningsprosessen. Å forske ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv betyr blant annet å avgrense og beskrive prosesser som produserer mangfoldige realiteter konstruert av mennesker og hvordan disse konstruksjonene påvirker deres liv og interaksjoner med andre mennesker (Patton, 2003: Lock & Strong, 2014). Dette betrakter jeg blant annet å sammenfalle med hvordan jeg i analysen av data retter oppmerksomhet på informantenes erfaringer med språklige konstruksjoner og hvordan jeg inkluderte teori om identitetskonstruksjon som sosial prosess i drøftingen av analyse og funn.

I denne oppgavens empiriske del rettes det blant annet et blikk på det konstruerte og benyttede språket om ungdom utenfor videregående opplæring og hvordan samfunnet utøver et sosialt press om formell opplæring for ungdom i Norge i dag. Lock & Strong (2014) viser til at et kritisk blikk på temaet som undersøkes er en av grunnforståelsene innen sosial konstruktivistisk perspektiv og jeg har i denne oppgaven valgt å tillegge mitt sosialkonstruktivistiske forskningsperspektiv en sosial rettferdighetsramme gjennom noen egne betraktninger avslutningsvis i oppgaven. Dette er ment å kunne tjene som et bidrag til refleksjon om hvordan den videregående opplæringens sosialt konstruerte posisjon påvirker ungdom.

Grounded Theory

Grounded Theory Method (GTM) ble presentert i 1967 av Barney Glaser og Anselm Strauss i boken *The Discovery of Grounded Theory*. Glaser og Strauss gjør i denne boken rede for systematiske metoder for å generere ny teori. De beskriver dette som et nødvendig supplement til den utbredte og anerkjente verifisering av allerede

eksisterende teori¹ innen sosiologiske utdannings- og forskningsmiljøer på 1960-tallet (Glaser & Strauss, 1995:10).

Siden 1967 og utgivelsen av Glasser og Strauss' klassiske verk, har både forfatterne selv og andre videreutviklet, latt seg inspirere av og debattert GTM (Charmaz, 2014; Patton, 2002). En av disse er Kathy Charmaz, som gjennom sitt forskningsarbeid og forfatterskap presenterer sin fortolkning av Grounded Theory gjennom metodologiske retningslinjer, praktiske metodiske råd og perspektiver (Charmaz, 2014). Charmaz's praktiske beskrivelser av forskningsprosessen i boken *Constructing Grounded Theory – A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (2006), har vært hovedkilde til inspirasjon gjennom datainnsamling og analyse. Denne studiens analyseprosess avgrenses til hennes beskrivelser av de sentrale trekkene ved de tre analysetrinnene:

Initial coding, Focused coding og Axial coding.

Coding er sentralt som begrep og aktivitet innen denne valgte analysemetoden. Charmaz mener denne aktiviteten betyr å kategorisere segmenter av data, i dette tilfellet transkripsjon, og navngi disse kategoriene. Kategoriene og deres navn skal både gjenspeile deler av og detaljer av transkripsjonene, samtidig som de skal inngå i større analytiske tilnærminger mellom de ulike intervjuene (Charmaz, 2014).

Utvalg og rekruttering i praksis

Hensikt med prosjektet er å innhente kunnskap om oppfølgingstjenesteveiledernes møter og erfaringer med ungdom. Ansettelse i stillingen som oppfølgings-tjenesteveiledere ble, ut fra valgt perspektiv, kriteriet for deltagelse i prosjektet. Begrensede tidsressurser som en faktor i datainnsamlingen, medførte en geografisk avgrensning til Oppfølgingstjenesteveiledere i Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag, da det er dette området som er lettest tilgjengelig for meg som forsker. Ut fra disse avgrensningene bestod populasjonen på datainnsamlingstidspunktet av 25 aktuelle informanter i Sør-Trøndelag og 10 aktuelle informanter i Nord-Trøndelag.

¹ Med eksisterende teori, vises Glaser og Strauss til teori av Weber, Durkheim, Simmel, Mead m. fl. Glaser og Strauss (1967:10) omtaler disse som «great men».

Utvalgsstørrelsen ble tidlig en del av prosjektets forskningsstrategi og er for dette prosjektet i tråd med blant annet Patton (2003) og Kathy Charmaz (2014) som viser til at det ikke er noen regler for utvalgsstørrelse i kvalitative størrelser, men at spørsmålet om utvalgsstørrelse delvis kan besvares/forsvares i kvaliteten på datamaterialet og dets samsvar med prosjektets hensikt. Nøyaktig antall inkluderte informanter ble i dette prosjektet besvart underveis i gjennomføringen av studien og er et resultat av tid og tilgang til deltagerne.

Rekruttering av informanter skjedde via kontaktperson i Sør-Trøndelag fylkeskommune og i Nord-Trøndelag fylkeskommune. Kontaktpersonene videreformidlet skriftlig forespørsel om deltagelse i studien, se vedlegg 2, til samtlige Oppfølgingstjenesteveiledere i de respektive fylkene via e-post. Interesse for å delta ble meddelt direkte til forsker. Åtte Oppfølgingstjenesteveiledere meldte sin interesse for å delta i studien, og det ble avtalt tid og sted for intervju ut fra hva som passet deltagerne.

Forskningsintervju og intervjuguide

Forskningsintervju beskrives som den mest utbredte og anvendte metoden for datainnsamling innen kvalitativ forskning i samfunnsvitenskapene (King & Horrocks, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien benyttes kvalitativt intervju med metode og design inspirert av Charmaz' beskrivelser av *Intensive Interview* og delvis av Pattons (2002) beskrivelser av *Informal Conversational Interview*. Charmaz og Pattons beskrivelser jf. disse begrepene, er valgt fordi de sammenfaller med og tilbyr denne studiens eksplorerende og fleksible design praktiske og eksemplifiserende verktøy.

Patton (2006) differensierer og nyanserer forskningsintervju gjennom hvordan og hvorvidt forskeren/intervjueren forbereder og standardiserer spørsmål før intervju. The Informal Conversations Interview legger til rette for maksimal fleksibilitet under intervjuene, og beskrives som ustrukturert. Patton understreker at ustrukturert ikke er en motsetning til fokusert og systematisk forskningsaktivitet, men at det gir

intervjueren en overordnet frihet til å følge data og informantene på deres betingelser.

Charmaz (2014) viser til at antall spørsmål bør reduseres til så få som mulig, mens hun på den andre siden argumenterer med at en innholdsrik intervjuguide med oppfølgingsspørsmål kan øke forskerens selvtillit og gi økt fokus på hva informanten sier. Charmaz (2006) skriver videre at hun som forsker utfører intervjuer i en uformell stil og sjeldent medbringer tekst med spørsmål og temaer til intervju, men at noviser kan trenge mer struktur. Jeg betrakter meg som en novise innenfor utførelsen av kvalitativt forskningsintervju og bestemte meg tidlig for å utforme en fleksibel intervjuguide med flere konkrete spørsmål som et utgangspunkt. Med fleksibel menes at den kan endres fritt i takt med koder/funn fra line-by-line koding mellom hvert intervju. Jeg utformet en intervjuguide med åpne spørsmål knyttet til blant annet temaer fra tidligere forskning om årsaker til frafall fra videregående opplæring, se vedlegg 3.

Ut fra studiens overordnede tema, skoleeksterne årsaker til frafall i videregående opplæring, ble samtlige intervjuer innledet med følgende spørsmål: *Hvilke skoleeksterne årsaker til frafall erfarer dere gjennom arbeidet i Oppfølgingstjenesten?* Målet med dette var å opprette en innledning som var nært knyttet til forespørselen om å delta i studien og hensikten som var beskrevet i den, samtidig som data om informantenes tolkning av begrepet skoleeksterne årsaker til frafall ble innhentet. Patton (2002) beskriver dette som en vanlig måte å kombinere intervjustrategier på (en viss struktur sammen med det mer ustrukturerte).

Pilotintervju

Med utgangspunkt i min begrensede erfaring med intervjusituasjoner og utforming av intervjuguiden (novise jf. Charmaz) valgte jeg et pilotintervju med en kollega som har kjennskap til prosjektets tema. Pilotintervjuet ble brukt til å utvikle intervjuguiden, teste det tekniske utstyret (lydopptaker) og gi meg selv en erfaring og mulighet til refleksjon rundt min egen rolle og kompetanse med den valgte metoden for datainnsamlingen.

Responser fra min kollega under intervjuet viste potensialet i spørsmålene fordi det fremmet refleksjon og tilbakemeldinger i form av erfaringer og opplevelser. Justeringer etter pilotintervju bestod i at flere spørsmål ble formulert med færre ord, og antall spørsmål ble redusert og mer strukturert. En viss strukturingsgrad er hensiktsmessig fordi den legger til rette for et potensielt avgrenset mangfold av opplevelser overfor en problemstilling som rommer et uoversiktlig omfang av responser (Patton, 2002).

Gjennomføring av intervju og analyse

Seks individuelle intervju ble gjennomført i perioden mars 2015 - april 2015, samtlige intervju ble gjort på informantenes arbeidssted i deres arbeidstid og ble utført av forskeren selv. Det syvende og åttende intervjuet måtte avlyses på grunn av sykdom. Begge kjønn er representert i datamaterialet og Oppfølgingstjenesteveiledere fra både Sør-Trøndelag- og Nord-Trøndelag fylkeskommune deltok. Intervjuene har en varighet på 55-70 minutter og ble lagret som digitale lydfiler. Ingen observasjoner av non-verbal kommunikasjon ble inkludert i datainnsamlingen.

Intervjuene foregikk uten nevneverdige avbrytelser, med unntak av et intervju hvor vi ble avbrutt syv ganger. Avbruddene skyldes telefoner og fysiske henvendelser til Informanten av kollegaer og ungdommer. Gjennom analysetrinnene av dette intervjuet opplever jeg en viss tendens til usammenhengende fokus fra min side hva angår oppfølgingsspørsmål i forbindelse med avbruddene.

Etter at intervjuene var avsluttet ble informantene stilt spørsmål om hvordan de hadde opplevd intervjuet og de temaene vi hadde snakket om. Samtlige informanter var positive og undertegnet samtykkeskjema for deltagelse i studien.

Å stille spørsmål

Intervjuguiden som ble utformet før oppstart av datainnsamlingen har ordlyder som for eksempel: *Hvordan tolker du ...? Hvilke erfaringer ...? Hvordan arbeider ...?* Disse spørsmålsformuleringene kan beskrives som «*mening- og verdispørsmål*» jf. Pattons *Opinion and Values questions* (Patton, 2002:350). I form av

oppfølgingsspørsmål ses også et narrativt preg i datainnsamlingen og datamateriale, «... intervjuer aktiverer den narrative produksjonen, forslår narrative posisjoner og retninger (Kvale & Brinkmann, 2009:170), slik som for eksempel i intervjuet med informant 1:

... opplæringen foregår jo i gruppe sammen med andre og den psykiske helsen har jo betydning for hvordan du fungerer sammen med andre. Så hvis vi får til en god kultur der så, det er det viktigste. Så lykkes vi ikke i alle tilfeller (Informant 1).

Har du noen eksempler eller historier når noe har fungert? (Forsker)

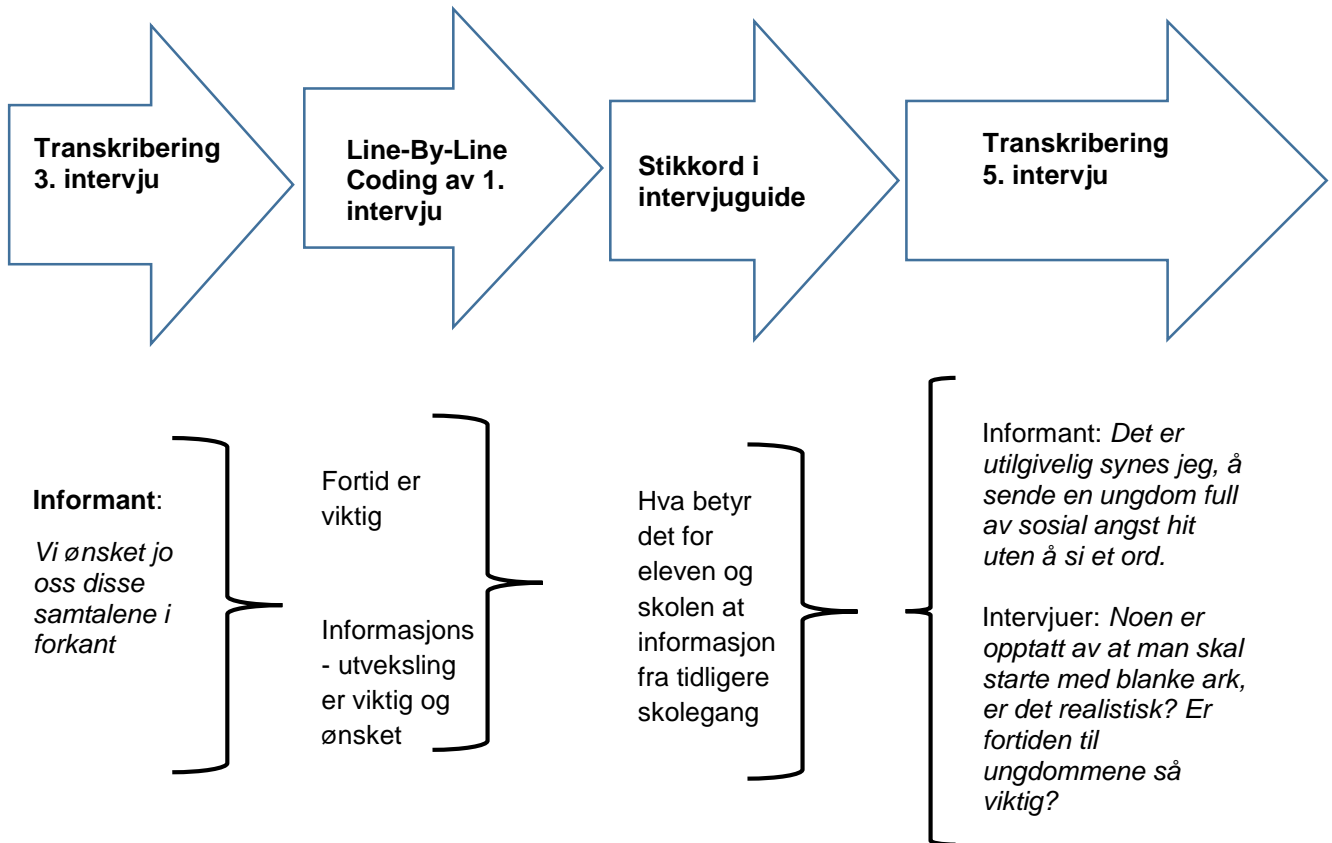
Hensikten med å stille denne type spørsmål var å fremme mer utdypende beskrivelser og samtidig innhente mer kontekstualisert kunnskap ut fra informantens perspektiv. De fleste spørsmålene, etter det 2. intervjuet, ble formulert og kontekstualisert under intervjuet med den hensikt å passe inn i samtalen, fremme nyanser, perspektiver og bidra til flyt i dialogen, samtidig som de systematisk representerte utvalgte koder som var ønskelig å utforske og nyansere.

I siste kolonne i Tabell 1 (se neste side) ses et eksempel på oppfølgingsspørsmål som kan betraktes som en syntese av informantens utsagn og det tiltenkte tilleggspunkt, jf. line-by line coding, som var notert i intervjuguiden. Min hensikt med å stille denne type spørsmål er å utfordre intervjuerens antagelser og legge til rette for mer nyanserte eller presise meningsytringer jf. likhetstrekk til Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelser av konfronterende intervju.

Lydfilene ble konvertert til tekstmateriale av forskeren selv dagen etter hvert intervju. Hensikten er å konkretisere dialogen slik at data blir tilgjengelig for valgt analysemetode, samtidig som informantens budskap blir presentert lojalt ut fra hans/hennes hensikt. Denne prosessen omtales som transkripsjon og bør vies oppmerksomhet og vurderinger fordi den berører forskningsetiske aspekter, prosjektets reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2003; King & Horrocks, 2010). I den sammenheng viser King & Horrocks (2010) til betydningen av å innta en gjennomtenkt og konsekvent stil gjennom transkripsjon og Kvale & Brinkmann (2009) understreker betydningen av å presentere transkripsjonsaktiviteten slik at den gjøres tilgjengelig for omgivelsene. Som et overordnet valg i dette prosjektet ble hvert intervju, jf. lydfil, i sin helhet konvertert til tekst (bokmål), med

noen grad av redigering, jf. Malteruds beskrivelser av *slightly modified verbatim mode* (Malterud, 2006:79).

TABELL 1



Med «*noen grad av redigering*» menes i dette prosjektet at dialekt omformes til bokmål, stedsnavn eller andre personidentifiserende opplysninger erstattes av «X», bortfall av fyllord som for eksempel «eh» og «hm», og bruk av «...» når det oppstår en kortere pause i informantens budskap. Utropstegn er ikke vurdert benyttet under transkriberingen. Hensikten med redigering er å fremme flyt i teksten, unngå latterliggjøring av informantens uttrykk og ivareta informantens anonymitet. Intervjuene kan betraktes som omformet til en mer formell skriftlig stil, jf. Kvale og Brinkmann (2009:190).

Lydfilene ble først hørt med hensyn til å produsere tekst. En merknad ble satt i margen i teksten der hvor to eller flere redigeringer, jf. «*noen grad av redigering*» var gjort. Ved gjennomgang av tekst ble lydfil spilt av samtidig, og ved merknadene i margen ble det viet ekstra oppmerksomhet til å korrigere eventuelle unøyaktigheter.

Lyddopptakene beskrives å være av god kvalitet fordi tale og enkeltord fremstår som klare og tydelige, med få avbrytelser og lite støy. Ved en anledning forekommer et ord som ikke er gjenkjennbart for forskeren, denne setningen er inkludert i transkripsjonen, men utelatt fra analysen.

Line-by-line Coding og den fleksible intervjuguiden

Line-by-line coding er et av alternativene som Charmaz presenterer som den innledende analysen av datamaterialet, og i denne studien ble det utført analytiske aktiviteter av tekstmaterialet av hvert intervju før neste intervju fant sted. Mellom det 5. og 6. (siste) intervjuet ble dette ikke gjort på grunn av mangel på tid mellom de to intervjuene. Se tabell 1 som praktisk eksempel. Hensikten med denne analytiske aktiviteten er å tilnærme meg datamaterialet på en mindre kontekstualiserende måte og utforme provisoriske koder som ligger nært til data (Charmaz, 2006). Med provisorisk menes midlertidig, utforskende, og uten forbehold om at disse kodene må videreføres.

