

Ida-Mari Nordahl

" Det er en tung prosess å komme seg ut. "

En kvalitativ undersøkelse av ungdom som har avbrutt videregående og deres erfaringer med oppfølging i ungdomsprosjektet.



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, desember 2017

Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet Fakultet

Institutt for Pedagogikk og Livslang Læring

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om hvordan ungdom som har vært med i tiltaket *Ungdomsprosjektet* har opplevd sin deltakelse, og hvorvidt de opplever at prosjektet har bidratt til å endre deres livssituasjon. Ungdomsprosjektet er et treårig prosjekt ledet av Avdeling for videregående opplæring (AVGO) i Nord Trøndelag, med formål om å gi arbeidsrettede eller helsefremmede aktiviteter, for risikoutsatt ungdom i oppfølgingstjenestens målgruppe. Prosjektets formål har vært å løfte fram stemmene til ungdom som har avbrutt videregående opplæring. Jeg har arbeidet ut fra følgende problemstilling: «*Hvordan opplever ungdommene å delta i ungdomsprosjektet, og på hvilken måte har deres deltagelse ført til endring av deres tanker om utdanning og arbeid?*»

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført semi-strukturerte intervjuer med fem ungdommer i alderen 18-21 år, alle deltakere i ungdomsprosjektet. Jeg har forsøkt å belyse ungdommenes subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til deres deltakelse. Jeg har tatt lydopptak av alle intervjuene og deretter transkribert dem. For å belyse problemstillingen fremstilles datamaterialet gjennom tre kategorier. Analyse og drøfting er gjort i et eget kapittel med utgangspunkt i oppgavens problemstilling.

Resultatene i dette prosjektet viser at ungdommene har flere felles erfaringer og opplevelser. Ved oppstart i ungdomsprosjektet motiveres ungdommene spesielt av å tjene penger og komme seg ut i arbeidspraksis. Ungdommene som lykkes med å starte med arbeid eller arbeidspraksis, beskriver at de har fått positive opplevelser og økt mestringsfølelse. Gjennom mestring og tro på egne ferdigheter erverver ungdommene nye holdninger til arbeid eller utdanning. Ungdommene som har vanskelig for å komme i gang med arbeidspraksis, ser ut til å ha mindre engasjement og motivasjon for å gjøre noe med sin situasjon. Til tross for varierende mestringsfølelse til arbeid, beskriver alle ungdommene å ha opplevd positive endringer i sitt liv gjennom deltakelsen i ungdomsprosjektet. For noen av ungdommene ser det ut til at de har blitt møtt med positive forventninger som de ikke tidligere har opplevd. Oppsummert peker resultatene i retning av at en eventuell tilbakevending til utdanning eller arbeidslivet er mulig. Men det kan synes som om det krever svært tett oppfølging og kontinuerlig tilrettelegging over tid. Resultatene tyder også på at motivasjon, mestringsforventninger og relasjon til veileder er medvirkende faktorer for en vellykket tilbakevendingsprosess.

## FORORD

Det er med stor glede at jeg nå avslutter denne masteroppgaven. Det har vært en enormt krevende prosess å kombinere livet som småbarnsmor, en hektisk jobb og masterstudie. Det har tatt noe lengre tid enn forventet, men jeg sitter igjen med mye kunnskap som jeg opplever har utviklet meg både personlig og profesjonelt.

Det er mange som skal ha takk for at dette har vært mulig å gjennomføre.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene fra ungdomsprosjektet som delte sine erfaringer med meg. Det var utrolig interessant og lærerikt å snakke med dere.

Jeg vil også takke Bendy Appelkvist fra Friskgården og Lise Eriksen ved Nord Trøndelag fylkeskommune. Takk for at dere var positive til prosjektet og hjalp meg med rekruttering av informanter.

Takk til veileder Per Frostad for konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntringer og kommentarer på oppgaven.

Tusen takk til mine gode venner og kollegaer som har gitt masse støtte og gode samtaler. En spesiell takk til Sunniva og Maria for motiverende gaver og til Lene for lån av litteratur. Takk også til Monica for gode råd og korrektur. Takk til Lars-Eirik som har sørget for daglig latter og glede på jobb, ikke minst vært villig til å tilpasse sin stilling for at jeg skulle få mulighet til en skrive dag i uka.