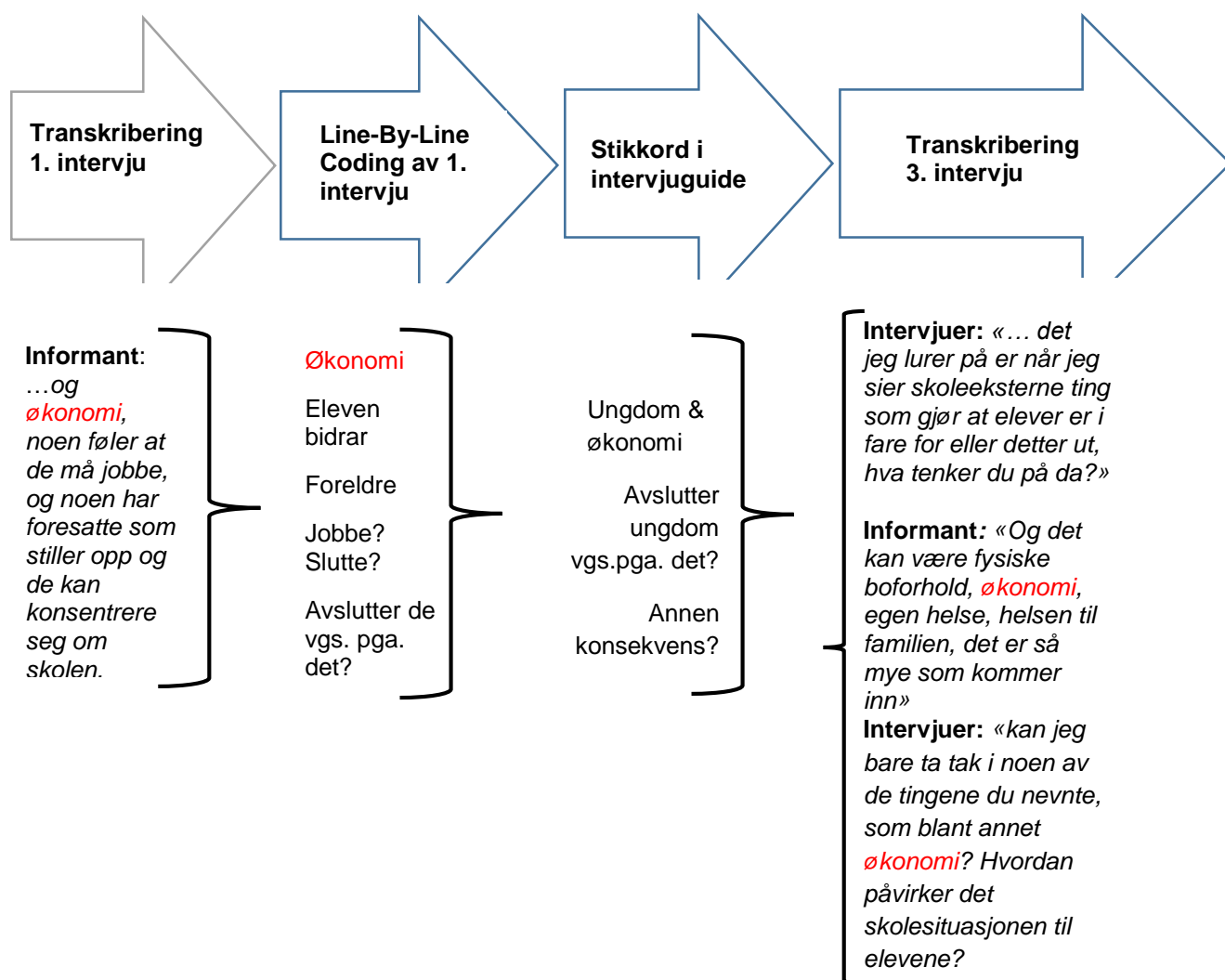
Det ble i line-by-line coding tatt utgangspunkt i Charmaz' konkrete forslag til hvilke spørsmål som bør stilles i denne analysekomponenten (Charmaz, 2006:51): Hva dreier dette seg om? Hvordan handles det? Hvem handler? Ved å tilnærme meg tekstene oppstykket opplevdes en distanse fra helheten og det som virket tilnærmet selvsagt ved første gjennomlesing av teksten i sin helhet. Ideer og prosesser trådte frem på en nyansert og detaljert måte ved å isolert betrakte linjene hver for seg.

Hensikten med å utføre line-by-line coding i etterkant og mellom hvert intervju, er å lete etter interessante og nye elementer som kan være fruktbart å inkludere i intervjuguiden i møte med de neste informantene, jf. beskrivelsen av prosjektet eksplorerende forskningsstrategi. I kombinasjon av fleksibel intervjuguide, line-by-line coding mellom hvert intervju ble intervjuene med spørsmål, emner og svar varierende gjennom datainnsamlingsprosessen. Hvert intervju i studien bygger delvis på de forutgående intervjuene med intensjon om å utforske og bygge videre, bredere og dypere på tidligere informasjon. Gjennom koder fra line-by-line coding ble nye spørsmål og temaer formet og kontekstualisert inn i dialogen mellom meg og

informantene. I Tabell 1 vises et eksempel på hvordan datanære koder fra line-by-line coding i et intervju blir videreført til stikkord i intervjuguiden og setter fokus i senere intervju. Navere, negativ språkbruk, Ungdom og valg, modning i ulikt tempo, ensomhet, overgangen fra ungdomsskole til videregående, er andre eksempler på koder fra line-by-line coding som kan fremstilles med likhetstrekk til *Økonomi* i Tabell 2, se neste side.

Mengden koder og rekkevidden av emnevariasjonen opplevdes overveldende i det å skulle foreta valg hva angår avgrensning for videre utforskning i de neste intervjuene. Å velge ut noen koder og emner som implementeres og forfølges systematisk i intervjuguiden, innebærer at noen koder og emner ikke blir systematisk forsøkt utforsket av forskeren. Gjennom utviklingen av den fleksible intervjuguiden fremstår det som om den tar mer avstand fra de organisatoriske og strukturelle spørsmålene i den opprinnelige guiden etter hvert intervju.

Tabell 2



Focused Coding

Dette er den andre analytiske fasen i studien og ble utført etter at samtlige intervjuer var utført, transkribert og analysert gjennom line-by-line coding. Fokuset ble flyttet fra den enkelte setning til å orientere meg i lengre utsagn og helheten av informantens ytring gjennom fremtredende koder fra line-by-line coding. Hvert intervju ble gjennomlest med line-by-line kodene. Etter gjennomlesing av hvert intervju ble betraktningene løftet fra line-by-line kodene og til hvordan disse kodene passer sammen med helheten av informantens utsagn i lengre avsnitt hvor informanten ytrer noe sammenhengende. Charmaz (2014) beskriver dette analysetrinnet som et viktig og sømløst steg i organiseringen av datamaterialet og at det mellom line-by-line coding og focused coding skjer flere valg som medfører en reduksjon og avgrensning av fokus for videre analyse. Fokuset rettes mot det å lage kjernekode som representerer datamaterialets fremtredende retninger og mønster og som samtidig oppleves å ha en teoretisk rekkevidde. Det var i denne fasen at jeg begynte å tilnærme meg teori om identitet. I tabell 3 vises et eksempel på focused coding i denne studien. Kodene fremstår fortsatt nært opp til data, men sier mer om helheten av informantens ytringer enn om delene jf. line-by-line coding.

Gjennom focused coding begynte prosessen med å se tendenser til mønster mellom de ulike intervjuene. Focused coding betraktes ikke som en lineær prosess, fordi det gjennom dette analysetrinnet begynte å fremtre en tydelig og retningsorientert i avgrensningen og kodingen. Jeg beveget meg etter hvert hyppig mellom de ulike intervjuene fordi data fra det ene intervjuet kunne frembringe eksplisitte og utdypende data som kastet lys over andre informanters mer implisitte ytringer, jf. Charmaz (2014:141). Charmaz beskriver denne prosessorienterte aktiviteten som en av styrkene med Grounded Theory, fordi det setter forskeren i en interagerende rolle med studiens data og ikke som en passiv og pragmatisk leser av data (Charmaz, 2014).

Tabell 3

Transkribering 5. intervju	Focused Coding
<p>Informant 5: Vet du at jeg tror det er alfa omega, og der gjør vi en del tabber på skolen i forhold til at de vi vet som kanskje ikke klarer videregående opplæring. Der burde vi vært dyktigere til å finne veien til arbeidslivet tidligere.</p>	<p>Feil begås Informasjon/Vi vet</p> <p>Alternativer tidligere Arbeid</p>

Denne prosessen ble tidkrevende og utfordrende. Patton viser til denne utfordringen når han tematiserer *Informal Conversational Interview* (Patton, 2002:343) og beskriver analyseprosessen spesielt utfordrende i den sammenheng. Ved å utnytte fleksibiliteten i dette designet og stille åpne og delvis ulike spørsmål til ulike informanter, genereres ulik respons. Dette medførte en tidkrevende arbeidsprosess med systematisk å granske og analysere datamaterialet for å finne mønster som fremtrer i ulike deler av intervjuet med de ulike informantene.

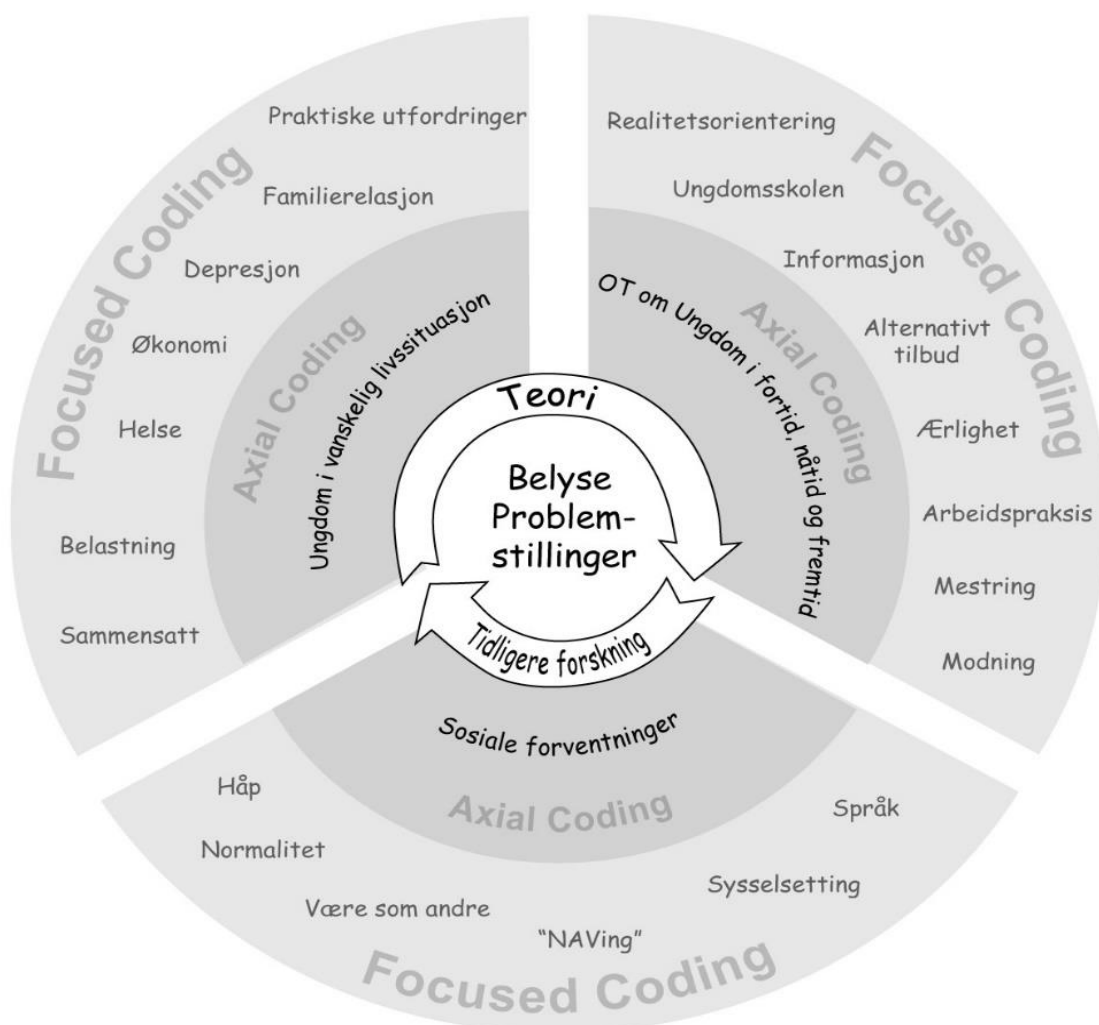
Axial Coding

Axial coding ble i utgangspunktet introdusert av Strauss & Corbin på 90-tallet og Charmaz presenterer dette som et alternativ for det tredje analytiske trinnet (Charmaz, 2006). Charmaz viser til at axial coding er Strauss & Corbins strategi for å bringe den oppstykkede og den delvis helhetlige analytiske kodingen sammen til mer avgrensede og meningsfulle koder (Charmaz, 2006:60). Charmaz stiller seg kritisk til hvorvidt denne analytiske prosessen fremmer forskerens mulighet til å konstruere ny teori, eller om den har sine begrensninger og snarere fungerer som en strategi for å lage drøftbare konsepter med relevante kategorier (Charmaz, 2006). Denne studien har ikke som mål å generere ny teori og ut fra dette har jeg valgt å la meg

inspirere av axial coding og ikke *Theoretical Coding* som Charmaz (2006, 20104) presenterer som hennes foretrukne siste analysetrinn i arbeidet med å generere ny teori.

Den siste analyseprosessen i denne studien bestod i å avgrense og systematisere koder fra focused coding, samtidig som jeg går tilbake til datamaterialet for å verifisere og nyansere de kategoriene som trer frem. I modell 1 presenterer jeg en oversikt over de ulike kategoriene av funn som er grunnlaget for denne oppgaven. Det ytterste og lysegrå områdene av modellen viser kategorier jf. axial coding, som i det mørkegrå området er systematisert og kategorisert jf. focused coding, til tre koder (Ungdom i vanskelige livssituasjoner, sosiale forventninger og ungdom i fortid, nåtid og fremtid).

Modell 1



Studiens pålitelighet og gyldighet

Begrepene pålitelighet og gyldighet er knyttet til kriterier for kvalitet på kvalitativ forskning. Dette handler blant annet om hvorvidt det er en klar og beskrevet sammenheng mellom data, analyse og funn. I dette kapitlet har jeg redegjort og gitt eksempler fra datainnsamling, analyseprosessen og kategorikonstruksjon, en redegjørelse som kan ses på som et grep knyttet til pålitelighet for denne studien.

Kvaliteten på kvalitativ forskning avhenger av hvilke kriterier som settes for evaluering og at disse kriteriene varierer ut fra teoretiske perspektiver, epistemologisk utgangspunkt og hensikt med forskningen (Patton, 2002). Denne studien har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt og Patton (2002) viser i den sammenheng til Lincoln & Guba (1986) som hevder konstruktivistiske intervju fordrer andre kriterier enn de tradisjonelle. Blant annet innebærer dette en redegjørelse for refleksivitet og forskerens forforståelse. Refleksivitet er et begrep innen kvalitative forskning med flere fortolkningsalternativer og er ofte beskrevet i tilknytning til validitet (King & Horrocks, 2010; Pillow, 2003). I denne sammenheng anvendes begrepet om forskerens kompetanse til å anerkjenne og beskrive sin egen subjektive tilstedeværelse gjennom forskningsprosessen og kritisk formidle utfordringer og muligheter knyttet til dette (Hovland et. al. 2010; Pillow, 2003; Patton, 2002). Som et bidrag for å styrke denne oppgavens validitet vies neste avsnitt til en presentasjon av meg, forskeren.

Jeg er utdannet sykepleier, har videreutdanning i sosialt arbeid med ungdom, og var ansatt i en deltidsstilling som Oppfølgingstjenesteveiler ved en videregående skole i Sør-Trøndelag Fylkeskommune. Dette innebærer at jeg møtte ungdommer i den samme yrkesrolle som informantene i prosjektet og min motivasjon for å utforme problemstillingen for denne studien definerer jeg i klar tilknytning til min tidligere yrkesrolle som Oppfølgingstjenesteveileder. Det skal også foreligge åpenhet om at det eksisterer distanserte kollegiale relasjoner mellom meg og enkelte av deltagerne i denne studien. Ut fra disse opplysningene beskriver jeg meg selv som forsker på egen felt, med praktisk og teoretisk bakgrunn nært tema. Jeg skal med andre ord studere deler av min egen virkelighet med de utfordringer og muligheter som ligger i det. I den forbindelse ser jeg for meg at det foreligger muligheter for at min tolkning

og for eksempel valg av teori kan være påvirket av min bakgrunn. Jeg har derfor viet tid til å bevisstgjøre meg selv og stille meg kritisk til hvordan min forforståelse påvirker rollen som forsker, interaksjonen med informantene, bearbeidelsen av data og presentasjon av funn. En av de tidligste erkjennelsene jeg gjorde i den forbindelse var knyttet til mine forventninger om at jeg i min yrkesrolle ville dele flere erfaringer og opplevelser med mine potensielle informanter. To av forventningene jeg hadde før datainnsamlingen var at informantene ville være opptatt av manglende ressurser i form av liten stillingsandel i OT og at de ville være opptatt av at samarbeidet med NAV lokalt kan være komplisert. Ingen av informantene løftet frem disse problemstillingene. En av mine forventninger som imidlertid stemte med informantenes erfaringer var at flere av ungdommene i OTs målgruppe lever i vanskelige og sammensatte livssituasjoner.

Å intervju er å intervenere i andre menneskers liv (Patton, 2002) og i denne intervensjon, med det mål å samle empiri, beskrives forskeren som det viktigste redskapet i innsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens forkunnskaper om tema for forskningen er en nødvendighet ved semistrukturert intervjuguide, fordi kunnskap gir mulighet til å stille gode tilleggs- og oppfølgings spørsmål. På den andre siden kan forkunnskap fra yrkesrollen overskygge rollen som forsker og kan betraktes som støy (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012). Jeg reflekterte tidlig i forskningsprosjektet om muligheten for at min forkunnskap kunne sette meg i en posisjon hvor jeg unnlater å utforske informantenes erfaringer og opplevelser i dybden, fordi jeg opplever at det foreligger en viss konsensus om tema og begrep. I følge Charmaz (2006:51), kan line-by-line coding «...*frees you from becoming so immersed in your respondents' worldviews that you accept them without question*». Gjennom å transkribere og utføre *line-by-line coding* i etterkant av hvert intervju, erfarte jeg etter det 2. intervjuet, hvordan denne konsensusen forhindret meg i å stille utdypende spørsmål hva angår begreper og forhold som jeg fortløpende gjenkjenner og fortolker (forforståelse). Eksempler på dette er begreper som *psykisk helse*, *fravær*, *motivasjon*, *miljø*. I *line-by-line coding*, som skal ligge nært opp til data (Charmaz, 2006), ble informantenes fravær av forklaringer på sentrale begreper og prosesser en utfordring. Dette økte min bevissthet og fokus på å fremme informantenes opplevelse og tolkning av sine egne begreper og ord gjennom de neste intervjuene.

Forskningsetiske krav og hensyn

Begrepet forskningsetikk viser til en mangfoldig samling av normer, verdier og krav som bidrar til å vurdere og regulere vitenskapelig virksomhet (Patton, 2002).

Dette prosjektet innebærer behandling av personopplysninger jf. personopplysningsloven § 31. og ble i den forbindelse meldt Norsk Samfunnsvitenskapelig Database (NSD) oktober 2014, se vedlegg 1 for tilbakemelding fra NDS om behandling av personopplysninger. Prosjektet tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven og er registrert med prosjektnummer 40209 hos NSD. Endringsskjema ble sendt NSD i november 2014 med informasjon om metodiske endringer fra gruppeintervju til individuelle intervju.

Informantene har samme arbeidsbeskrivelse og arbeidsoppgaver som forskeren selv og forskeren kan sies å ha en viss kollegial relasjon til deler av gruppen. Med dette som utgangspunkt og med de utfordringer som følger, jf. beskrivelser av å forske på eget felt, ble det tatt valg for å unngå utilbørlig press i rekrutteringsprosessen. Distribusjon av henvendelsen om å delta i studien ble gjort gjennom representant i Nord-Trøndelag fylkeskommune og Sør-Trøndelag fylkeskommune. Hensikten med dette var å redusere muligheten for at personer med kjennskap til forskeren gav samtykke til deltagelse fordi de opplevde press eller forventning.

I den skriftlige henvendelsen om deltagelse ble det gitt informasjon om bakgrunnen for prosjektet, hensikt, metode, praktiske forhold, forskerens taushetsplikt og hvordan fritt samtykke gir deltakeren rett til å avbryte sin deltagelse til enhver tid uten negative konsekvenser for deltageren, se vedlegg 2. Hvert intervju ble åpnet med en muntlig gjennomgang av den skriftlige henvendelsen om å delta i studien, hvor informanten ble oppfordret til å stille spørsmål dersom noe var uklart. Hensikten med dette var å bekrefte forsikringen om at informasjonen om studien og deltagelse i studien er forstått. Et skriftlig samtykkeskjema ble signert av samtlige deltagere like i ettertid av hvert intervju. Dette for å gi informanten en mer reell mulighet til å reservere seg fra deltagelse i studien etter at intervjuet var gjennomført og opplevd.

Informantenes anonymitet ble sikret i transkripsjonsprosessen hvor direkte og indirekte personopplysninger som navn, bakgrunn, kjønn, skole, kommune og antall

års erfaring fra Oppfølgingstjenesten ble utelatt i datamaterialet (tekst) for analysen. Med utgangspunkt i at utvalget (Oppfølgingstjenesteveiledere i Nord- og Sør-Trøndelag) er forholdsvis lite (25 stk.) er det av hensyn til informantenes anonymitet ikke gjort noen presentasjon av deltakerne i denne studien. I rapporten formidles og kontekstualiseres funn med sitater fra datamaterialet. Informantene anonymiseres i den forbindelse med nummer mellom 1 og 6 i stedet for navn. Sitatene presenteres i bokmål og ikke i dialektform for å styrke anonymiteten til informantene.

Forskeren fikk informasjon om andre personer som direkte presentert ville kunne medført en indirekte identifiserbarhet av en tredjepart. Ingen sitater er gjengitt i rapporten med informasjon som kan identifisere tredjepart.

Det er ikke knyttet økonomisk støtte til prosjektet eller til deltagelse i studien, og data innsamlet til dette prosjektets formål skal ikke benyttes til annen forskning. Mens prosjektet pågår lagres lydfil forsvarlig på minnepenn. Samtykkeskjema/koblingsnøkkel oppbevares separat fra lydfil og transkripsjon. Forventet prosjektslutt er innen 31.12.2017. Innsamlede opplysninger er innen prosjektslutt bearbeidet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Lydfil, navn/koblingsnøkkel og samtykkeskjema slettes/makuleres.

DEL 2
EMPIRI & ANALYSE

Kapittel 5 Videregående opplæring og identitetskonstruksjon

I dette kapitlet presenteres funn som beskriver den videregående opplæringens posisjon og betydning i samfunnet. Deretter defineres den videregående opplæringen som en formell organisasjon i samfunnet jf. Jenkins (2014), og funn viser hvordan Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at ungdom, omgivelser og samfunn knytter mening til det å være elev i opplæring og det ikke å være elev i opplæring. I denne forbindelse er det tatt utgangspunkt i informantenes beskrivelser av overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og språkets betydning for hvilke meninger og forståelser som tillegges det å være elev og det ikke å være elev i videregående opplæring. Gjennom disse redegjørelsene skisseres resonnementer og forslag til hvordan den videregående opplæringens betydning i samfunnet kan påvirke identitetskonstruksjoner hos ungdom, jf. en av oppgavens problemstillinger.

Videregående opplæring

Funn i denne studien viser at Oppfølgingstjenesteveilederne knytter videregående opplæring til en form for normalitet for ungdom i dagens samfunn, slik som informant 3 og informant 6 gjør i disse sitatene:

For det første så er vi den normalarenaen som ungdommen har (Informant 3).

... så det som har blitt normalt det har blitt å gå i videregående opplæring (Informant 6).

Et av sitatene fra informant 4 er også indirekte tilskrevet en tilknytning til funnet:

... de gjør feil når de slutter, for det er ikke det samfunnet forventer (Informant 4).

I sitatet fra Informant 4 trer samfunnet frem som en udefinert kategori med forventninger om at ungdom bør være i videregående opplæring, og at det å avbryte denne opplæringen er definert som feil.

Oppfølgingstjenesteveilederne knytter den videregående opplæringen til normalitet for ungdom i nåtid og funn i denne studien viser også at informantene ser på videregående opplæring som veien til å få arbeid på og forsørge seg selv i fremtiden. Informantene betrakter formell kompetanse, minimum gjennom fagbrev, som nødvendig for å kvalifisere seg til de fleste arbeid. Sitater som har vært utgangspunkt for analysen som ledet til disse funnene gjengis her:

Når det er fagbrev som minimum kreves for de fleste jobber i dag, ja da må flere gjennomføre videregående opplæring (Informant 1).

... vi trenger i kompetansesamfunnet å bygge og bygge kunnskap og kompetanse. Det er den veien vi kan bli noe, klare oss, ikke sant (Informant 6).

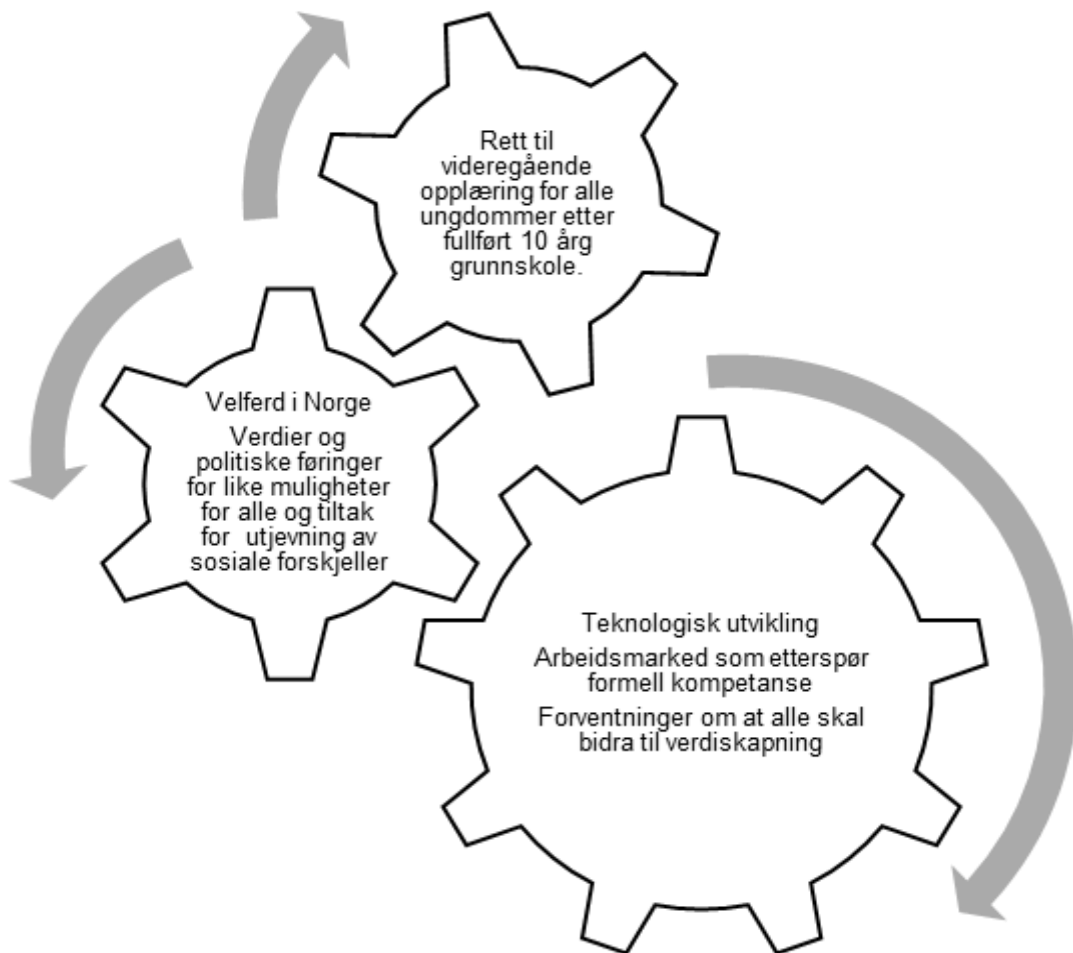
Målet med det vi driver med må vel være at mennesker på sikt får mulighet til å komme i arbeid og forsørge seg selv, ikke sant ... og kanskje sin familie. Det handler jo om samfunnsøkonomi også, de flest må bidra med noe (Informant 1).

Disse funnene samsvar med blant annet Gudmund Hernes' beskrivelser av utviklingen og veksten av velferdssamfunnet i Norge fra 1950-tallet, hvor utdanningsstrukturer, som blant annet den videregående opplæring, har fått en sterk og gjennomgående posisjon i ungdommers liv (Hernes, 2010). Funnene kan også ses i sammenheng med økt kompetansekrav i arbeidslivet på grunn av teknologisk utvikling. De økte kompetansekravene kan tilskrives noe av årsaken til opplæringens posisjon og ungdom må i større grad i dag enn tidligere inneha formell kompetanse for å kvalifisere seg til yrkeslivet (Falnes-Dalheim, 2004; Aamodt & Stølen, 2003).

Nedenfor vises en forenklet modell (Modell 2) hvor samspillet mellom noen av årsakene og mekanismene som gjennom teori og funn om samfunnsendringer vist i dette kapitlet kan delforklare den videregående opplæringens posisjon. Modellen

kan også illustrere en måte å forså hvilke historiske, kulturelle og samfunnsmessige forhold ungdomstiden i Norge i dag er underlagt.

MODELL 2



Funn i denne studien viser også at Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at dersom målet om økt gjennomføring av videregående opplæring skal nås må det gis alternativer og andre opplæringsforløp for noen av ungdommene i Oppfølgingstjenesten målgruppe. Informant 3 og informant 5 kommuniserer dette som følgende:

Da må vi jo flytte opplæringsarena rett og slett. ... det finnes jo muligheter for at ungdommer kan være ute i bedrift, og få deler av opplæringen sin her og at det også kan dokumenteres (Informant 3).

... for vi trenger noen alternative arenaer til tradisjonell videregående skole (Informant 5).

Et annet funn i denne studien viser at en av Oppfølgingstjenesteveilederne reflekterer over at dette behovet for alternative opplæringsløp gjenspeiler seg i ordbruken til informanten, hvor vedkommende ikke liker å snakke om videregående skole, men videregående opplæring:

... jeg liker jo ikke å snakke om videregående skole, jeg liker å snakke om videregående opplæring (Informant 3).

Kunnskapsdepartementet viser til at det er en utvikling i hva som defineres som videregående opplæring. Videregående opplæring har utviklet seg til å bli noe mer enn den tradisjonelle skolebaserte modellen med 3 år i skole eller 2 år i skole etterfulgt av 2 år som lærling (Kunnskapsdepartementet, 2014). Fylkeskommunen, som har ansvar for videregående opplæring, har også plikt til å tilby andre former for opplæring enn de standardiserte løpene for de av elevene som har særlige vansker. Dette kan være for eksempel opplæring i bedrift (lærekandidat) og reduksjon av kompetansemål (grunnkompetanse) (Kunnskapsdepartementet, 2010). I lys av disse eksemplene på utvikling i videregående opplæring, kan funnet om informantens tanker om egen begrepsbruk ses på som et eksempel på at det i Oppfølgingstjenesten finnes en bevissthet rundt og ønske om å formidle utviklingen av den videregående opplæringen og de muligheter som ligger i dette. Betydningen av hvordan språket bærer mening inn i sosiale prosesser på individnivå og samfunnsnivå vil bli tatt opp og belyst senere i dette kapitlet.

Som presentert tidligere viser funn i denne studien at Oppfølgingstjenesteveilederne knytter videregående opplæringen til en form for normalitet for dagens ungdom og at det er nødvendig med alternative tilbud til de ordinære opplæringsløpene dersom flere ungdommer skal gjennomføre videregående opplæring.

Ut fra dette funnet kan det være nærliggende å tenke at løsningen på mangelfull gjennomføring av videregående opplæring er å tilby alternativer til ordinære videregående opplæringsløp til ungdom i OTs målgruppe. Uten å avslå mulighetene for at flere ungdommer vil fullføre videregående opplæring ved alternative opplæringsløp, vil det presenteres et interessant aspekt i denne sammenheng gjennom informantenes respons på spørsmål om hvordan ungdom og foresatte opplever tilbud om alternative opplæringsløp. Nedenfor gjengis to av utsagnene som er utgangspunkt for funn som underbygger at videregående opplæringen er en forventet normalarena for ungdom, samtidig som det bringer frem en nyansering og en problematisering av opplæring og individet/ungdommen i en bredere sosial kontekst:

Jeg tror det er så vondt for ungdommene og foreldrene å ikke følge strømmen, og svare når onkler og tanter spør hva du skal begynne på til høsten da? Hvis du da skal svare at jeg har valgt å ikke begynne på videregående skole fordi jeg har fått sjans til å være med på det og det opplegget (Informant 5).

... vi opplever at mange ungdommer ikke vil, de vil være slik som andre og de skal være der. Det blir så skremmende for de tror jeg. I det øyeblikket de takker ja til noe slikt så er de ikke som alle andre (Informant 3).

Disse utsagnene kan si noe om at informantene erfarer at det foreligger forventninger fra familie at ungdom skal være i videregående opplæring, og at dette for ungdom og familie først og fremst forventes og ønskes å være innenfor tradisjonelle ordinært løp. I de to utsagn fra informant 3 og informant 5 brukes ord og beskrivelser som «vondt», «skummelt», «følge strømmen» og «ikke som alle andre». Dette kan tolkes som en formidling av at differensierte og alternative tilbud innenfor videregående opplæring ikke uten forbehold behøver å oppleves som positivt for ungdom og foresatte, fordi det foreligger et brudd med opplæringens form som de fleste andre ungdommer benytter seg av. Det er vondt og skummelt ikke å være som «alle andre».

Hva det vil si å være ungdom i dag og være som de andre ungdommer i dag kan ses i sammenheng med den kulturelle og historiske konteksten som omgir og former vår konstruksjon av ungdomstiden som fenomen. Ungdomstiden endrer form i takt med

endringer i samfunnet (Ellingsen, Nilsen & Meling, 2009) og i lys av presenterte funn foreslår jeg at utbygningen av og tilgangen på formelle opplæringsinstitusjoner for ungdom jf. blant annet videregående opplæring, har en plass i denne kontekst og konstruksjon. Som et eksempel på hvordan ungdomstiden har endret seg og hvordan det å være som de fleste andre ungdommer har endret seg i forhold til videregående opplæring kan det for eksempel rettes fokus på andelen ungdom i videregående opplæring. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det i 1962 var 64,3 prosent av 15-åringer som var registrert i formell opplæring sammenlignet med nær 98 prosent i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Å være ungdom i dag, og være som de fleste andre ungdommer i dag, kan slik illustreres å være i nær tilknytning til det å være elev i videregående opplæring.

Som en midlertidig oppsummering vises det til at informantene i denne studien knytter videregående opplæringen til en normalitet for dagens ungdom. Informantene deler erfaringer om den videregående opplæringens posisjon gjennom ulike tilnærminger til hvordan de opplever at det finnes forventninger både i samfunnet, hos ungdom og foreldre om at videregående opplæring er normalarena for ungdom. Funnet viser at Oppfølgingstjenesteveilederne knytter kompetansekrav i arbeidslivet til behov for at ungdom bør fullføre videregående opplæring. Gjennom videregående opplæring tilegner ungdom seg en etterspurt kompetanse for arbeidslivet, og slik får ungdom et bedre utgangspunkt for å få tilgang på arbeid og dermed muligheten til å forsørge seg selv i fremtiden. Videregående opplæring kan slik sies å ha en viktig betydning for fremtiden til dagens ungdom dersom vi følger tanken om at deltagelse på arbeidsmarkedet jf. at de å bli arbeidstaker er et mål. Informantene retter også fokus på alternativer til ordinære utdanningsforløp, som flere av informantene erfarer er en løsning på å øke gjennomføringen av videregående opplæring. Informantene trekker frem erfaringer om at ungdom vil være som andre ungdommer og det å være i videregående opplæring og hvordan opplæringen gis kan slik betraktes som en formidler av sosial posisjon og tilhørighet for ungdom i dagens samfunn.

Sosial posisjonering og tilhørighet kan betraktes som en sentral del av identitetskonstruksjoner og det å være som andre innebærer at individet og omgivelsene har lagt mening til hvem og hvordan andre er (Schwartz, Luycks & Vignoles, 2011). Me

dette resonnementet ledes oppgavens empiriske del over til temaet videregående opplæring som identitetskonstruerende organisasjon.

Videregående opplæring som identitetskonstruerende organisasjon

Sosiologen Richard Jenkins (2014) hevder at de fleste mennesker er medlemmer eller ikke-medlemmer av flere og ulike organisasjoner gjennom livet. Relevante eksempler på dette for barn og unge i dagens samfunn kan ses i forbindelse med utdannings- organisasjoner som for eksempel barnehage, ungdomsskole og videregående skole. I den videre redegjørelsen i denne oppgaven betraktes den videregående opplæringen som en formell organisasjon jf. Jacobsen og Thorsvik (2002) beskrivelser fordi den bevisst er konstruert for å fylle en hensikt, løse en oppgave og nå et mål.

Identitet er vår forståelse og opplevelse av hvem vi har vært, hvem vi er og hvem vi vil bli (Schwartz, Luycks & Vignoles, 2011), samtidig som det representerer hvem andre mennesker forstår og opplever hvem jeg, vi og andre er (Jenkins, 2014). Erikson og Mead fremhever at det er i møte med andre mennesker at vi opplever og skaper forståelse av hvem vi er og hvem andre er og at dette er grunnlaget for hvordan vi konstruerer identiteter. Identitetskonstruksjoner blir slik både individuelle og sosiale konstruksjon og prosesser.

Ungdomstiden er av blant annet Erikson beskrevet som en viktig fase i identitetskonstruksjonen, fordi det i denne perioden av livet er knyttet flere aktiviteter og valg som vil påvirke individet videre i livet (Krangle, 2004). Ved å betrakte funn knyttet til den videregående opplæringas betydning og posisjon i samfunnet, den skisserte sammenhengen mellom videregående opplæring og muligheter på arbeidsmarkedet, kan det i lys av Eriksons beskrivelser foreslås at videregående opplæring er en av de aktivitetene som kan påvirke identitetskonstruksjoner og individet videre i livet. Gjennom dette kobles funn om den videregående opplæringens posisjon i samfunnet for ungdom i dagens Norge til identitetsteori, og videregående opplæringen vil i det den påfølgende redegjørelsen argumentets for å være en identitetskonstruerende organisasjon.

Innledningsvis i forrige delkapittel ble det presentert funn som viser at informantene erfarer at ungdom bør være i videregående opplæring og hvordan det å ikke gjennomføre videregående opplæring ikke innfrir samfunnets forventninger. Forventninger kan beskrives sammenfallende med begrepet norm, og med det som utgangspunkt kan funnene ses å sammenfalle med blant annet Markussens` (2010) beskrivelser av at det å begynne i videregående opplæring i økende grad er blitt en norm i dagens samfunn i Norge.

Funn viser at noen av Oppfølgingstjenesteveilederne i denne studien ytrer bekymring for det de opplever som et sosialt press på ungdom om å ta videregående opplæring, og hvordan det ikke å ta videregående opplæring defineres som avvikende og negativt. Til eksempel uttrykker informant 6 dette som følgende:

Du kan si at, det som jeg synes er et problem i dag, det er at når normaliteten har blitt så smal, så er det som har blitt normalt det har blitt å gå videregående opplæring. Gjør man det ikke, så blir man definert som noe unormalt og avviker (Informant 6).

Veletablerte offentlige organisasjoner har ifølge Jenkins (2014) en samfunnsmessig posisjon som utøver sosial forventning, innflytelse og press på organisasjonens medlemmer og ikke-medlemmer. Ut fra presenterte funn kan det ut fra Oppfølgingstjenesteveilederens perspektiv på videregående opplæringen i dagens samfunn ses flere likhetstrekk mellom Jenkins beskrivelse av en verdiladet organisasjon og videregående opplæring. I denne sammenheng og for videre diskusjon i denne oppgaven settes Jenkins teori og begrep, medlemskap (membership), i sammenheng med ungdom som er elev/lærling i videregående opplæring, og ungdom utenfor videregående opplæring settes i forbindelse med Jenkins begrep ikke-medlemskap (non-members).

Funn i denne studien indikerer videre at flere av Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at ungdom kjenner til at omgivelsene har verdiladete reaksjoner og forventninger ut fra hvorvidt ungdom er i opplæring og eller ikke i opplæring. Analyserte sitater i sammenheng med dette funnet vises her som eksempel fra Informant 5 og Informant 3:

Vet du ... jeg synes synd på dagens ungdom, som ikke har flere alternativer og som må kjenne på at de ikke duger når de ikke mestrer videregående (Informant 5).

Vi ser jo at de vil ha tilknytning til skolen og kunne si at de går på skolen eller er under utdanning. Det er kjempeviktig for det gir en identitet på at man er i gang (Informant 3).

Jenkins (2014) viser til at organisasjoner som representerer forventninger og verdier gjør at de bidrar i større eller i mindre grad til identitetskonstruksjoner for medlemmer, og organisasjoner som er etablerte i samfunnet utøver også innflytelse på identitetskonstruksjonen til de som ikke er medlemmer. I denne sammenheng trekkes det sammenligninger til funnet om at Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at ungdom kjenner til at omgivelsene har verdiladede reaksjoner og forventninger ut fra hvorvidt ungdom er i opplæring og eller ikke i opplæring, altså medlemmer eller ikke-medlemmer jf. teori av Jenkins (Jenkins, 2014). Gjennom å betrakte den videregående opplæringen som en organisasjon som det knyttes forventninger og verdier til, kan det foreslås at videregående opplæring bidrar i større eller i mindre grad til identitetskonstruksjoner for medlemmer og ikke-medlemmer.