Takk til min gode familie og svigerfamilie som har kommet med oppmuntrende ord og stilt opp utallige timer som barnevakt. Takk til tante Kristin for gjennomlesning av oppgaven og gode råd. Takk til min fantastiske lillesøster Ingvild som har laget en nydelig illustrasjon som symboliserer ungdommens egen opplevelse av å slutte i videregående.

Til sist vil jeg takke min kjære Einar, for at du har holdt ut med meg gjennom denne prosessen. Takk for at du har hatt tro på meg og motivert meg. Uten deg hadde ikke dette vært mulig.

Mathea og Eva: Nå skal mamma endelig legge fra seg PC-en og være mer til stede!

Rørvik, desember 2017

Ida-Mari Nordahl

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>KAPITTEL 1 - INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	2
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	2
1.3.1 Målsetting .....	4
1.3.2 Organisering av innhold .....	4
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	5
<b>KAPITTEL 2 – FRAFALL I VIDEREGÅENDE</b> .....	<b>6</b>
2.1 HVA ER FRAFALL ? .....	6
2.2 ÅRSAKER TIL FRAFALL .....	7
2.3 RISIKOFAKTORER.....	9
2.4 TILTAK SOM KAN REDUSERE FRAFALL .....	10
<b>KAPITTEL 3 – TEORI</b> .....	<b>14</b>
3.1 SELVBESTEMMELSESTEORI .....	14
3.2 MESTRINGSFORVENTNING .....	15
3.3 RELASJONENS BETYDNING.....	16
3.4 OPPLEVELSE AV SAMMENHENG .....	17
<b>KAPITTEL 4 – METODE</b> .....	<b>19</b>
4.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	19
4.2 KVALITATIV FORSKNINGSPRÅK .....	19
4.3 VALG AV PROBLEMSTILLING .....	20
4.4 UTVALG AV INFORMANTER .....	21
4.5 REKRUTTERING AV INFORMANTER .....	21
4.6 DATAINNSAMLING FORBEREDELSE .....	22
4.6.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	22
4.6.2 Prøveintervjuet .....	23
4.6.3 Gjennomføring av intervju.....	24
4.7 DATAINNSAMLING ETTERARBEID .....	25
4.7.1 Transkribering .....	25
4.7.2 Analyseprosessen .....	25
4.8 KVALITET I KVALITATIVE STUDIER.....	27
4.8.1 Refleksivitet .....	27
4.8.2 Validitet.....	28
4.8.3 Reliabilitet og transparens (gjennomsiktighet) .....	29

4.8.4 Generalisering.....	29
4.9 ETISKE HENSYN.....	30
<b>KAPITTEL 5 – RESULTATER OG DRØFTING .....</b>	<b>31</b>
5.1 PRESENTASJON AV UNGDOMMENE .....	31
5.1.1 Trude.....	32
5.1.2 Geir.....	32
5.1.3 Mathias .....	33
5.1.4 Ole.....	33
5.1.5 Kristian .....	33
<b>5.2 KATEGORI 1 – Ungdommens motivasjon til ungdomsprosjektet .....</b>	<b>34</b>
5.2.1 «Det var dette eller sove om dagen» – Forventning til ungdomsprosjektet .....	34
5.2.2 «Jeg ønsker meg jobb» - Ungdommens mål i ungdomsprosjektet .....	35
5.2.3 Drøfting.....	36
<b>5.3 KATEGORI 2 – Arbeidspraksis og mestringsforventning .....</b>	<b>38</b>
5.3.1 «Det er jo ikke noe vanskelig å gjøre noe man har lyst til» – Opplevelse av høy mestringsforventning.....	38
5.3.2 «Det tror jeg bare blir midlertidig» - Opplevelse av lav mestringsforventning .....	39
5.3.3 Drøfting.....	40
<b>5.4 KATEGORI 3 – Ungdommens relasjon til veileder .....</b>	<b>42</b>
5.4.1 «De betyr mye for meg» – Opplevelse av empati.....	42
5.4.2 «De er gamle ungdommer» - Opplevelse av likeverd.....	43
5.4.3 «De er flink til å tilrettelegge til det som passer for hver enkelt» - Opplevelse av tilrettelegging.....	43
5.4.4 Drøfting.....	45
<b>5.5 Hva tenker ungdommene om utdanning og arbeid?.....</b>	<b>47</b>
5.5.1 «Jeg føler jo at jeg har kommet litt lenger» - Opplevelse av endring.....	47
5.5.2 Drøfting.....	49
<b>KAPITTEL 6 – OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>50</b>
6.1 OPPSUMMERING AV RESULTATER .....	50
6.2 RESULTATENES PRAKTISKE RELEVANS.....	51
6.3 METODISKE BETRAKTNINGER OG VIDERE FORSKNING .....	52
<b>KILDER.....</b>	<b>53</b>