Funn knyttet til overgangen fra ungdomsskolen og til videregående skole og språket som verdiladet og meningsbærer om det å ikke fullfører videregående opplæring diskutere i de påfølgende to underkapitler sammen med teori om identitet, språk og sosial konstruksjonisme. Formål er å løfte frem Oppfølgingstjenesteveilederens erfaringer og sette disse inn i en teoretisk kontekst som kaster lys over og foreslå at den videregående opplærings posisjon i samfunnet kan ha en betydning for identitetskonstruksjoner for ungdom.

Fra ungdomsskole til videregående skole

Flere av informantene i denne studien introduserte selv og rettet fokus på den høye andelen ungdom som går direkte fra 10. klasse og til videregående skole sammen kalenderår.

Det er tidligere i denne oppgaven argumentert for at den videregående opplæringen kan betraktes som en verdiladet organisasjon som kan bidra i identitetskonstruksjoner jf. teori av Jenkins (2014). Jenkins viser i den sammenheng til at menneskers ønske om medlemskap i en organisasjon kan være klart og begrunnet ut fra individets ønske eller være et resultat av en standardisert forventning som internaliseres etter sosial påvirkning, eller begge. Noen ganger er det vanskelig å identifisere hva som ligger bak valg om å delta i organisasjoner og valg om å forlate organisasjoner (Jenkins, 2014). I den følgende redegjørelsen presenteres funn som kan kaste lys på hvorfor 98 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2014) av alle ungdommer i Norge søker seg til videregående skole, jf. vg1, samme kalenderår som de avslutter 10-årig grunnskole. Formålet er å underbygge og berike tidligere funn om den videregående opplæringens samfunnsmessig posisjon genererer et sosialt press og forventning på ungdommer om å delta i videregående opplæring.

Funn i denne studien viser at Oppfølgingstjenesteveiledere foreslår at noe av årsaken til den høye andelen ungdom som søker seg til videregående opplæring samme kalenderår som de avslutter 10. klasse, ligger i sosiale forventninger i samfunnet. I forbindelse med dette funnet siteres tre av informantenes utsagn som har vært det analytiske utgangspunktet for dette funnet:

95 Prosent som går videre ikke sant, det er forventninger i samfunnet til at du skal gå på ungdomsskolen og på videregående skole. Vi blir fanget litt av det, og så er de kanskje ikke der. De er ikke klare for det. Kanskje er de ikke modne, kanskje er de skolelei (Informant 2).

Jeg synes det er ganske skremmende at nesten 100 prosent søker seg fra ungdomsskolen og til videregående skole, altså jeg synes det egentlig sier alt. Ingen skal fortelle meg at alle, altså 100 prosent av ungdommene, år etter år, er klare for å begynne på videregående skole (Informant 5).

Ja alle begynner jo på videregående, enten de er klare for det eller ikke (Informant 1).

Tall fra Utdanningsdirektoratet (2014) viser at det i 2013 var 98 prosent av ungdommene som fullførte 10. klasse på våren, som begynte i videregående opplæring på høsten samme år. Den tiårige grunnskolen er obligatorisk og videregående opplæring representerer det første nivået av frivillig opplæring etter

grunnskolen. Informantenes beskrivelser av den høye andelen ungdom, «*alle*», som begynner i videregående opplæring samme år som de avslutter 10. klasse kan ses som å ligge nært opp til tallene fra Utdanningsdirektoratet.

I de tre utsagnene som knyttes til dette funnet ligger flere mulige utdypende tolkninger. Med utgangspunkt i en av Oppfølgingstjenestens overordnede arbeidsoppgaver, redusere frafall i videregående opplæring, kan utsagnene tolkes dithen at det foreligger urealistiske forventninger til at «*alle*» skal gjennomføre videregående opplæring. I forlengelsen av denne tolkningen kan det også ligge en overordnet forklaring på det som kan ses på som en konsekvens av at «*alle*» søker seg til videregående opplæring, nemlig at ikke «*alle*» fullfører. I den forbindelse kan det være nyttig å trekke frem informantenes bruk av begrepet «*er klare til*» og «*er klare for*». Ut fra den kontekst de er ytret innenfor kan de tolkes å representere et gap mellom ungdommens forutsetninger og den videregående skoles krav. Kanskje noen av ungdommene ikke er klare, jf. modne og motiverte, for å møte den videregående opplæringens krav. I denne forbindelse vil det være interessant å se på hvilke krav og kriterier som stilles for å kunne bli medlem i en organisasjon jf. Jenkins teori, og bli elever i den videregående skole jf. Opplæringsloven.

Jenkins' (2014) beskriver at organisasjonsmedlemskap i første omgang tar utgangspunkt i hvem individet er ut fra innledende kriterier for medlemskap. Disse kriteriene varierer fra organisasjon til organisasjon, og Jenkins' (2014) eksemplifiserer det han omtaler som statiske og absolutte kriterier, som for eksempel alder og grad av oppnådd kompetanse, og gir disse en relevans for medlemskriteriene/ opptakskravet for utdannings- og opplæringsorganisasjoner. Kunnskapsdepartementet (2010) viser til at ungdom som har fullført grunnskolen har rett til videregående opplæring, jf. opplæringsloven § 3-1. Denne retten gjelder uavhengig av hvilke ferdigheter eller kunnskaper ungdommen har tilegnet seg i grunnskolen. Dette kan tolkes som sammenfallende og mer eller mindre synonymt med å være 15 år og bosatt i Norge. Den lovfestede retten til videregående opplæring medfører slik at de fleste ungdommer i Norge, uavhengig av om de er «*... modne*», «*... skolelei*» eller «*... klare for det eller ikke*» jf. Informantenes utsagn, er formelt kvalifisert for å søke på videregående skole samme år som de avslutter 10.

klasse. Kriterier og krav for å søke om å bli elev i videregående opplæring kan slik sies å beskrives som få, statiske og absolutte kriterier jf. Jenkins (2014).

Funn i denne studien viser også at noen av informantene betrakter mangelen på alternativer for ungdom etter 10. klasse som en del av årsaken til den høye andelen ungdom som går rett fra 10. klasse og til videregående skole. Funn indikerer at noen av informantene erfarer at selv om både ungdommen, grunnskolen og foresatte kjenner til at ungdommer kan ha et svakt utgangspunkt for å imøtekomme den videregående skoles krav. På tross av kjennskap til et svakt utgangspunkt erfarer noen av informantene at ungdom søker alle seg til videregående skole i mangel på alternativer.

Følgende sitater har inngått i analysen som ledet til dette funnet:

For noen så er ikke det å være innom skoleveien i det hele tatt et alternativ. Kanskje rett fra 10. klasse og til noen annet som vi har planlagt sammen (Informant 5).

Jeg har villet at de skulle være en mulighet for å søke på noe som ikke er skole. Det er ikke alle som fikser det rett etter 10. klasse (Informant 4).

For ungdommene og foreldrene håper på at det skal skje undre over sommeren. De vet jo hvordan utgangspunktet er, det er ofte dårlig og både foreldrene og grunnskolen vet det (Informant 5).

Det er elever med dårlige karakterer fra ungdomskolen, med mye fravær og lite motivasjon. Men alt vi har å tilby 10. klassinger på Vigo er ulike vg1 løp (Informant 2).

Det er vel slik at det ikke er noen valg egentlig, hva skulle de ellers gjort (Informant 1).

Som et midlertidig sammendrag ble dette underkapitlet innledet med funn som viser hvordan flere av Oppfølgingstjenesteveilederne i studien stiller spørsmål ved hvorfor 98 prosent av alle ungdommer avslutter 10. klasse og til videregående skole samme kalenderår. Informantene erfarer at flere av ungdommene i Oppfølgingstjenestens

målgruppe har begynt på videregående skole uten forutsetninger for å imøtekomme krav innenfor ordinære vg1 forløp. Manglende motivasjon, dårlig faglig utgangspunkt og at noen ungdommer ikke er modne for videregående opplæring gis som eksempler på det å ikke ha forutsetninger. I noen av tilfellene kjenner både ungdommen, foresatte og grunnskolen til at forutsetningene er så svake at det er sannsynlig at ungdommen må avbryte det ordinære forløpet som han eller hun søker seg til. På tross av det som kan beskrives som ungdommens manglende forutsetning for et ordinært opplæringsløp på vg1-nivå i skole, velger nær samtlige å søke videregående opplæring i skole, våren i 10. klasse. Funn viser at informantene ser for seg at årsaken til dette er å finne et sted mellom de sosiale forventningene i samfunnet til at alle ungdommer skal i videregående opplæring og mangel på søkbare alternativer. Funn om de sosiale forventningene kan ses å ha paralleller til Jenkins' teori om menneskers ønske om medlemskap i en organisasjon som både individets ønske og/eller et resultat av forventninger fra omgivelsene. Ønsket om å søke videregående skole kan, som noen av informantene erfarer, være et resultat av manglende alternativer for ungdom etter 10. klasse. Det å ikke søke videregående vil også være et valg, et alternativ, men svært få gjør det og samlet sett ut fra funnene om det sosiale presset og forventningene i samfunnet kan det være betimelig å stiller spørsmålsteget ved hvor frivillig videregående opplæring egentlig er i dagens samfunn.

Et gjennomgående funn så langt er at Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at det er et behov for alternative opplæringsløp i den videregående opplæringen. Som vist til i sammenheng med overgangen fra 10. klasse til videregående er det også ønskelig for noen av informantene at ungdommene allerede fra 10. klasse skal ha muligheten til å søke opplæring utenfor skolen som arena. Sammenfallende med funn knyttet til det sosiale presset, de internaliserte samfunnsforventningene til at ungdom skal gå videregående skole, og ungdommenes ønske om å være som andre ungdommer kan det være grunn til å problematisere hvorvidt det er tilstrekkelig at fylkeskommunene opprette den praktiske søkefunksjonen og organisere alternativ opplæringsløp.

Tidligere presenterte funn viste at Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at ungdommene og foresatte ikke nødvendigvis opplever tilbud om alternative opplæringsløp som positivt fordi det på en måte sosialt posisjonerer den enkelte

ungdommen i forhold til andre ungdommer. Dette kan sies å handle om identitet for ungdommen, hvem er jeg i forhold til andre ungdommer. Dette tilfører et sosialt og kompliserende aspekt til det som i utgangspunktet kan fremstå som et praktisk og økonomisk anliggende med å opprette flere former for opplæringsløp. I forlengelsen av dette kan det tenkes at dersom alternativer til skolebaserte vg1 løp etter 10. klasse skal være et reelt valg for den enkelte ungdom, må ungdom oppleve en sosial aksept for dette tilbudet, knytte mening til og identifisere seg på en positiv måte med dette tilbudet. Dette handler om sosiale kontekster på ulike nivåer i samfunnet, både på individ nivå som for eksempel i møte med venner og familien og på samfunnsnivå. Dette vil trolig krever en politisk forankring og sosial anerkjennelse i samfunnet, for gjennomføring av tradisjonell videregående opplæring er, som blant annet Informant 6 uttrykker, en klar forventning i dagens samfunn:

Jeg ser at samfunnet har giret seg inn på at sånn skal det være og når vi vet at pendelen svinger, så er den ikke nådd toppen enda denne pendelen (Informant 6).

At «... pendelen svinger», som Informant 6 uttaler, kan tolkes dithen at informanten reflekterer rundt at vi på et tidspunkt vender tilbake til noen av det vi historisk tidligere har tenkt og gjort, jf. opplæring i denne sammenheng. Med utgangspunkt i at flere av informantene skisserer behovet for mer opplæring ute i ordinære bedrifter kan det være interessant å trekke noen paralleller til industrisamfunnet hvor ufaglært arbeidskraft fikk kompetanse til sysselsetting og en sosial tilhørighet gjennom opplæring og arbeid i bedrift (Frønes & Strømme, 2010). I den forbindelse kan teori om hvordan samfunnsendringer har medført endringer i de strukturer og institusjoner som tidligere gav føringer for individer i ungdomstiden og identitetskonstruksjon jf. blant annet Giddens, være interessante å se nærmere på. Disse teoretiske aspektene bringes videre til diskusjonen i kapittel 7.

Posisjon og mening formidles blant annet gjennom språk (Lock & Strong, 2014) og i neste avsnitt presenteres funn om informantenes refleksjoner om språkets betydning for ungdom i deres målgruppe hvorpå jeg foreslår hvordan språk kan settes i en sammenheng med identitetskonstruksjoner.

Et midlertidig sammendrag indikerer at det gjennom funn, teori og påfølgende diskusjon så langt viser at det gjennom rett til videregående opplæring i Opplæringsloven stilles begrensede formelle krav til ungdom for å søke seg fra 10. klasse til videregående skole. Funn viser at flere av Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at ungdommer benytter seg av denne retten uten å inneha motivasjon eller andre forutsetninger til å imøtekomme de krav som stilles innenfor et ordinært videregående opplæringstilbud. Oppfølgingstjenesteveilederne forklarer dette med at ungdom utsettes for et sosial press, det er forventet at ungdom skal fullføre videregående opplæring, samtidig som de erfarer at en annen mulig forklaring kan ligge i at ungdom ikke har noen alternativer enn å søke seg til videregående skole våren i 10. klasse. Ved å betrakte funnene i dette kapitlet samlet kan det fremstå som om sosiale prosesser og sosiale konstruksjoner som formidler og signaliserer hva som er riktig og hva som ikke er riktig for ungdom i forhold til videregående opplæring er fremtredende gjennom informantenes erfaringer. Med dette som et utgangspunkt foreslår forskeren at det å opprette alternative søkbare tilbud, slik som flere av informantene etterlyser, ikke nødvendigvis i seg selv vil generere at ungdom velger dette fremfor de etablerte utdanningsforløpene. Dette handler også om etablerte positive verdiladete tilbud, som kan konkurrere eller sidestilles med den posisjon som dagens videregående opplæring har. Funn viser at ungdom ønsker å være som andre ungdommer og de ønsker å innfri forventninger som på ulike måter formidles i samfunnet. Funn viser også en tendens til at informantene erfarer at den videregående opplæringens posisjon i samfunnet bidrar til å knytte verdier og moralske vurderinger til ungdom ut fra hvorvidt de er elev/lærling i opplæring eller avbryter. Jeg foreslår at verdier og moral som formidles i samfunnet kan inngå i ungdommenes forståelse av hvem de er og kan bli og inngå i omgivelsenes forståelse av hvem ungdommen er og kan bli. Dette handler om identitetskonstruksjoner og jeg foreslår med utgangspunkt i de skisserte funn og resonnementer at videregående opplæring er en verdiladet organisasjon med en sentral posisjon i samfunnet som kan antas å gi bidrag i større eller mindre grad til identitetskonstruksjoner for ungdom. I det neste underkapitlet presenteres funn som gir en utdypende beskrivelse av hvilke erfaringer informantene har med verdier og moralske betraktninger om ungdommer som avbryter videregående opplæring gjennom språklige representasjoner.

Språket om ungdom i Oppfølgingstjenestens målgruppe

Jenkins beskriver sammenhengen mellom sosiale organisasjoner og sosial identitet og hvordan det ikke å være medlem også påvirker sosiale identiteter for grupper og individer i samfunnet. Funn i denne studien sammenfaller med Jenkins teori og viser at informantene reflekterer rundt hvordan samfunnets forventninger til at ungdom skal være i videregående opplæring gir et moralsk aspekt ved ikke-medlemskap representert gjennom blant annet språk. Dagens ungdomsrolle og identitet som synonymt med å være skoleelev ble støttet av informantenes utsagn tidligere i dette kapitlet, men hva er da forbundet med ikke å gjennomføre videregående opplæring?

Funn viser at flere av informantene reflekterer rundt språkets og begrepenes normative innhold og konsekvenser av dette for ungdom som ikke fullfører videregående opplæring. Informant 6 er en av disse informantene og dette sitatet er et eksempel på utgangspunkt for dette funnet:

Jeg synes at både skole og Nav bidrar til å forsterke dette skillet gjennom språkbruken, som systematisk brukes til å nedsnakke
(Informant 6)

Funn viser også at en av informantene reagerer på begrepet *fracfall* fordi det ikke er slik at å ikke gjennomføre videregående opplæring er synonymt med å fall ut av samfunnet. Det er også mulig å avbryte videregående opplæring og allikevel få arbeid:

Det er jo på en måte et absurd begrep, fracfall, for de faller jo ikke fra. Og når vi ser på det lille samfunnet her og jeg ser på arbeidsplassene, så tenker jeg at du er i fracfallsstatistikken, men du er jo et menneske som går her i en helt vanlig jobb med i vanlig lønn og har et bra liv (Informant 4).

Sletten & Hyggen (2013) viser til at begrepet *fracfall* kan forstås som at ungdommen, sannsynligvis ufrivillig, faller fra «... et opplæringsløp som det er forventet at de aller fleste skal gjennomføre» (Sletten & Hyggen, 2013:17). Ut fra Jenkins definisjonen av identitet og selvfølelse kan det være grunn til å anta at det å være ungdom og oppleve å være språklig definert i en gruppe som ikke mestrer et opplæringsløp som

samfunnet forventer at de skal klare, kan påvirke ungdommens selvfølelse på en negativ måte, jf. hvem er jeg, og identiteten på en negativ måte, jf. hvem opplever andre at jeg er.

Sletten & Hyggen (2013) skriver at begrepet *bortvalg* signaliserer at det «... å ikke gjennomføre videregående opplæring kan være et bevisst, og til tider legitimt valg, for en del unge» (Sletten & Hyggen, 2013:7). En av informantene påpeker denne forståelsen av begrepet *bortvalg*, og stiller spørsmålsteget på hvor legitimt er slikt valg kan være i dagens samfunn hvor det er et sosialt press om at ungdom skal fullføre videregående opplæring:

... snakket jo om at en skulle kuttet ut ordet «drop-out» og «fracfall» for det blir bare negativt, og heller kalle det «bortvalg», for det er jo et valg. Du kan si hvordan skal en klare å bli fornøyd med seg selv og det en velger da, hvis det en velger bort er skole? Altså hvordan kan det valget være en mulighet til en ny vei, eller en god vei for ungdommen, når de gjør feil når de slutter, for det er ikke det samfunnet forventer (Informant 6).

I dette sitatet løfter Informant 6 frem muligheten for at det kan være positivt for noen ungdommer å avbryte videregående opplæring, men at sosialt press og moraliserende og unyansert språkbruk kan overskygge dette. Denne tolkningen tas med videre som et funn som kan ses i sammenheng med hvordan flere av informantene reflekterer rundt språkets og begrepenes normative innhold og konsekvenser dette kan ha for ungdom som avbryter opplæring.

Mens begrepet *fracfall* gir ungdom som ikke fullfører videregående en mer passiv rolle i denne prosessen, kan begrepet *bortvalg* ses på som om ungdom som ikke fullfører videregående opplæring er en bevisst aktør i ferd med å velge bort skole til fordel for en ny og annen vei. Denne bevisst agerende rollen kan gi individene, ungdommene, som avbryter opplæring mer ansvar for sine valg (Sletten & Hyggen, 2013). Ut fra Jenkins definisjonen av identitet og selvfølelse kan det være grunn til å anta at det å være ungdom og oppleve å være språklig definert i en gruppe som tar et bevisst valg å avslutte videregående opplæring, i et samfunn hvor det forventes at ungdom skal fullføre videregående opplæring, kan påvirke ungdommens selvfølelse og identitet.

Begrepet naver er kjent for Oppfølgingstjenesteveilederne som deltok i studien og funn viser i den sammenheng at samtlige informanter i denne studien knyttet til noe negativt. Ingen av informantene erfarer at de gjennom sitt arbeid med ungdom i Oppfølgingstjenesten målgruppe har møtt på det de erfarer er definert som en naver. Informantene knytter begreper naver til det å motta offentlige økonomiske støtteordninger uten å egentlig ha behov for det. Funn viser at informantene møter ungdom som mottar økonomiske støtteordninger fra blant annet NAV, og at de erfarer at disse ungdommene har utfordringer og reelt behov for økonomisk støtte. En av informantene betrakter begrepet i seg selv som ytterligere belastende for en gruppe ungdommer som lever i vanskelige livssituasjoner fra før. Eksempler på sitater som gjennom analyse har ledet til disse funnene siteres her:

... en som snylter på samfunnet. Altså en drop-out. Alt dette har negativ klang (informant 4).

I følge definisjonen som noen har laget så er det de som ikke gidder å gjøre ting og får midler fra NAV, men jeg har ikke møtt dem altså (Informant 3).