## VEDLEGG

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE

VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD

# KAPITTEL 1 – INTRODUKSJON

## 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Frafall i videregående opplæring blir sett på som et stort samfunnsproblem og får mye oppmerksomhet, både blant politikere og i media (Vogt, 2017). På tross av en svak nedgang de siste årene, har frafallet i videregående opplæring vært stabilt. Tall fra Statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå, 2017) viser at om lag 70 prosent av elevene gjennomførte studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at de startet i videregående skole (73 % pr. 1.6.2017). Dette betyr at vi har en gruppe på ca. 30 prosent som velger å avslutte opplæringen før de har gjennomført, eller bruker mer enn fem år på å fullføre. Størst er frafallet blant gutter på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Statistikken viser at tre av ti elever som starter på et yrkesfaglig program i videregående, skole slutter under utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Frafall er utfordrende fordi elever som ikke gjennomfører videregående opplæring, viser seg å få dårligere tilgang til arbeidsmarkedet enn de som gjennomfører (Hernes, 2010). Dette er spesielt gjeldende i vår tids økende kunnskapssamfunn, hvor utdanning kreves i større grad for å få seg fast arbeid. Et annet viktig forhold som trekkes fram, er frafallets sammenheng med psykisk helse. Ungdommer som har valgt å avbryte videregående opplæring, oppgir at mobbing, ensomhet og psykiske problemer er hovedårsaker til at de har valgt å avslutte opplæringen (Gustavsen & Anvik, 2012).

Min interesse for dette temaet har sammenheng med at jeg jobber som koordinator i oppfølgingstjenesten (OT) i Ytre Namdal hvor jeg daglig er i kontakt med ungdom som er en del av frafallsstatistikken. Oppfølgingstjenesten er en lovpålagt fylkeskommunal tjeneste for ungdom mellom 15-21 år som har avbrutt videregående opplæring (Opplæringsloven, § 3-6). Formålet er å hjelpe og tilby opplæring, arbeid eller kompetansefremmende tiltak som fører til studie-, yrkes- eller grunnkompetanse.

Det var gjennom min jobb i oppfølgingstjenesten at jeg først ble presentert for ungdomsprosjektet. Ungdomsprosjektet er et treårig prosjekt ledet av Avdeling for videregående opplæring (AVGO) i Nord Trøndelag, med formål om arbeidsrettede eller helsefremmede aktiviteter for risikoutsatt ungdom i oppfølgingstjenestens målgruppe. Dette kan for eksempel omhandle ungdommer som har sosiale problemer, levekårsutfordringer, fysiske eller psykiske helseutfordringer.

Prosjektet gjennomføres fra første kvartal i 2016, til og med 2018, og inngår som en del av AVGOs utviklingsmål om å øke andelen av elever som fullfører og består enkeltstående skoleår. Oppfølgingsarbeidet har fokus på tett individuell oppfølging, hvor metodikken vektlegger relasjonsbyggende og motivasjonsskapende arbeid (AVGO, upublisert).

Ungdommene som deltar blir henvist gjennom oppfølgingstjenesten, og har som mål å komme i gang med videregående opplæring eller arbeid innen en periode på ett år. Arbeidsrettede aktiviteter eller helsefremmende aktiviteter er derfor hovedinnholdet i prosjektet (AVGO, upublisert).

Da jeg skulle komme i gang med masteroppgaven, var det viktig for meg å skrive om noe som ville utvikle meg som fagperson og var relevant for min rolle i oppfølgingstjenesten. Det spennende arbeidet med ungdomsprosjektet trigget derfor min nysgjerrighet og førte til at jeg ønsket å skrive om dette i min masteroppgave.