Nei, jeg kjenner ikke Navere. ... jeg har vært borti mange fortvilede ungdommer ja, som får hjelp fra NAV, men de er ikke Navere (Informant 5).

Jeg kjenner ikke Navere, men jeg kjenner ungdommer som sliter og sånne som gjerne vil. For alle ønsker å bli noe i livene sine, alle gjør det (Informant 6).

Altså, du har det vanskelig på så mange områder og han eller hun er nødt til å søke om økonomisk hjelp for en periode, Hvis du i tillegg skal bli kalt naver, så blir det altså en ekstra negativ belastning (Informant 6).

Naver og verbet «å nave» ble i 2012 kåret til årets ord av språkrådet (Andersen & Våge, 2012). Mens Kvitting (2014) bruker beskrivelser om det å nave som «ikke i arbeid», «bruker», «økonomiske støtteordningene» og «strategisk», viser Hyggen og

Hammer (2013) til beskrivelser som «*dank*» og *offentliges regning*». Funn knyttet til hvordan informantene definerer begrepet kan sies å ha visse likhetstrekk med Kvitting (2014) og Hyggen & Hammer (2013).

Funn knyttet til informantenes erfaringer med ungdom som mottar økonomisk støtte fra for eksempel NAV, sammenfaller med Osborg Oses (2014) som ikke finner holdepunkter for at disse ungdommene ikke deltar i opplæring og arbeidsliv på grunn av latskap og viljeløshet. I likhet med informantenes beskrivelser av skolerelaterte utfordringer (som deskriptivt presenteres i kapittel 6), viser Osborg Ose at hovedutfordringen til ungdom som ikke er i arbeid eller opplæring er knyttet til sosiale problemer, psykiske problemer, ensomhet, manglende motivasjon og helserelaterte utfordringer. Osborg Ose viser også til at disse ungdommene har dårlig *selvfølelse*.

Mead betraktet språket som en sentral budbringer av signaler i prosessen av utviklingen av *selvfølelse*. Hvordan mennesker, i dette tilfellet ungdom, former og utvikler sin forståelse og opplevelse av hvem de er (*selvfølelse*) konstrueres blant annet på bakgrunn av språklige interaksjoner. En grunnleggende sosial-konstruktivistisk tanke, som også beskriver språkets sammenheng med identitet og *selvfølelse*, er at menneskets aktivitet er koblet til mening og hvor mening igjen knyttes til språk. Språket tilfører sosiale opplevelser som igjen tilfører mening til mennesket. Informantene i denne studien reflekterer rundt egen og andre samarbeidspartneres bruk av språk i forhold til gruppen ungdom som ikke er i videregående opplæring eller er i ferd med å avbryte. Dersom vi aksepterer at språket tilfører sosiale opplevelser og kan bidra til ungdoms utvikling av identitet og *selvfølelse*, kan det normative og moraliserende språket om ungdom utenfor opplæring ses på som en faktor som kan påvirke ungdommenes *selvfølelse* og identitetskonstruksjoner på en negativ måte. En sammenfallende detalj som trer frem i denne redegjørelsen og som kan beskrives som et paradoks, er dårlig selvbilde. Osborg Ose viser til at ungdommer utenfor opplæring og arbeid ofte kjennetegnes ved at de har dårlig *selvfølelse*. Samtidig som funn viser at språk som ses brukt om denne gruppen ungdommer i seg selv foreslås å kunne medføre ytterligere belastning og dårlig *selvfølelse* for ungdoms, jf. funn.

I noen sammenhenger kan avbrudd fra videregående opplæring skyldes at ungdom tar et valg og bytter ut opplæring med ordinært arbeid, i andre sammenhenger kan

det være helsemessige utfordringer som forårsaker avbrudd selv om ungdommen ønsker å være i opplæring. Noen ganger er livet og familieforholdene så vanskelige at ungdommen verken klarer å mestre eller prioritere opplæring (Sletten og Hyggen 2013: Markussen & Seland, 2012). Det kan fremstå som vanskelig å finne et nøytralt begrep som er beskrivende og dekkende for både årsak og aktørens rolle for hele gruppen ungdom som avbryter videregående opplæring. Allikevel og på tross av denne kompleksiteten er det Jf. sosial konstruktivistiske teori slik at språket kan forstås som en formidling av menneskers mening og forståelse. Ut fra denne teorien er språket mer enn bare ord, det representerer en virkelighetsoppfatning. Med dette menes ikke at språket til enhver tid representerer en detaljert og bevisst fremstilling av individenes eller gruppens virkelighetsforståelse, men at de uavhengig av denne bevisstheten inngår i diskurser som mennesker interagerer med og konstruerer seg selv ut fra jf. Lock & Strong (2014). Gjennom dette resonnementet kan informantenes refleksjoner og bekymringer rundt hvordan språket benyttes om ungdom i OTs målgruppe tolkes som en ytterligere representasjon av samfunnets forventninger om at ungdom bør være i videregående opplæring. Språket og ordene i diskurser er ikke kontekstløse, de representerer på en eller flere måter både verdier og posisjoner. Gjennom teori av Mead er språket et av flere bidrag av signaler i prosessen med å utvikle selvfølelse for individet og for å kategorisere og identifisere individer og grupper i samfunnet. I språk ligger det makt som påvirker sosiale opplevelser. Dette danner grunnlaget for å foreslå at det i språket som brukes, jf. funn, kan antas å ligge formidlinger som påvirker identitetskonstruksjoner for og av ungdom både i opplæring og ungdom som har avbrutt opplæring.

Som et apropos til tidligere funn knyttet til sosiale forventninger og sosial press om at ungdom bør fullføre videregående opplæring, kan menneskets anvendelse av språket ses på som formidling og forsterking av disse forventningene gjennom konstruksjon av for eksempel begreper som å Nave. I denne sammenhengen betrakter jeg informantenes nyanserende, kritiske og reflekterende betraktninger om språket som et potensiale og et viktig bidrag til sosiale diskurser om og med ungdom i og utenfor videregående opplæring. Jeg foreslår at potensiale ligger i Oppfølgings-tjenesteveiledernes mulighet til å anvende eget språk på en måte som gjenspeiler det de selv etterlyser som et behov for en mer nyanserende og mindre verdiladet forståelse av ungdom som avbryter videregående opplæring.

I dette kapitlet er det presentert en rekke funn som direkte og indirekte indikerer at Oppfølgingstjenesteveilederne opplever at den videregående opplæringen er en etablert normalarena for dagens ungdom. Den videregående opplæringen bidrar i identitetskonstruksjonen for ungdom gjennom å signalisere *hva og hvem ungdommen er i dag* (elev) og den gir også en fremtidsrettet identitet fordi videregående opplæring betraktes som veien til arbeidslivet. Gjennom formell kompetanse kvalifiseres ungdom til innpass i arbeidslivet og voksenlivet, og sier noe om *hva og hvem ungdommen kan bli*. I analysen av Oppfølgingstjenesteveilederens utsagn trer samfunnets forventninger og sosialt press på at ungdom bør være elever i videregående opplæring frem. Gjennom teori om sosial identitet og medlemskap/ikke-medlemskap i organisasjoner kan dette sosiale presset forstås som en av årsakene til at 98 % av ungdommene som går i 10. klasse går direkte over i videregående skole samme kalenderår. Det er det tradisjonelle og formelle tilbudet ungdom gis og kanskje også det eneste sosialt aksepterte alternativ. Det kan også sies at dette samme sosiale presset om å være i videregående opplæring inngår som en forklaring i hvorfor det å avbryte videregående opplæring kan betraktes som negativt og degraderende for denne gruppen ungdom i dagens samfunn. I funnene trer det frem ulike nivåer gjennom ulike aktører og samfunnsmessige endringer som bidrar til å utøve det sosiale presset om at ungdom bør være i og fullføre videregående opplæring. Det er for eksempel ungdom og foreldre som gjerne vil at ungdommen skal være som andre og det er aktører som for eksempel NAV og videregående skole som bruker verdiladde ord om ungdom i og utenfor opplæring. Samtidig etterspør arbeidslivet formelle kompetansekrav for arbeid og politiske og juridiske beslutninger har lagt til rette for at alle har rett til videregående opplæring. Videregående skole blir slik en fremtredende og viktig organisasjon for dagens ungdom hvor tilhørighet eller ikke tilhørighet til videregående opplæring blir tillagt mening i en sosial prosess som kan bidrar i identitetskonstruksjonen for ungdom. I denne sosiale prosessen er det ikke slik at alt er «tillatt». I samspillet på ulike nivåer, jf. individer, grupper og samfunn, møter vi og må forholde oss til de etablerte oppfatningene om hva som aksepteres og ikke aksepteres.

I møte med de etablerte sosiale oppfatningene om at ungdom bør fullføre videregående opplæring vil det være interessant å se nærmere på hvilke

forutsetninger ungdom i Oppfølgingstjenestens målgruppe har for å gjennomføre videregående opplæring. I neste kapittel presenteres derfor funn knyttet til hvordan noen ungdommer i Oppfølgingstjenestens målgruppe lever i vanskelige livssituasjoner og hvordan dette påvirker gjennomføringen av videregående opplæring.

Kapittel 6 Ulike utgangspunkt Ungdom i vanskelige livssituasjoner

I dette kapitlet presenteres funn knyttet til informantenes erfaringer med skoleleksterne årsaker til at ungdom ikke gjennomfører videregående. Funn presenteres i hovedsak deskriptivt og er avgrenset til årsaker knyttet til økonomi, helse og bo- og familierelaterte forhold da det var disse temaene som var mest fremtredende i samtale med Oppfølgingstjenesteveilederne.

Funn som presenteres i dette kapitlet kan ses på som en karakteristikk av hvilke mangfoldige problemstillinger Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer i sitt arbeid og det kan betraktes som et bidrag til forskning på årsaker til manglende gjennomføring av videregående opplæring. Funnene er imidlertid presentert med det formål at de skal være med på å løfte frem utfordringer og begrensninger hos individene/ungdommene og problematisere individets potensiale til å skape seg selv til hva det måtte ønske, jf. teori om moderne identitetskonstruksjoner av Giddens, som diskuteres i kapittel 7.

Skoleeksterne utfordringer for Oppfølgingstjenestens målgruppe

De ikke-skoleerelaterte årsakene, som i denne studien omtales som skoleeksterne årsaker, er forhold som ikke direkte kan knyttes til skolen som institusjon og opplæringen som aktivitet. Informantenes respons på begrepet *skoleeksterne årsaker* sammenfaller på flere områder med Markussen og Selds (2012) kategorisering av funn i deres studie og definering av begrepet. Funn i denne studien viser at informantene definerer skoleeksterne årsaker gjennom formidling av historier og beskrivelser av deres erfaringer med ungdom som har utfordringer knyttet til bosituasjon, økonomi, egen helse, helse i nær familie, ustabile og nye familiekonstellasjoner, omsorgsoppgaver for søsken og manglende støtte og oppfølgings av foreldre. Nedenfor følger et utdrag av utsagn fra informanter som

viser mangfoldet og bredden i de skoleeksterne årsaksforklaringene de har erfart i tilknytning til manglende gjennomføring av videregående opplæring:

Det er jo bosituasjonen, altså livet utenfor skolen. Det er ikke på plass og det er kjempeutfordrende. Det kan være fysiske boforhold, økonomi, egen helse, helse til familien (Informant 3).

Hjemmesituasjonen, ja sosiokulturelle forhold og psykisk helse, det er nok hovedårsakene (Informant 5).

Det er jo klart at det er en del av foreldrene som ikke er voksne personer, og ungdommen må være de voksne selv (Informant 5).

De har omsorg for foreldrene sine og det er ganske mange ungdommer som har omsorg for yngre søsken (Informant 3).

Funn viser også at informantene erfarer at ungdom i OTs målgruppe ofte har sammensatte utfordringer, gjerne en kombinasjon av flere av de skoleeksterne årsakene som vist til innledningsvis i dette kapitlet. Informantene beskriver at de sammensatte og belastende situasjonene som noen ungdommer lever i, blir u håndterbare for ungdommen, de kan ikke ordne opp i dette uten hjelp eller veiledning. Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at komplekse, akkumulerte og vanskelige livssituasjoner er årsak til at noen ungdommer står i fare for å avbryte videregående opplæring eller har avbrudd fra opplæring, som for eksempel Informant 3 i dette sitatet:

Det er så mye som kommer inn. Det er så mye som ungdommen har prøvd å håndtere på egenhånd og så går det til et visst punkt, og så går det ikke lengre (Informant 3).

Funn viser at informantene erfarer at det i samsvar med de komplekse livsutfordringene som noen ungdommer står i, er behov for at ungdommene får grunnleggende hjelp til å fungere og få stabilitet i hverdagen. Dette beskrives av blant annet informant 5 som en grunnleggende forutsetning for at ungdom skal kunne delta i opplæring:

... altså vi snakker om manglende stabilisering og sosialisering som ikke er på plass for at de skal ha full nytte av det (Informant 5).

I forbindelse med dette funnet kan det ses paralleller til Sletten og Hyggens sitat, «... i mange tilfeller er det hele ungdommen som trenger hjelp til å fungere i hverdagen, ikke bare skole-delen» (Sletten & Hyggen, 2013:37). Med de samlede refererte sitatene som utgangspunkt slutter jeg at informantene anerkjenner en sammenheng mellom eleven/ungdommens bakgrunn, liv og forhold utenfor opplæringen, og hvordan ungdommen/eleven møter, forholder seg til og mestrer videregående opplæring.

Økonomi

Begrepet økonomi ble introdusert av flere Oppfølgingstjenesteveiledere som en skoleekstern årsak som spiller en medvirkende rolle til manglende gjennomføring av videregående opplæring for noen ungdommer:

Jeg har en del ungdommer, og har hatt også, for det skjer hvert år, som strever økonomisk (Informant 3)

... også er det veldig mange som er veldig bekymret for økonomien (Informant 4).

Bratt og Gotaas (2004) beskriver at frafall i videregående opplæring i Norge kan ses i sammenheng med økonomiske utfordringer for ungdom og ungdommens familie. Informantene i denne studien gir i den forbindelse eksempler på hvordan dette utarter seg. Informantene deler i hovedsak erfaringer som bygger på samtaler og møter med ungdom/elever. Informantene knytter ikke inntektstall eller definerer ungdommene i beskrivelsene innenfor noe konkret fattigdomsbegrep. Oppfølgings-tjenesteveiledernes erfaringer kan derfor knyttes til ungdommenes opplevelser av hvor mye de selv har i forhold til andre ungdommer, og ungdommenes møter med krav og forventninger de ikke kan imøtekomme ut fra økonomiske begrensninger, enn noen definert fattigdomsgrense.

Antall barn og unge som vokser opp i familier med svak økonomi er økende (Backe-Hansen, 2004). Enkeltindivider og enkeltindivider og familier er vanskelige

identifiserbare på et generelt plan fordi dette ikke rammer hele sosiale eller geografiske grupper Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006). En av gruppene som imidlertid utmerker seg og ses tydelig representert som mottakere av sosialhjelp er enslige forsørgere (Dahl, Bergsli & Wel, 2014). Informant 3 erfarer at ungdommer som bor med aleneforsørgende foreldre kan være i økonomisk utfordrende situasjoner:

Det kan være at dem bor sammen med foreldre som er aleneforsørgere, der stipendet ikke strekker til for de faktisk må være med på å betale både maten til sine søsken og fritidsaktiviteter (Informant 3).

I dette utsagnet beskriver Informant 3 elever i videregående opplæring som bor i hjem med aleneforsørgende foreldre og hvor stipendet må gå til mat og fritidsaktiviteter for sine søsken. Dette ses på som et funn og samsvarer med Dahl, Bergsli og Wel (2014).

Forskning viser både kortsiktige og langsiktige konsekvenser (Backe-Hansen, 2004). Funn i denne studien viser at informantene erfarer at ungdom i Oppfølgings-tjenestens målgruppe erfarer at en kortsiktig og umiddelbar konsekvens av lav inntekt er at det blir vanskelig å imøtekomme krav i opplæringen. Som et av utgangspunktene for dette funne vises det til sitat fra Informant 5 og 3:

Så kan han ikke begynne å jobbe i barnehage for han har ikke råd til å kjøpe seg en utedress, som man må ha for å være der (informant 5).

Vi har også ungdommer som ikke kommer fordi de har ikke penger til å komme seg hit. Det er faktisk ganske mange ungdommer som strever økonomisk, altså som bor langt unna skolen, men ikke langt nok til å få busskort. Dette med busskort blir en sånn kjempeutfordring (Informant 3).

Informant 5 erfarer at ungdom kan møte utfordringer i arbeidssituasjoner og praksis fordi de ikke har penger til å kjøpe nødvendige klær, som for eksempel uteklær for å

kunne jobbe i barnehage. Informant 3 har opplevd at ungdom ikke kan komme seg til skolen fordi de ikke har penger til offentlig transport til og fra skolen. De bor imidlertid for nært skolen til at de kan få busskort via Fylkeskommunen, men ungdommen opplever at avstanden fra hjemmet og til skolen er for langt til at de kan komme seg dit uten offentlig transport.

Videregående opplæring ses på som en nøkkel til å utjevne sosiale ulikheter, en påstand som støttes av argumentasjonen for satsingen på utdanning med lik tilgang til utdanningssystemet for alle i Norge (Øia & Fauske, 2010). Samtidig kan manglende gjennomføring av videregående opplæring vanskeliggjøre muligheten på arbeidsmarkedet som igjen kan gi svak økonomi, jf. langsiktige konsekvenser. På tross av den politiske satsingen for å legge til rette for videregående opplæring for alle, kan det ut fra funn i denne studien og tidligere forskning (Wiborg og Hansen, 2009; Ekren 201) ses en tendens til at ungdommens sosiale bakgrunn spiller en viktig rolle i hvordan ungdommene mestrer utdanningssystemet. Funnene i denne studien representerer eksempler på hvordan sosial bakgrunn jf. økonomi, kan påvirke gjennomføring av videregående opplæring.

Et annet perspektiv som i denne sammenheng bør tildeles oppmerksomhet er hvordan svekket familieøkonomi oppleves for ungdommen det gjelder og hvordan dette påvirker gjennomføringen av videregående opplæring. Denne studien tar ikke utgangspunkt i ungdommens egne erfaringer og opplevelser, men tidligere forskning viser jf. at barn og ungdom som vokser opp i familier med svak økonomi er mer usatt for å oppleve sosial eksklusjon, mistriivsel og utvikle dårlig selvtillit (barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015). I sammenheng med sosial eksklusjon ser jeg følgende utsagn fra Informant 2:

Ja, det kan jo være noe kan jo være økonomi da, blant ungdom. At det er noen ungdommer som sliter og som synes det er vanskelig for at de ikke kan være med på ting med andre (Informant 2)

Informant 3 skisserer en prosess hvor økonomi, psykisk helse og fravær henger sammen og hvordan dette kan medføre fravær fra videregående opplæring:

Det er ikke noe mat hjemme og de har ikke penger til å kjøpe seg mat. Livet blir en slik stor smørje, også blir man deprimert og tenker

at det går sikkert ikke likevel. Jeg orker ikke å komme for da blir jeg bare møtt med hvorfor jeg ikke har vært her, og så blir jeg bare hjemme (Informant 3).

Flere av informantene legger vekt på at ungdom blir satt i situasjoner og gitt ansvar som de ikke mestrer og som medfører uhåndterbare utfordringer i ungdomstiden. Ved å tolke innhold i sitatene om foreldrenes rolle, kan foreldre som bidrar til stabile bo og familieforhold, økonomisk trygghet og støtte ses på som en ressurs for ungdom og som gir bedre forutsetninger for gjennomføring av videregående opplæring. Familierelaterte forhold for ungdom i Oppfølgingstjenesten målgruppe tas videre til beskrivelse i neste undertittel.

Familie og støtte

Funn i denne studien viser at noen av informantene beskriver utfordringer for ungdom knyttet til at ungdom må være mer selvstendig og klare seg med mindre hjelp og støtte fra foreldrene. Samtidig erfarer informantene at ungdom møter store krav på ulike arenaer. Slik som eksempelvis informant 1 uttrykker dette:

De føler at det er store krav på alle arenaer, i forhold til utseende, i forhold til kropp, altså å yte på skolen, du skal være aktiv i idrettssammenheng. Du skal imøtekomme mange krav og det å føle seg utenfor kan skape problemer hvis du ikke klarer å være med på alle nivå. ... det er et samfunn hvor det er ønskelig å fremstå som vellykket, men det er ikke sikkert at en er vellykket på alle områder. Det kan være tøft å være ungdom (Informant 1).

Funn viser også at informantene ser at ungdommers opplevelse av å være deprimerte kan ha en sammenheng med foresattes rolle. Følgende sitat er utgangspunkt for dette funnet:

... noen er jo deprimerte, jeg kjenner på at det handler ofte om det. Hvis man skal snakke med litt store bokstaver, for folk er jo veldig forskjellige, men en del har på en måte ikke mamma og pappa lengre når de begynner på videregående og de er litt outsourced fra hjemmet. De skal klare seg litt for mye selv og ta egne valg som de ikke er modne nok til å ta (Informant 4).

Sitatet og hvordan Informant 4 bruker ordene « ... litt for mye» tolker jeg dithen at informanten erfarer at noen ungdommer med fordel kunne hatt mer oppfølging og støtte fra sine foreldre også når de begynner i videregående opplæring og at dette på en eller annen måte ses av informanten i sammenheng med at noen ungdommer er deprimerte. Som et delvis sammenfallende funn fra tidligere forskning ser jeg Anvik og Gustavsen (2012) som viser til at ungdommene i deres studie, som har psykiske helseproblemer, forteller om få voksne som involverer seg og ser ungdommen. Ungdommene i deres studie forteller at de ofte blir overlatt til seg selv med vanskelige tanker og situasjoner de i liten grad kan ordne opp i selv (Anvik & Gustavsen, 2012). Også Informant 5 erfarer at noen ungdommer i OTs målgruppe har foreldre som i for liten grad involverer seg. Informant 5 ser dette i sammenheng med og som en konsekvens av foreldres skilsmisser og endre samboerforhold:

... skilsmisse er jo et kjempeproblem, for en ting er jo at mister at foreldrene er sammen, men så blir jo foreldrene så forbasket forelsket igjen og opptatt av de nye partnerne så de har ikke tid til å være foreldre (Informant 5).

Informant 1 og 5 deler også erfaringer som kan sies å dreie seg om at noen ungdommer mister nødvendig støtte fra sine foreldre. Informant 1 viser til hvordan endre familieforhold også kan gjøre ungdom i alderen 16 og 17 år bostedsløse og informant 5 viser til hvordan ungdom i familier som har psykiske utfordringer kan mangle nødvendig støtte:

Vi hører jo om ungdommer som har fått beskjed om å flytte hjemmefra fordi nå er du voksen og må klare deg selv. ... ja, mens de går på videregående, og det har jo noe med at de har nye samboere, stesøsken eller andre som kommer inn og nå er det ikke plass for deg lengre. Så det er nok en del som sliter på grunn av sånne årsaker og da er det ikke så enkelt å være 16 og 17 år og klare seg selv (Informant 1).

Det er en god del familier som sliter psykisk. Det er klart at når man er yngre så vet man at sin mamma og pappa kanskje er litt annerledes, men vi vet kanskje ikke hva det er. Så kommer man i ungdomsårene og begynner å få en litt større forståelse for hva dette er, og det blir kjempevanskelig. Så de har jo ikke denne backingen på hjemmebane som de har hatt behov for (Informant 3).

Informant 3 beskriver at noen elever har omsorgsansvar i hjemmet som påvirker deres deltagelse i den videregående opplæringen, for eksempel gjennom ansvar for mindre søsken:

Vi har jo elever her som kommer for sent hver dag fordi de faktisk må være den som kjører småsøsken i barnehagen. Da må de også sette fra seg bilen hjemme før de drar hit (Informant 3).

Informant 4 opplever gjennom arbeidet med ungdom i Oppfølgingstjenestens målgruppe at noen av foreldrene til ungdommene kan ha det som informanten omtaler som «... mangelfull foreldrekompetanse». Informanten utdyper dette med at ungdom trenger rammer og retning og at det ikke nødvendigvis er slik at ungdom bør prøve alt de selv ønsker:

... det er ikke en foreldrekompetanse at en unge skal prøve alt den vil selv, de må ha en retning, en fasthet og noen rammer. (Informant 4).

I min egen utvidede fortolkning av disse sitatene og funn kan det trekkes paralleller til Giddens beskrivelser av hvordan samfunnsendringene har medført en svekkelse i de tradisjonelle strukturene og rammene. De unge introduseres for flere valg nå enn tidligere (Ritzer & Stepnisky, 2014), samtidig som funn i denne studien viser at Oppfølgingstjenesteveilederne erfarer at noen av ungdommen de møter mangler støtte og oppfølging fra sine foreldre.

Psykisk helse

Markussen og Seland (2012) viser til at det i deres studie av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus Fylkeskommune var mellom hver fjerde og femte elev som oppgav psykiske problemer som årsak til avbrudd fra videregående skole. I de Nordiske landene ses en økende rapportering av årsaker til frafall i tilknytning til psykisk helseutfordringer for ungdom (Markussen, 2010). Funn i denne studien viser at informantene knytter begreper som kan sees i sammenheng med ungdommens psykiske helse da de skulle gi tilbakemelding på hvilke årsaker til frafall i videregående opplæring de erfarte gjennom sin jobb i Oppfølgingstjenesten. Sitater som ses i tilknytning til dette funnet presenteres her:

Det kan være fysiske boforhold, økonomi, egen helse, helse til familien. ... Men dette med psykisk helse er så sammensatt, det er så komplekst det disse ungdommene strever med og det er ofte flere ting. Angst er en stor bit av det (Informant 3).

Veldig mange unge som sliter med søvn. Det er en del som sliter med forholdet til andre i klassen, i forhold til dette med sosial angst (Informant 2).

Hjemmesituasjonen, ja sosiokulturelle forhold og psykisk helse, det er nok hovedårsakene (Informant 5).

Det er en del psykiske problemer, som etter hvert dukker opp. Angst og depresjon, som kommer i ungdomstiden. Som for noen kan virke hemmende, for skolegangen, vi har jo elever som slutter og som må konsentrere seg om behandling, for de er ikke mottagelige for det faglige for hodet er så fullt med så mye annet (Informant 1).

Det er mye sånt udefinerte psykiske plager altså. noen er jo deprimerte, jeg kjenner på at det handler ofte om det (Informant 4).

Med utgangspunkt i utsagnet til informant 4 vises jeg til Anvik og Eide (2011) som påpeker at begrepet psykiske problemer og psykiske plager er blitt en del av vårt hverdagslige språk og at det derfor beskriver langt mer enn hva som faller inn under de psykiatriske diagnosekriteriene. Det kan i det hverdagslige språket dreie seg om beskrivelser av opplevelser og symptomer som klaustrofobi, angst, depresjon og søvnvansker uten at det foreligger medisinske vurderinger og diagnoser. Informantene har ikke delt noen spesifikke beskrivelser som sier noe om de refererer til medisinske diagnoser eller beskrivelser og opplevelser fra møte med ungdom i OTs målgruppe. Det kan kanskje antas at deres erfaringer gjenspeiler begge deler.

Et annet funn i denne studien er hvordan en av informantene reflekterer rundt hvordan noen ungdommer i OTs målgruppe, i en periode av livet, er for syke eller står i livssituasjoner som er så belastende at de ikke klarer å nyttiggjøre seg av videregående opplæring. Informanten sammenligner en voksen arbeidstaker med

ungdom i sammensatte og vanskelige livssituasjoner, og gjør seg betraktninger om at dette ville medført vansker med å stå i arbeid for en voksen arbeidstaker:

Så tenker jeg også på de ungdommene, som i en periode av livet sitt er for syke til å nyttiggjøre seg av sin rett til opplæring, altså skal de regnes som et frafall? Jeg synes jo ikke det er rett og det som jeg prøver å si er at vi som voksne arbeidstakere, hvis vi hadde stått i alt det som noen av disse ungdommene står i så hadde vi faktisk vært sykemeldt, vi hadde ikke blitt regnet som et frafall ...
(Informant 3).

Brage, Nossen & Thune (2013) viser at det for arbeidstakere er en økende andel sykemeldinger som skrives for arbeidstakere på bakgrunn av slapphet/trøtthet. De stiller spørsmål om dette delvis kan relateres til belastende livssituasjoner, som for eksempel ved endrede familiekonstellasjoner som skilsmisse og sammensatte utfordringer. Helsedirektoratet (2013) beskriver også muligheten for å sykemelde arbeidstakere ved livsbelastninger i form av for eksempel skilsmisse og økonomiske problemer. De refleksjoner som Informant 3 deler er interessante ut fra de beskrivelsene som informantene har gitt av både utfordrende økonomiske og bo- og familieforhold som ungdom lever med og i. Kan det være slik at noen av ungdommene i OTs målgruppe burde beskrives som sykemeldt fra opplæring i stedet for som et frafall fra opplæringen.

I en oppsummering av funn knyttet til informantenes erfaringer med skoleeksterne årsaker til avbrudd fra Videregående opplæring trer de sammensatte og komplekse beskrivelsene frem. Flere ungdommer i Oppfølgingstjenestens målgruppe har flere utfordringer som over tid har akkumulert. Funn viser at informantene erfarer at noen ungdommer er praktisk og materielt blir begrenset og utfordret i sin opplæring og sitt livsopphold gjennom å mangle penger til nødvendig materiell, bolig og transport til og fra opplæring. Sammen med de praktiske og materielle manglene følger det for noen ungdommer også psykisk belastning. Funn viser at informantene setter disse skoleeksterne utfordringene i forbindelse med frafall i videregående opplæring. Flere av informantene viser til at ungdom i Oppfølgingstjenestens målgruppe har behov for mer støtte og tid fra sine foreldre enn de opplever at ungdommen får. Noen informanter forklarer dette ut fra sine erfaringer og ser at endrede familiekonstellasjoner og psykiske problemer hos foreldrene kan være medvirkende

til hvorfor de ikke gir mer tid og støtte til sine ungdommer. Psykisk helse, eller begreper som kan sies å være knyttet til psykisk helse, er et gjennomgående tema når informantene deler erfaringer med skoleeksterne årsaker til frafall. Angst og depresjon er ord som informantene benytter. Noen av informantene beskriver psykiske utfordringer og problemer som en direkte årsak til hvorfor ungdom kan være i fare for å avbryte opplæring eller har avbrudd. Noen informanter beskriver også psykiske plager hos ungdom som et resultat av belastende livssituasjoner som beskrevet gjennom for eksempel vanskelig økonomi og utfordrende bo- og familiesituasjoner. Samlet sett kan disse funnene representerer beskrivelser som kan fortelle om hvor ulike utgangspunkt ungdom har i møte med videregående opplæring.

Kapittel 7 Identitetskonstruksjon og Oppfølgingstjenesten

I dette kapitlet samles og utdypes noen resonnementer fra kapittel 5 og det presenteres nye funn og teori som gir Oppfølgingstjenesten en plass i moderne identitetskonstruksjon. Det argumenteres for at Oppfølgingstjenesten i seg selv kan betraktes som et bidrag i moderne identitetskonstruksjon jf. *fateful moments*, og at Oppfølgingstjenesten kan ses å ha en befatning med konstruksjon og rekonstruksjon av mulige fremtidige identiteter, jf. *possible future identities*. Funn knyttet til arbeidstrening, jf. NAV tiltaket, trekkes frem som eksempel på et tilbud som kan ses i sammenheng med tomrommet, jf. teori av Ziehe.

Dette kapitlet avsluttes med forskerens egne betraktninger.

Moderne identitetskonstruksjon og ungdom

Enkeltindividets potensiale til å skape seg selv og konstruere sine egne identiteter omtales gjerne som moderne identitetskonstruksjon. Potensialet hevdes av blant annet Giddens å ligge i de mangfoldige alternativene som ungdom i dag introduseres for. I teori av Giddens, Bauman og Beck trer individet i dagens samfunn frem med større frihet og muligheter enn tidligere (Ritzer & Stepnisky, 2013). Som en sammenligning med tidligere mer tradisjonsbaserte samfunn, hvor identiteten og begrensninger av valg i større utstrekning ble introdusert og lå ved individet fra den familie og det miljø det vokste opp i, må dagens ungdom i større grad skape seg selv gjennom valg (Krange, 2004).

Sammen med muligheten til å ta flere valg enn tidligere følger også et individuelt ansvar i denne prosessen for å ta det som i samfunnet defineres som et riktig valg. Det er ikke slik at alle valg er sosialt akseptert (Krange, 2004; Paulgaard, 2006; Ritzer & Stepnisky, 2013). Ved å ta utgangspunkt i funn og resonnement i kapittel 5 kan det fra Oppfølgingstjenesteveiledernes perspektiv fremkommer beskrivelser som viser at det ikke er sosialt akseptert i dagens samfunn å velge bort videregående opplæring.

Dersom vi samtidig ser på funnene i kapittel 6, som kan betraktes som en beskrivelse av hvor ulikt grunnlag ungdom møter til videregående opplæring på, kan det være betimelig å stille spørsmål ved den videregående opplæringens posisjon, jf. funn i kapittel 5. Kan det være slik at lik tilgang på utdanningssystemene i dagens velferdssamfunn og behovet for formell kompetanse, har skapt en norm som moraliserer, ansvarliggjør og kan bidra i konstruksjoner av negativ identitet for ungdom som ikke mestrer videregående opplæring. Bak utdanningssystemet som gir ungdom rett til videregående opplæring og det samfunn det er forankret i ligger det et press på dagens ungdom om å velge riktig og fullføre opplæringen. Det å ikke fullføre gir assosiasjoner til negative konsekvenser for individ og samfunn. Det kan fremstå ut fra funn i kapittel 5 som om ungdom bør se disse konsekvensene og handle riktig ut fra gitt mulighet og risiko for å velge feil. Når vi ser på funn fra kapittel 6 blir den sosiale og helsemessige bagasjen fremtredende i informantenes forklaringer på hvorfor noen ungdommer ikke fullfører videregående opplæring. Allikevel erfarer informantene at det er et sosialt press på og en moraliserende holdning til ungdom som ikke fullfører videregående opplæring dagens samfunn. Kanskje er dette en gjenklang av en vektlegging av det autonome individets mulighet til å skape seg selv, nærmest uten noen form for sosial og kulturell bagasje.

Ved å følge opp disse funnene og resonere videre kan det å fullføre og mestre videregående opplæring forstås som om ungdom innfrir en forventning om rasjonell effektivitet gjennom å tilegnes seg kompetanse. Kompetanse i form av minimum fagbrev, jf. funn, bidrar til at ungdom klargjør seg for verdiskapning som arbeidstaker. Arbeidet er for de fleste mennesker en viktigere del av livet, og betraktes derfor som en stadig sentral kilde for selvforståelse og identitetskonstruksjon (Ritzer & Stepnisky, 2013). Som arbeidstaker og verdiskaper kan mennesket skape seg selv og konstruere en positiv, sosialt akseptert og verdiskapende identitet med formelle kvalifikasjoner og titler som for eksempel rørlegger, industrimekaniker og helsefagarbeider. I denne sammenheng ser jeg tilbake på uttalelsen til Informant 3 om at det å være elev i videregående opplæring «... gir en identitet på at man er i gang». Å være identifisert som elev kan ut fra teori om moderne identitetskonstruksjon signaliserer at ungdommen benytter seg av det potensiale og muligheter som det er gitt og er i gang med å skape seg selv til en yrkesutøver.

Som tidligere reflektert rundt i denne oppgaven kan det ved første øyekast se ut som om det å ta videregående opplæring kan være et av de mangfoldige alternativene som ungdom i dag introduseres for, jf. Giddens. Men som jeg har stilt spørsmål ved gjennom funn i kapittel 5, kan det fremstå som om ungdommer kanskje i praksis ikke forholder seg til dette som et reelt individuelt valg, i hvert fall ikke ved overgangen fra 10. klasse og til videregående skole. Kanskje det reelle valget for dagens ungdom etter 10. klasse ligger i mangfoldet av ulike fagretninger å velge mellom innen videregående opplæring. Uten å forkaste Giddens teori om at dagens ungdom har flere valgmuligheter enn tidligere, vil jeg ut fra funn i denne studien hevde at det er fremtrer en klar begrensning i sosialt aksepterte valgmuligheter for ungdom etter 10. klasse i dag.

Oppfølgingstjenesten og «fateful moments»

Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at 20 – 30 prosent av dagens ungdommer ikke fullfører videregående opplæring fem år innen påbegynt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ved å sammenstille dette med funn i kapittel 5 kan denne andelen ungdom i en kategoriserende forenkling antas delvis å representere en gruppe ungdommer som ikke imøtekommer sosiale samfunnsforventningen til rasjonell effektivitet. De tar ikke riktige valg eller nyttiggjør seg av det potensiale og de mulighetene som er ved rett til videregående opplæring. Det er disse ungdommene som er målgruppen for Oppfølgingstjenesten arbeid, jf. Forskrift til Opplæringslova § 13-2 og det er disse ungdommene som vekker bekymring på det politiske og samfunnsøkonomiske plan (Markussen, 2011).

Giddens viser til at det i kjølvannet av alle de valgene som individene må ta stilling til, er oppstått behov for profesjonell hjelp. Ulike yrkesgrupper trer støttende inn, når det oppstår det Giddens kaller «*fateful moments*» (*skjebnesvangre øyeblikk*, etter egen oversettelse), og bistår individene med veiledning og planlegging av livet og fremtiden (Grey & Webb, 2013). I denne sammenheng ser jeg paralleller til hvordan Oppfølgingstjenesteveiledernes rolle er beskrevet i Forskrift til Opplæringsloven og funn knyttet til hvordan informantene i denne studien beskriver sin rolle og funksjon i møte med ungdom.

Funn i denne studien viser at flere av Oppfølgingstjenesteveilederne kartlegger ungdommenes situasjon og veileder i forhold til valg blant annet ut fra informasjon om fortid og nåtid, ungdommenes ressurser og utfordringer. Et annet funn viser at en av informantene erfarer en viss sammenheng mellom ungdoms manglende yrkeserfaring og et svakt grunnlag å ta valg på. Det gis her to eksempler på sitater og som ledet frem til dette funnet:

Vi jobber jo første og frem med å nøste opp i ting sammen med ungdommene, og det å hjelpe ungdommene til å sette ord på det. Hvor er du nå og hvor skal du? Hva er dette her? Hva er helse? Hva kan ungdommen selv gjøre? Og hva må faktisk noen andre inn for å gjøre (Informant 3).

Ja, dette med min rolle i OT ... du kan vel si at det første jeg må gjøre er å skaffe et overblikk, over ungdommen, livet til ungdommen, hvordan var det på grunnskolen og hva som nå skjer i videregående. Dette henger ofte sammen og så må vi se på hva som er aktuelt for ungdommen. Men det er frivillig og det tror jeg mange rundt ungdommen glemmer. Det er ungdommen som må ta valgene og stå i dem. Vi skal selvfølgelig hjelpe (Informant 4).

I disse sitatene beskriver Informant 3 og Informant 4 at en del av jobben til Oppfølgingstjenesten er å sortere og kartlegge ulike forhold i livet til ungdommene. Gjennom sitatet «*Hvor er du nå og hvor skal du?*» ses paralleller til Gray & Webbs (2013) beskrivelse av fateful moments hvor liv i nåtid og fremtid blir gjenstand for veiledning og planlegging.

En av informantene erfarer at ungdommenes utfordringer med å ta valg kan ses i sammenheng med deres mangler grunnlag og forutsetning for å ta valg innen videregående opplæring fordi de mangler arbeidserfaring. Funnet ses i nær sammenheng med analyse av følgende sitatet fra Informant 4:

Det er mye mere psykisk helse og mangel på drive til å ta valg og stå i det nå enn da jeg startet. Men hvordan skal de klare å ta valgene, de fleste har aldri tatt i et stykke arbeid før de må velge (Informant 5).

Denne tanken fremmer en interessant vinkling i forhold til Giddens, som viser til at det er de mange valg som har generert behov for profesjonell hjelp. Jf. Fateful moments og dermed laget et behov for yrkesgrupper som gir profesjonelle hjelp. Men hva om det ikke bare er de mangfoldige valgene i seg selv som genererer fateful moments og behovet for profesjonell hjelp. Hva om noe av svaret kan ligge i grunnlaget ungdom møter valgene med, som er endret gjennom samfunnsutviklingen hvor nå ungdom lever med svakere føringer og mønstre gjennom tidlig arbeidsdeltagelse og nærere forankring til familie og miljø (Frønes & Strømme, 2010).