## 1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

Mye av forskningen rundt frafall har sett på hvilke faktorer som fører til at ungdom velger å avbryte videregående opplæring (Falch, 2010). Andre studier tar for seg effekten og evalueringen av ulike tiltak som kan forebygge frafall (Freeman & Simonsen 2015; Wilson, 2011). Opplevelser og refleksjoner fra ungdom som har avbrutt videregående opplæring har blitt viet forholdsvis lite oppmerksomhet. Reegard og Rogstad (2016) hevder at vi snakker mye om frafall, men for lite med ungdommene selv. Ungdommenes uttalelser bør tas på alvor og anses som verdifulle i arbeid med å redusere frafall i videregående opplæring. Det er viktig å lytte til og snakke med dem det virkelig gjelder (Reegard&Rogstad, 2016).

I denne oppgaven ønsker jeg derfor å fokusere på ungdommenes tanker, erfaringer og opplevelser. For å gjøre dette har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervju av fem ungdommer som er deltakere i ungdomsprosjektet. Alle ungdommene som blir intervjuet har selv opplevd å stå utenfor det ordinære utdanningsløpet i videregående skole over tid.

I følge Thagaard (2013) egner intervju seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Ved bruk av en slik metode kan de som intervjues fortelle hvordan de opplever sin deltakelse, og forstår sine erfaringer (Thagaard, 2013). Jeg ønsker å finne noen svar på: *«Hvorfor velger ungdommene å bli med i ungdomsprosjektet?, Hva er viktig for dem i en slik prosess?, Hva drømmer ungdommene om?, Opplever ungdommene at*

*ungdomsprosjektet hjelper dem med å nå sine mål?».* Dette har ledet meg mot følgende problemstilling:

***«Hvordan opplever ungdommene å delta i ungdomsprosjektet, og på hvilken måte har deres deltagelse ført til endring av deres tanker om utdanning og arbeid?»***

I oppgaven belyser jeg viktige aspekter omkring frafall i videregående skole og hvordan det er å være en ungdom som står i fare for å oppleve marginalisering. Ungdommene sitter på mye kunnskap. De er eksperter på egne årsaker, og de vet hvilke tiltak som må til for at de skal komme i gang med en aktivitet eller tilbakeføres i skolen. Jeg ønsker at masteroppgaven kan bidra til å utvikle mer forståelse og mer kunnskap om frafall i videregående opplæring og hvilke tiltak som må til for å hjelpe ungdom som har stor risiko for å oppleve varig utenforskap.

### 1.3 PRESENTASJON AV UNGDOMSPROSJEKTET

Nyheten om ungdomsprosjektet ble mottatt positivt fra Nord Trøndelag fylkeskommune som opplevde et behov for et mer ressurskrevende tiltak, enn det man fikk til gjennom NAV og oppfølgingstjenesten. Man så blant annet en tendens til at mange ungdommer ventet for lenge med å komme i gang med tiltak. Riksrevisjonens undersøkelse av den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten og NAV i 2016 viser blant annet stor variasjon i kvaliteten på oppfølgingen (Riksrevisjonen, 2016).

Etter innvilgning av ungdomsprosjektet i statsbudsjettet, ble det dannet en arbeidsgruppe som utarbeidet en kravspesifikasjon for prosjektet. Ungdomsprosjektet ble deretter lagt ut på anbud og leverandører konkurrerte på lik linje. Resultatene av anskaffelsesprosessen ga fire ulike leverandører fordelt i fylket: Reko (ansvar for Steinkjer/Inderøy/Leksvik/Snåsa), Fides Midt (ansvar for Levanger/Verdal), Fides Sør (ansvar for Stjørdal/Meråker/Frosta) og Friskgården (som har ansvar for Ytre/ Midtre og Indre Namdal).



### 1.3.1 Målsetting

Ut fra kravspesifikasjonen (AVGO, 2015) er hovedmålsettingen for ungdomsprosjektet følgende: «*Ungdommene skal komme i gang med videregående opplæring innenfor en periode på ett år*». Dette omhandler alt fra å ta noen fag til å gjennomføre full studieprogresjon. Sekundære målsettinger er: «*Starte med ordinært arbeid eller arbeidsrettede aktiviteter*». I tillegg kan ungdomsprosjektet brukes som et tiltak for de som allerede er i videregående opplæring og som står i fare for å slutte. I slike tilfeller kan ungdom kombinere sin deltakelse i prosjektet med å være elev i videregående skole (AVGO, 2015).