Den tyske ungdomsforskeren Thomas Ziehe hevder at det i rommet mellom nedbryting av det tradisjonsbaserte samfunn på den ene siden og økte valgmuligheter og krav til å ta ansvarlige valg jf. for eksempel utdanning, på den andre siden blir skapt et tomrom for ungdom (Paulgaard, 2006). Barn og ungdom introduseres ikke i like stor grad som tidligere til en avgrenset yrkesvei med en sosial integrering som gir individet føringer og tilknytning. Identiteten, hvem er jeg, er ikke noe som ungdommen i like stor grad som tidligere har en internalisert og integrert besvarelse på fra barndommen av, dette er noe de skal skape selv gjennom ulike valg. I det tradisjonsbaserte samfunn var endringene mellom generasjonene små, og muligheten til karrieremobilitet var svært begrenset. Identitet og yrke ble gjerne formidlet til barnet og ungdommen gjennom foreldrene og familiens aktivitet, arbeid og sosial tilhørighet. Dette kan betraktes som negativt og begrensende for individet, men samtidig som det tilbød ungdommen sosial inkludering, rammer og tidlig sosial identitet (Frønes & Strømme, 2010). Hva om vi på veien til dagens kunnskapssamfunn forkastet visse strukturer, tilknytninger og rammer fra det tradisjonsbaserte samfunn som noen barn og unge hadde hatt nytte av i identitetskonstruksjoner i dag.

Informant 4 reflekterer i flere termer som gir innspill til å se for seg muligheten for at noen ungdommer i Oppfølgingstjenestens målgruppe ville nyttiggjort seg nettopp flere rammer og begrensninger på en positiv måte:

Å hjelpe ungdommene til å lære seg selv å kjenne greier, å lære å stille krav til seg selv ut fra de forutsetningene og de mulighetene du har. Det er greit å ha drømmer, men du kan ikke leve drømmenes verden (Informant 4).

Ungdom må ha retning, en fasthet og noen rammer (Informant 4)

Funn i denne studien indikerer at informantene erfarer at arbeidstrening jf. NAV tiltaket, kan bidra til erfaring, mestring, et grunnlag å ta valg på og motivasjon for noen av ungdommene i OTs målgruppe. Arbeidspraksis presenteres ikke som en løsning, men som en mulig arena og aktivitet som kan gi ungdommene erfaring og et grunnlag for å ta valg. Det vises i denne sammenheng til følgende sitater om arbeidstrening:

De har arbeidspraksis, så får de også litt betaling pr. dag. Det stimulerer litt, hvis de er under 18 år så er det vel 250 kroner eller noe sånt. Men at det er noe å jobbe for, samtidig er det en erfaring i forhold til det å bli arbeidstaker. Kanskje opplever de at de finner noe som vekker motivasjon (Informant 1).

Ja, vi bruker det en del ja, det handler om å finne ut hva den enkelte kan finnes seg til rette i. Mange trives, de blir en av arbeiderne og vokser på det (Informant 4).

En elev kan være veldig god ute i praksis selv om han ikke får resultatene på skolen. Uten veien inn gjennom arbeidspraksisordningen kan mange glemme å komme seg inn i en ordinær bedrift, de har jo ingen referanser eller erfaring. ... Så jeg tenker at det viktigste tiltaket vi har i samarbeid med NAV er jo praksisplassene, de er gull verdt. De vet ofte mere og tar andre valg etter å ha vært i arbeid (Informant 3).

Dersom det skal være arbeidspraksis så skal det være arbeidsrettet mot et fremtidig yrke. Det skal ikke bare være en aktivitet. Så det jobbes en del med ungdommen for å motivere dem for mere utdanning og arbeidsliv gjennom arbeidspraksis. Fordi om de har en dårlig erfaring med utdanningsinstitusjonene ser jeg at mange lykkes i arbeid (Informant 2).

Arbeidstrening, tidligere omtalt som arbeidspraksis, er et tiltak og et tilbud i tilknytning NAV hvor mennesker med liten eller mangelfull arbeidserfaring får opplæring i å utføre vanlige arbeidsoppgaver i en begrenset periode. Arbeidstreningen er på en

ordinær arbeidsplass (Nav.no). Hensikten med å introdusere arbeidstrening i denne oppgaven er ikke å diskutere arbeidstrening som et NAV tiltak og det vil derfor ikke dvelles mer med dette. I denne studien representerer arbeidstrening en form for konkret arbeidserfaring, en tilknytning til det ordinære arbeidsliv. Jeg foreslår at arbeidstreningstiltaket er en mulighet for ungdom til å få delta i det ordinære arbeidslivet som ellers er begrenset før ungdom har tilegnet seg formell kompetanse og at dette kan ses i sammenheng med Ziehes beskrivelser av tomrom. Med andre ord så kan arbeidstrening forstås som et historisk trekk fra det tradisjonsbaserte samfunn. Informantene erfarer at deltagelse i det ordinære arbeidsliv er en viktig aktivitet for ungdom som ikke mestrer eller identifiserer seg de krav som stilles innenfor den tradisjonelle videregående opplæringen.

Funnet om arbeidstreningens betydning for valg og identifisering med yrkeslivet for noen ungdommer kan ses som et utgangspunkt for igjen å stille spørsmål ved om vi på veien til dagens kunnskapssamfunn forkastet visse strukturer, tilknytninger og rammer fra det tradisjonsbaserte samfunn som noen barn og unge trenger i dag for å konstruere sosial identitet. Er det slik at noen ungdommer i Oppfølgingstjenestens målgruppe har et vagt og svakt grunnlag for å ta valg og konstruerer sine mulige fremtidige identiteter knyttet til yrkeslivet på og at det innenfor denne problemstillingen ses en rolle i Oppfølgingstjenesten arbeid med ungdom? I et bidrag til å besvare disse spørsmålene blir det i neste delkapittel introdusere teori knyttet til begrepet possible identities, mulig fremtidig identitet og det argumenteres gjennom funn for at dette begrepet har en plass i Oppfølgingstjenesten arbeid med ungdom.

Oppfølgingstjenesten og mulig fremtidig identitet for ungdom

Mulig fremtidig identitet, oversatt fra possible future identities, representerer både negative og positive fremtidige opplevelser og tanker om hvem individet kan bli. Dette handler om menneskers håp, ønsker, redsler og forventninger til hvem og hva de, i dette tilfellet ungdommen, kan og skal bli. Fremtidig identitet kan sies å være en representasjon av ungdommens personlige tanker, og i ulik grad og gjerne en kombinasjon av konstruksjoner basert på ungdommens eget vurderte potensiale, og

potensiale ut fra sosiale sammenligninger og responser (Schwartz, Luycks & Vignoles, 2011).

Som vist til tidligere i denne studien erfarer Oppfølgingstjenesteveiledere at flere av ungdommene i OTs målgruppe ikke har ressurser og forutsetninger som samsvarer med hva de mestrer når det gjelder de faktiske kravene som stilles i opplæring og arbeidsliv. Funn viser også at når Oppfølgingstjenesteveiledere møter ungdom og foresatte i slike kontekster kan spørsmål om hvor ungdommen skal og hvem han eller hun kan bli være nødvendig å finne alternative og nye svar på. Nedenfor gjengis noen av informantenes utsagn som gjennom analyse har ledert frem til dette funnet:

... du kan vel si at det første jeg må gjøre er å skaffe et overblikk, over ungdommen, livet til ungdommen, hvordan var det på grunnskolen og hva som nå skjer i videregående. Dette henger ofte sammen og så må vi se på hva som er aktuelt for ungdommen (Informant 4).

Du kan si det slik at vi, ja vi må være ærlige. Det er ikke lett. Av og til er ikke livet og ressursene slik de burde være for å matche det som passer de fleste og vi må begynne der (Informant 6).

Vi må være helt ærlige på dette med ungdommen og foreldrene, gjerne før de kommer hit. Altså, du har lave karakterer, du har høyt fravær og du er i en familiesituasjon som ikke alltid er like enkel. Hvem er du og hvor er det realistisk at du skal? Vi må tørre å se og vi må tørre å være ærlige (Informant 5).

Jeg vil møte den ungdommen og de foreldrene. Jeg vil vite hvordan livet og ungdomstiden har vært og hvordan den er nå. Så må vi sammen finne en realistisk fremtid og vi må tenke sysselsetting ikke bare opplæring (Informant 5).

For Informant 5 og Informant 6 handler det å veilede ungdom blant annet om gi et tilpasset og realistisk tilbud. For å gjøre dette beskriver informantene at det bør foreligge ærlighet med utgangspunkt i hvordan ungdommens situasjon og ressurser er, og ikke hva det burde vært. I utsagnene til Informant 4, Informant 5 og Informant

6 trer ungdommens historie og bakgrunn frem, og denne betraktes som et viktig grunnlag når Oppfølgingstjenesteveilederne skal veilede og hjelpe ungdommen videre. Med videre tolkes paralleller til fremover og fremtid. I en forlengelse av informantenes utsagn og teori om mulig fremtidig identitet for ungdom, kan dette handle om å se helheten for individet, både muligheter og begrensninger. Dette kan kondenseres til å si noe om Oppfølgingstjenesteveilederne og deres bidrag til at ungdommer kan konstruere deler av et eller flere realistiske fremtidig mulige selv, jf. kompetanse og arbeid.

Å være ærlig og det å «tørre å være ærlig», som vist i Informant 5 utsagn, kan tolkes dithen at det å være ærlig kan være å trekke frem mindre positive hendelser fra ungdommens fortid og eventuelt ungdommens manglende ressurser på ulike områder. Ut fra dette trer det frem begrensninger for noen ungdommer ut fra hvilke ressurser og forutsetninger de har for å møte de ulike kravene som stilles i opplæring og arbeidsliv. Ressurser og forutsetninger kan blant annet settes i sammenheng med de beskrivelsene som er gitt av skoleeksterne årsaker til manglende gjennomføring av videregående opplæring i kapittel 6.

Funn viser at informantene er opptatt av å få informasjon om ungdommene jf. hvem har de vært og hvem er de, gjerne i samtale med ungdom og foresatte som vist til i de presenterte sitatene. Informantene trekker også frem ungdomsskolen i denne sammenheng. Informant 5 og 6 viser nærmere til betydningen av at informasjon overføres fra ungdomsskolen og til videregående opplæring:

... jeg tenker at det er viktig at skolen får vite noe fra ungdomsskolen, samtidig igjen så er det viktig at ungdommen dras med i informasjonsoverføringen (Informant 6).

Det er de ungdommene som ungdomsskolen har visst er i trøbbel, og som de kan mye om, men som de har latt være å informere oss om (Informant 5).

Som et hovedfunn i denne sammenheng ser informantene at fortiden og nåtiden til ungdommene er av betydning for fremtiden deres. Gjennom å samtale med ungdom kan Oppfølgingstjenesteveiledere få tilgang på ungdommens egen presentasjon av

seg selv. Gjennom å samtale med foresatte, ungdomsskolen og lærere kan det gis en presentasjon av hvem ungdommen var og er ut fra omgivelsenes perspektiv. Ved å trekke paralleller til Meads speilingsteori, hvor det er i møte med andre mennesker at vi posisjonerer og kontrasterer oss og at dette er grunnlaget for hvordan vi identifiserer oss, får Oppfølgingstjenesteveiledere en rolle i den sosiale identitetskonstruksjonen for ungdom. Det handler om hvem ungdommen opplever at han eller hun har vært, er og ønsker å bli, og det handler om hvem omgivelsene opplever at ungdommen har vært, er og kan bli. Tanker om at mennesket kan bli hva det måtte ønske å skape seg til, jf. moderne identitetskonstruksjon, kan få begrensninger og rammer knyttet til det sosiale fellesskapet hvor blant annet Oppfølgingstjenesteveiledere deltar.

Hva skal jeg bli og hvordan skal jeg komme dit er noen av valgene som ungdommene må ta stilling til, og det handler om livet og om fremtiden. I teori om «*fateful moments*» befinner individer seg i situasjoner hvor valg må tas og ulike yrkesgrupper trer inn. Gjennom tidligere beskrivelser i denne oppgaven argumenteres det for at Oppfølgingstjenesten er en slik yrkesgruppe. Funn viser at Oppfølgingstjenesteveiledere erfarer at flere av ungdommene i OTs målgruppe ikke har ressurser og forutsetninger som samsvarer med de faktiske kravene som stilles i opplæring og arbeidsliv, og at forventningene hos ungdommen for fremtiden må justeres. I den forbindelse kan Oppfølgingstjenestens bidrag i identitetskonstruksjonen foreslås å være rekonstruerende. Det kan handle om å rekonstruere mulige fremtidige identiteter for og sammen med ungdommen fordi de allerede etablerte forventningene og ønskene kanskje ikke er realistisk eller riktige.

Barn og ungdom i de tidligere tradisjonspregede samfunnene fikk på et tidligere tidspunkt og i større utstrekning enn dagens barn og ungdom dirkete kjennskap til arbeidslivet og arbeidsoppgaver, samtidig som det forelå flere begrensninger jf. for eksempel utdanningsmuligheter. Jeg ser for meg at dette kan ha bidratt til at barn og ungdom før i tiden fikk en tydelig og jevnlig sosial tilbakemelding om hvem de var og hvem de kunne/skulle bli som arbeidstaker. Uten å si at dagens ungdom ikke får jevnlig sosiale tilbakemeldinger på hvem de er og hvem de kan bli, vil det ut fra samfunnsendringene jf. opplæringen gjennomgående posisjon i livene til barn og ungdom, være mulig å se for seg at dagens barn og ungdom mottar sosial

tilbakemeldinger under andre omstendigheter og i forhold til andre aktiviteter og arenaer enn i et tradisjonspreget samfunn.

Ut fra beskrivelsene av hvordan barn og unge i dag knyttes til utdanningsstrukturer som barnehage, grunnskole og videregående skole, kan det i likhet med blant annet Giddens, betraktes som om barn og unge i større grad enn tidligere er distansert fra arbeidslivet og arbeidsoppgaver. Med hvilket utgangspunkt er det da dagens ungdom konstruerer sine mulige fremtidige identiteter knyttet til yrkeslivet og hvor henter de sin orientering og motivasjon fra?

Det kan sies at ungdom i dagens kunnskapssamfunn er distansert fra arbeidslivet og yrkesutøvelse, fremtiden, i en periode av livet hvor det ses en intens meningsproduksjon av hvem individet selv opplever at det er og hvem det vil bli. Dette påvirker identitetskonstruksjoner for dagens ungdom, og er kanskje opphavet til behovet for rekonstruksjoner av mulige fremtidige identiteter for noen ungdommer jf. funn. Kanskje noe av årsaken til behovet for rekonstruksjoner av mulige fremtidige identiteter gjennom profesjonell hjelp fra blant annet Oppfølgingstjenesten kan sies å ligge i nettopp det at barn og ungdom i liten grad utsettes for yrkesdeltagelse, rammer og begrensninger slik at identitetskonstruksjoner for noen ungdommer blir løse og muligens urealistiske. Dersom vi iakttar dette som en mulighet kan funnet som indikerer at informantene beskrivelse av og erfaring med arbeidspraksis ses på som en nødvendighet ut fra at noen av ungdommene i Oppfølgingstjenestens målgruppe opplever en form for tomrom jf. Ziehes teori. Dette tomrommet kan i denne sammenheng ses i sammenheng med at identitetskonstruksjoner for ungdom i dag skjer på bakgrunn av et annet utgangspunkt og i andre rammer enn tidligere. Når informantene trekker frem arbeidstrening som et viktig tilbud kan dette betraktes å representere et positivt element fra de tradisjonsbundne samfunnene. Ungdom blir tidlig introduseres til ordinært arbeid og kan lage sosial identitetskonstruksjoner gjennom å være i en sosial kontekst direkte knyttet til yrkeslivet og en fremtidsrettet identitet.

Som et sammendrag av de mest fremtredende funnene i dette kapitlet vises det til at det innledningsvis ble argumentert for at Oppfølgingstjenesten kan betraktes som en yrkesgruppe som trer støttende inn, når det oppstår det Giddens kaller «*fateful moments*» og bistår individene med veiledning og planlegging av livet og fremtiden.

Funn viser at informantene betrakter ungdommens fortid og nåtid som et viktig utgangspunkt når de møter ungdom og veilede og samtale om ungdommens fremtid.

Behovet for veiledning og planlegging av livet og fremtiden kan betraktes som et resultat av samfunnsendringene som har redusert kulturelle tradisjoner, rammer og føringer på den ene siden, samtidig som ungdom konfronteres med fremtidsrettet krav om effektivitet jf. utdanning or arbeid på den andre siden. Funn i denne studien viser at noen av informantene erfarer at de møter ungdommer som har urealistiske forventninger til arbeidsliv og utdanning, fordi det ikke ses en overenstemmelse mellom ungdommens ressurser og arbeidslivet/den videregående opplærings krav. Informantenes beskriver en dissonans mellom ungdommens ressurser og samfunnets krav og organisering. Det ses også en tendens til at noen av informantene ser på ungdommens manglende grunnlag for å ta valg på som en av årsakene til at det er vanskelig å konstruere realistiske mulige fremtidige identiteter. Det argumenteres for at Oppfølgingstjenesten ikke bare kan ses på som en bidragsyter i identitetskonstruksjoners for ungdom, men også i rekonstruksjoner av identitet.

Forskerens avsluttende betraktninger

Jeg velger å avslutte dette kapitlet ved å la meg inspirere til undring av funnene i denne studien og sitatet fra Informant 5:

Jeg synes generelt at vi burde tenkt sysselsetting mye mer aktivt, fordi livet er ikke på videregående, det er i arbeid (Informant 5).

Det å forestille seg, ha ønsker og håp for en mulig positiv fremtidig identitet betraktes som styrkende for selvfølelsen. Samtidig som manglende oppnåelse av en vedvarende ønsket mulig fremtid kan gi tapsfølelse, negativ selvfølelse og behov for en rekonstruksjon av mulig fremtidig identitet (Luyck, 2011). Negativ selvfølelse kan knyttes til utfordringer for menneskets psykiske helse og kanskje kan noe av svaret på hvorfor det rapporteres om psykiske helseutfordringer hos ungdom som avbryter videregående opplæring ses i en slik sammenheng. Kanskje er det nødvendig å

tenke mer sysselsetting og legge til rette for sosiale identitetskonstruksjoner i tilknytning til arbeidslivet på et tidligere tidspunkt og på en annen måte enn hva dagens utdanningssystemer gjør. Slik ser jeg for meg at flere ungdommer settes i en kontekst hvor de får et bedre grunnlag for å ta valg, konstruere fremtidige identiteter og i større grad unngå rekonstruksjoner som kan gi tapsfølelse og negativ selvfølelse.

Individets tanker og ønsker om en mulig fremtidig identitet er blant annet av Anderman, Anderman & Griesinger (1999) beskrevet som en potensiell katalysator som kan motivere individet til å ta valg, prioritere og tilstrebe handling som fører frem til den fremtidige ønskelige identiteten. Jeg sier ikke med dette at tanker om en realistisk fremtidig identitet nødvendigvis aktiverer individet og ungdommen til handling for å nå dette målet, som for eksempel å gjennomføre videregående opplæring. Jeg ser imidlertid for meg at det gjennom denne tilnærmingen kan ligge et potensiale i å legge til rette for at ungdom skal oppleve identitet i tilknytning til arbeidslivet på et tidligere tidspunkt, slik at ungdom kan benytte håndpåtakelige erfaring mer konkret i sin konstruksjon av fremtidige identiteter og mulig også motiveres til å handle for å nå dette målet.

Hovedfunn

I denne oppgaven er det presentert funn som forteller noe om hvordan den videregående opplæring kan påvirke identitetskonstruksjoner og hvordan Oppfølgingstjenestens arbeid kan betraktes som et bidrag i slike konstruksjoner for ungdom.

Funn tyder på at Oppfølgingstjenesteveilederne direkte og indirekte opplever at den videregående opplæringen er en etablert normalarena for dagens ungdom. Den videregående opplæringen bidrar i identitetskonstruksjonen for ungdom gjennom å signalisere hva og hvem ungdommen er i dag (elev) og den gir også en fremtidsrettet identitet fordi videregående opplæring betraktes som veien til arbeidslivet. Funn viser at ungdom, omgivelser og samfunn knytter mening til det å være elev i opplæring og det ikke å være elev i opplæring og at dette kan ses som et resultat av den videregående opplæringens posisjon i samfunnet.

Funn viser at den videregående opplæringens betydning i samfunnet genererer sosialt press, forventninger og verdiladede meninger i samfunnet som kan påvirke valg og identitetskonstruksjoner hos ungdom. Videregående opplæring er det første nivået av frivillig opplæring, men med utgangspunkt i samfunnsendringer og mangel på alternativer stilles det spørsmål ved hvor frivillig dette egentlig er for dagens ungdom.

Funn viser at sosialt press og forventninger blant annet kan ses i sammenheng med at ungdom og foresatte gjerne vil at ungdommen skal være som andre ungdommer. Å være som andre ungdommer flest er i dagens Norge å være i videregående opplæring. Informantene erfarer at sosial press og moralisering formidles av aktører som for eksempel NAV og videregående skole som bruker verdiladde ord om ungdom i og utenfor opplæring. Det er arbeidslivet som etterspør formelle kompetansekrav for arbeid og det er samfunnet som gjennom blant annet politiske og juridiske beslutninger har lagt til rette for at alle har rett til videregående

opplæring. Videregående opplæring blir slik en fremtredende og viktig organisasjon for dagens ungdom hvor tilhørighet eller ikke tilhørighet blir tillagt mening i en sosial prosess som kan bidra i identitetskonstruksjonen for ungdom. I denne sosiale prosessen er det ikke slik at alt er «tillatt». I samspillet på ulike nivåer, jf. individer, grupper og samfunn, møter ungdom og må forholde på et eller annet vis oss til de etablerte oppfatningene om hva som aksepteres og ikke aksepteres.

Funn viser at Oppfølgingstjenesteveilederne som deltok i denne studien erfarer at noen ungdommer avbryter opplæring på grunn av skoleeksterne årsaker. Flere ungdommer i Oppfølgingstjenestens målgruppe har flere utfordringer som over tid har akkumulert. Funn viser at informantene erfarer at noen ungdommer er praktisk og materielt begrenset og utfordret i sin opplæring og sitt livsopphold gjennom å mangle penger til nødvendig materiell, bolig og transport til og fra opplæring. Sammen med de praktiske og materielle manglene følger det for noen ungdommer også psykisk belastning. Funn viser at informantene setter disse skoleeksterne utfordringene i forbindelse med frafall i videregående opplæring. Flere av informantene viser til at ungdom i Oppfølgingstjenestens målgruppe har behov for mer støtte og tid fra sine foreldre enn de opplever at ungdommen får. Funn viser også at psykisk helse eller begreper som kan sies å være knyttet til psykisk helse er et gjennomgående tema når informantene deler erfaringer med skoleeksterne årsaker til frafall.

Funn knyttet til informantenes beskrivelse av hvordan de arbeider og hvordan de definerer sin oppgave i møte med ungdom i OTs målgruppe settes i sammenheng med Anthony Giddens begrep «*fateful moments*». Oppfølgingstjeneste er slik en yrkesgruppe som trer støttende inn når individene, ungdommer, har behov for profesjonell hjelp til veiledning og planlegging av livet og fremtiden. Funn viser også at noen ungdommer som har urealistiske forventninger til arbeidsliv og utdanning, fordi det ikke ses en overenstemmelse mellom ungdommens ressurser og arbeidslivet/den videregående opplæringens krav. Funn tyder på at det kan være utfordrende for noen ungdommer å identifisere seg og ta valg gjennom sin tilknytning til yrkesliv og få tradisjonelle rammer. I denne sammenheng ses funn knyttet til informantenes erfaring med at arbeidstrening, jf. Nav-tiltaket, kan bidra med

noen faktorer som gir et positivt bidrag til ungdommens selvfølelse og identitetskonstruksjoner gjennom arbeid i ordinære bedrifter.

Funn viser at Oppfølgingstjenesten ikke bare kan ses på som en bidragsyter i identitetskonstruksjoners for ungdom, men også i rekonstruksjoner av identitet. Det handler om å endre kurs og endre planer for fremtiden.

Så vidt forskeren bekjent er det ikke gjort tilsvarende teoribelysninger og sammenligninger knyttet til forskning på Oppfølgingstjenesteveiledere tidligere. Hvis jeg skulle ha fulgt opp funnene fra denne oppgaven videre, ville det ha vært interessant å søke etter mer detaljerte beskrivelser av hvordan Oppfølgings-tjenesteveiledere legger mening til og forstå deres rolle i forhold til identitetsbegrepet. Det ville også vært interessant å sett nærmere på hvordan tidligere tilknytning til ordinært arbeidsliv kunne bidratt til motivasjon for gjennomføring av opplæring og fremtidig yrkesrelatert identitet for ungdom.

Studiens svakheter og implikasjoner

Det er grunn til å spørre seg om funn i denne studien representerer erfaringer med skoleeksterne utfordringer, den videregående opplæringens posisjon og dens betydning for identitetskonstruksjon, for Oppfølgingstjenesteveiledere generelt. Utvalget og datagrunnlaget kan i den forbindelse betraktes som en begrensning. Denne studien representerer bare noe om hva seks Oppfølgingstjenesteveiledere fordelt i Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag Fylkeskommune mener og erfarer i forhold til de kategoriene som presenteres. Formålet med studien er ikke å gi en detaljert og en helhetlig beskrivelse av temaene, men snarere å utforske og belyse informantenes erfaringer i en teoretisk forståelses på samfunns nivå. Med dette som utgangspunkt kan funnene, selv om de ikke betraktes som overførbare og generaliserbare, fungere som eksempel på problemstillinger og perspektiv på Oppfølgingstjenesten arbeid.

De seks Oppfølgingstjenesteveilederne som ble intervjuet i forbindelse med denne studien har dannet det empiriske datagrunnlaget for denne studien. Det kan være

grunn til å tenke at de som stilte opp og ønsket deltagelse i denne studien er de som er mest interessert i temaet.

Det identitetsteoretiske perspektivet var i utgangspunktet ikke inkludert i formålet med studien da datainnsamlingen pågikk og informantene ble ikke direkte spurt om å definere identitetsbegrepet eller identitetskonstruksjon for ungdom i Oppfølgings-tjenestens målgruppe. Slik ble det eksplorerende designet utnyttet ad hoc til å se etter nye perspektiver på Oppfølgingstjenesten, jf. formålet med oppgaven. Med de fordeler, jf. eksplorerende design, som beskrevet for anvendte metoder i denne studien, ser jeg i ettertid at jeg med fordel kunne hatt flere intervjuer med hver av deltagerne. Slik kunne jeg fått mer detaljerte responser på de samme kategoriene fra hver enkelt deltaker. En annen mulighet i den forbindelse, som potensielt kunne generert nyanserende data, hadde vært å hatt fokusgruppeintervju med informantene på bakgrunn av funnene etter siste analysetrinn.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at det er grunn til å stille spørsmål ved om og hvordan de sosiale forventningene til at ungdom skal fullføre videregående opplæring faktisk innvirker på selve identitetskonstruksjonen for ungdom. En klar svakhet og begrensning med denne studien er i den sammenheng at den tar utgangspunkt i Oppfølgingstjenesteveiledernes erfaringer og ikke ungdom. Hvorvidt denne oppgavens skisserte sammenheng mellom den videregående opplæringens posisjon faktisk berører identitetskonstruksjon til ungdom i Oppfølgingstjenesten målgruppe, kan bare videre forskning belyse, og dette kan betraktes som implikasjoner for videre forskning. Det samme kan sies å gjelde for mitt forslag til at Oppfølgings-tjenesteveiledere har en rolle i identitetskonstruksjon og rekonstruksjon av mulig fremtidig identitet for ungdom i OTs målgruppe.

Litteraturliste

Aamodt, P. O., & Stølen, N. M. (2003). Vekst i utdanningssystemet. *Utdanning 2003*, 69-88. Hentet fra:

Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *Elementary School Journal*, 100, 3– 17

Andersen, G. & Våge, O. (2012). Språkrådets kåring av årets ord 2012. Hentet fra:

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2006). Handlingsplan mot fattigdom: 2006-2007. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-fattigdom/id271537/>

Anvik, C., H. & Gustavsen, A. (2012). Ikke slipp meg: ung, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid. *NF-rapport nr. 13/2012*. Hentet fra: <http://www.nordlandsforskning.no/publikasjoner/category152.html?archive=2012-11>

Backe-Hansen, E. (2004). Barn og unges håndtering av vanskelige livsvilkår: Kunnskapsbidrag fra 36 studier av barnefattigdom. NOVA-RAPPORT 12/04. Hentet fra: <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2004/Barn-og-unges-haandtering-av-vanskelige-livsvilkaar>

Bakklien, B., Bratt, C., & Gotaas, N. (2004). Satsing mot frafall i videregående opplæring. NIBR-rapport, 2004:19. Hentet fra: <http://www.nibr.no/i/sokpublikasjon.aspx?ar=2004&kat=230>

Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet (2015). Barn som lever i fattigdom: regjeringens strategiplan 2015—2017. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barn-som-lever-i-fattigdom/id2410107/>

Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M. A. (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bergsli, H. (2013). Helse og frafall i videregående opplæring: En norsk kunnskapsoversikt. *Universitetet i Oslo og Akershus*.

Brage, S., Nossen, J. P., & Thune, O. (2013). Flere blir sykmeldt for symptomer og plager. *Arbeid og velferd*, 2, 76-86. Hentet fra: <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/Arbeid+og+velferd/Arbeid+og+velferd/flere-blir-sykmeldt-for-symptomer-og-plager>

Buland, T., Havn, V., Finbak, L., & Dahl, T. (2007). Intet menneske er en øy: Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. *SINTEF-Rapport*. Hentet fra: https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/fracfall.pdf

Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). På vei mot framtida–men i ulik fart? *Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning. SINTEF-rapport*. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Sluttrapport_radgiving.pdf

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. ed.). London: SAGE Publications.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.

Chaudhary, M., (2011). Sju av ti fullfører videregående opplæring. *Samfunnsspeilet*, 2011/5-6. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaaende-opplaering>

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. ed.). Thousand Oaks: Sage.

De Ridder, K. A., Pape, K., & Krokstad, K. (2015). Helse i ungdomstiden og senere trygdeytelser: HUNT-studien. *Tidsskr Nor Legeforen*, 135, 942-48. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/3332059>

Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet* 5/2014, 20-23. Hentet fra: <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/5-2014>

Ellingsen, D., Meling, A., & Nilsen, A., C. (2009). Ung og marginalisert: Et Agder perspektiv på utsatt ungdom. *FoU rapport nr. 2/2009*. Hentet fra: <http://www.agderforskning.no/reports/000fou0209ungmarg.pdf>

Falch, T., Borge, L. E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2010). Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring. *SØF-rapport* 03/10. Hentet fra: <http://www.sof.ntnu.no/Publikasjoner.htm>

Falnes-Dalheim, E. (2004). Utdanning. *Samfunnsspeilet*, Årg. 18, nr 4 (2004). Hentet fra: http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_17100
<http://hdl.handle.net/11250/179634>

Fangen, K. (2015). Kvalitativ metode. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnæringer/Kvalitativ-metode/#Observasjonsstudier>

Forskningsetiske komiteer (2010). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekter innen medisin og helsefag. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>

Forskrift til opplæringsloven (2006).

Frønes, I., & Strømme, H. (2010). Risiko og marginalisering. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1995). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. USA: Library and Congress.

Gray, M. & Webb, S. A. (2013). *Social Work theories and methods* (2nd edt). London: SAGE

Helsedirektoratet (2013). Faglig veileder for sykmeldere. Hentet fra: <http://sykmelderveileder.helsedirektoratet.no/Sider/default.aspx>

Hernes, G. (2010). Gull av gråstein. *Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/3332059>

Jacobsen, D., I., & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget

Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4. edt.). New York: Routledge.

King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Krange, O. (2004). Grenser for individualisering. *Ungdom mellom ny og gammel modernitet. Rapport, 4(04)*. Hentet fra: <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2004/Grenser-for-individualisering>

Kunnskapsdepartementet (2010) Elevenes læring i fremtidens skole. (NOU 2010: 7). Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2009) rett til læring (NOU 2009: 18). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske

Langørgen, A., Mogstad, M., & Aaberge, R. (2003). Et regionalt perspektiv på fattigdom. Økonomiske analyser 22-4, 28-39. Hentet fra: http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_16807

Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget

Luyckx, K. (2011). *Handbook of identity theory and research*. S. J. Schwartz, & V. L. Vignoles (Eds.). New York, NY: Springer.

Malterud, K. (2006). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* Vol 41 NO 9 954-969.

Markussen, E. & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg: bare skolens ansvar? *NIFU-rapport 6/2012*. Hentet fra: <http://www.nifu.no/publikasjoner/rapporter/rapporter2012/>

Markussen, E. (Ed.). (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. Nordic Council of Ministers. Hentet fra: https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=pPTZaKtHxj0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Markussen+2010+frfall&ots=Bsa6ggHxY_&sig=NIXV7Pyh-sX9YKjaDn7CCf0dUus&redir_esc=y#v=onepage&q=Markussen%202010%20frfall&f=false

Markussen, E. (2011). Frfall i videregående opplæring: I Norge og andre land. *Bedre skole* 1(10-15). Hentet fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/20111/Nr-12009/>

Nav, Arbeidstrening. Hentet fra: <https://www.nav.no/no/Person/Arbeid/Oppfolging+og+tiltak+for+a+komme+i+jobb/Tiltak+for+a+komme+i+jobb/Relatert+innhold/arbeidspraksis-i-ordin%C3%A6r-virksomhet#chapter-1>

Olsen, T. (2013, 27 september). Definisjoner av frfall. Nordisk kunnskapsbank. Hentet fra: <http://kunnskapsbanken.org/bakgrunn/definisjoner-av-frfall>

Opheim, V. (2009). Kostnader ved frfall: Hva betyr frfall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktiv ungdom? *Søkelys på arbeidslivet* 3 (26), 325–340. Hentet fra: http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Ungdom_frafall_og_marginalisering/1253985077375?lang=no

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa

Ose, S. O. (2015). Ungdommer i NAV er ikke late og viljeløse. SINTEF. Hentet fra: <http://www.sintef.no/forskningsaktuelt/sintef-teknologi-og-samfunn/ungdommer-i-nav-er-ikke-late-og-viljelose/>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluations Methods* (3. ed.). London: SAGE Publications.

Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner – hvor langt rekker de? TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING 2006, 6(1):67–88.

Hentet fra:

http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_31750/node_42453/node_42802/Identitetskonstruksjoner-hvor-langt-rekker-de-Av-Gry-Paulgaard.-Tidsskrift-for-ungdomsforskning.-TfU-1-2006

Ritzer, G. & Stepnisky, Jeffrey (2014) *Sociological theory* (9th ed.). New York: McGraw-Hill. Side 539-547

Rysst, M. (2005). Det koster å være kul. Om teenagers opplevelse av tilhørighet i en flerkulturell setting i Oslo. Tidsskrift for ungdomsforskning, 2005, 5 (2):5–26. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Tidsskrift-for-ungdomsforskning/2006>

Sletten, M. A., & Hyggen, K. (2013). Ungdom, frafall og marginalisering. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Prosjekter/Ungdom/Avsluttede-prosjekter/2013/Temanotat-om-ungdom-fracfall-og-marginalisering/Ungdom-fracfall-og-marginalisering>

Sletten, M.A.(2007). Utsatt familieliv - dårlig råd og problematferd blant ungdom. Tidsskrift for Ungdomsforskning. 7 (1). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Tidsskrift-for-ungdomsforskning>

Tønnesson, Ø., & Svartdal, F. (2013, 6. juni). Ungdom. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/ungdom>

Utdanningsdirektoratet (2014). Gjennomføringsbarometeret. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2014.pdf>

Volckmar, N. (2005). Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet: Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes. Hentet fra: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269138/122832_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt. *NOVA-rapport 12/2010*. Hentet fra: <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-fracfall-i-videregaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten>

Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

VEDLEGG 1 NSDS TILBAKEMELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Marko Valenta
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.10.2014

Vår ref: 40209 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40209	<i>Oppfølgingstjenestens erfaringer i arbeid med ungdom som står i fare for eller har avbrutt videregående skole på grunn av skoleeksterne årsaker</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marko Valenta
Student	Camilla Charlotte Langø

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40209

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

VEDLEGG 2 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET OG SAMTYKKESKJEMA FOR DELTAGELSE



Til deg som er Oppfølgingstjenesteveileder

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

Oppfølgingstjenesteveilederes erfaringer fra arbeid med ungdom som står i fare for eller har avbrutt videregående skole på grunn av skoleeksterne årsaker

Bakgrunn og hensikt for prosjektet

Dette er en henvendelse til deg om å delta i en studie som har til hensikt å gi økt kunnskap om Oppfølgingstjenesteveilederes erfaringer fra arbeid med ungdom som står i fare for eller har avbrutt videregående skole på grunn av skoleeksterne årsaker. Aktuelle spørsmål er hvilke skoleeksterne problemstillinger ungdommene dere arbeider med har, hvordan rolle Oppfølgingstjenesten (OT) har i møte med disse ungdommene og hvilke erfaringer dere har med OTs organisering og ressurser i denne sammenheng.

Denne studien er et mastergradsprosjekt i Helsevitenskap og i regi av Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet (NTNU). I den forbindelse vil det i perioden Januar – april 2015 bli foretatt intervjuer med veiledere i Oppfølgingstjenesten i Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag.

Denne studien er basert på individuelle intervjuer med en estimert varighet på ca. 1 time. Intervjuene finner sted ved din arbeidsplass. Det vil bli benyttet en båndopptaker under samtalen.

Materialet fra båndopptakeren vil bli skrevet som tekst, og personopplysninger som navn, alder og bosted blir endret slik at ikke enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes. Det er ingen andre enn jeg og min veileder får tilgang til intervjuene. Disse er underlagt taushetsplikt i henhold til Forvaltningsloven § 13. Informasjonen som registreres om deg skal kun benyttes som beskrevet i hensikten med studien.

Ved å delta i studien bidrar du til kunnskapsutvikling om et tema som berører din arbeidshverdag. Å delta på intervju og samtale om egne erfaringer kan i seg selv være en positiv opplevelse. Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke til å delta i studien.

Dersom du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet sender du en mail til camil@stud.ntnu.no eller en SMS på mobil nr. 915 41 282. Du vil deretter bli kontaktet pr. telefon for å avtale tid og sted for intervju. Datainnsamlingen er en del av en mastergrad i helsevitenskap ved NTNU. Veileder for dette prosjektet er Professor Marko Valenta. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Dersom du har spørsmål om prosjektet, kan du kontakte: Marko Valenta på e-post marko.valenta@svt.ntnu.no eller Camilla C. Langø på mobil 915 41 282 eller på e-post camil@stud.ntnu.no

Med hilsen

Camilla C. Langø

Mastergradsstudent i helsevitenskap

Samtykke til deltakelse i studien:

Oppfølgingstjenesteveilederes erfaringer fra arbeid med ungdom som står i fare for eller har avbrudd fra videregående skole på grunn av skoleeksterne årsaker

Jeg gir mitt samtykke til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert av intervjuer/forsker, dato)

VEDLEGG 3 SPØRSMÅLSGUIDE (UTGANGSPUNKT)

Hvilke skoleeksterne årsaker til frafall erfarer du gjennom arbeid i Oppfølgingstjenesten

Hva legger du i ordet skoleeksterne årsaker?

Hvordan arbeider OT med ungdom som på grunn av skoleeksterne utfordringer står i fare for eller har avsluttet opplæring?

Når ungdom har psykiske plager som forårsaker til frafall: Hva definerer dere som OTs rolle og hva er helsevesenets rolle? Hvilke forventninger til deres/OTs rolle møter dere hos helsevesenet?

Beskriv/ skissere eksempler på tverretattlig eller tverrfaglig samarbeid hvor Oppfølgingstjenesten er representert

Hvordan opplever du forholdet mellom ressurser/stillingsandel og beskrivelsen av OT

Hvordan erfarer dere at andre instanser tolker og definerer deres egen rolle og funksjon i Forskrift til Opplæringsloven?

Når erfarer deltagerne at tverretattlig samarbeid fungerer i arbeid med ungdom med vanskelige livssituasjoner?

Når erfarer deltagerne at tverretattlig samarbeid ikke fungerer i arbeid med ungdom med vanskelige livssituasjoner?

Hvilke tiltak og samarbeid ser deltagerne for seg at ungdom trenger for å kunne fullføre videregående opplæring og forhindre frafall i videregående skole?