### 1.3.2 Organisering og innhold

Ungdommene i ungdomsprosjektet rekrutteres og prioriteres av oppfølgingstjenesten. Gjennom samarbeid mellom oppfølgingstjenesten og den lokale leverandøren utarbeides det en individuell plan for oppfølgingen til den enkelte ungdom. Oppfølgingsplanen justeres fortløpende etter ungdommenes måloppnåelse og behov (AVGO, 2015).

Ungdommene kan delta i prosjektet i maksimalt ett kalender-år, med mulighet for en utvidelse på seks måneder. Ved mer enn tre dagers fravær fra prosjektet skal oppfølgingstjenesten kontaktes. Dersom en ungdom er borte mer enn tre uker sammenhengende, og det ikke finnes en godkjent årsak til dette, stilles plassen til disposisjon for en ny deltaker.

Da prosjektet har fire ulike leverandører vil organisering, kartlegging og tiltak variere for de ulike områdene. Et felles krav er at metodikken i oppfølgingen har fokus på relasjonsbyggende- og motivasjonsskapende arbeid gjennom skreddersydde tjenester og tett individuell oppfølging der ungdommen er hovedpersonen (AVGO, 2015).

## 1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN

*Kapittel 1* er et innledende kapittel som omfatter bakgrunn for valg av tema, formål, problemstilling og en presentasjon av ungdomsprosjektet.

*Kapittel 2* tar for seg prosjektets empiriske forankring. Mitt teoretiske rammeverk er basert på forskning om frafall i videregående opplæring. Her vil jeg redegjøre for begrepet frafall, risikogrupper, årsaker og tiltak.

*Kapittel 3* er oppgavens teoretiske del. Her vil jeg redegjøre for relevant teori knyttet til intervjuene og analysen.

*Kapittel 4* inneholder masteroppgavens metodiske valg. I denne delen av oppgaven beskriver jeg kvalitative forskningsintervjuer, planlegging og gjennomføring av forskningsprosessen. Jeg vil presentere hvordan datamaterialet er analysert og bearbeidet. Deretter vil jeg redegjøre for undersøkelsens validitet og reliabilitet. Til slutt viser jeg til etiske hensyn og vurderinger av oppgaven.

I *Kapittel 5* presenterer jeg datamaterialet, etterfulgt av en beskrivelse av analysene. Resultatene blir presentert gjennom tre hovedkategorier og deretter drøftet i lys av relevant empiri og teori.

*Kapittel 6* er en oppsummering av undersøkelsens resultater og en konklusjon basert på disse.

## KAPITTEL 2 – FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

I dette kapitlet vil jeg presentere masteroppgavens empiri. Her har jeg hovedsakelig valgt norsk litteratur da det er norske forhold jeg studerer. Dette vil senere bli anvendt i analyse og drøfting. Jeg starter med å presentere forskning om frafall i videregående opplæring. Her vil jeg redegjøre for begrepet frafall og årsaker til frafall. Jeg vil deretter se nærmere på risikogrupper og tiltak som kan forebygge frafall.

### 2.1 HVA ER FRAFALL?

Frafall kan defineres som: «Ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring» (Vogt, 2017). Begrepet frafall ble synliggjort med «Reform 94», da alle med fullført grunnskole fikk rett til å gjennomføre tre års videregående opplæring (Hernes, 2010). Som en følge av reformen ble det skapt en forventning om at alle elever skulle fullføre videregående skole (Hernes, 2010). Det skulle imidlertid vise seg at det bare var 70 prosent som innfridde forventningene om fullføring. Til tross for en rekke tiltak holder gjennomstrømmingstallene seg stabile (Vogt, 2017). Oppmerksomheten rundt frafallsproblematikken er stor, ikke bare i Norge, men også i andre land. Det er enighet i OECD-området at frafall er et stort samfunnsproblem, både fordi det er dyrt, og fordi det har store personlige konsekvenser for ungdommene det gjelder (Vogt, 2017).

I tråd med Vogts definisjon kan frafall deles i tre ulike grupper: 1. De som velger å avslutte før de har gjennomført, 2. De som gjennomfører med stryk i ett eller flere fag eller på fagprøven-, og 3. De som bruker mer enn fem år på å fullføre videregående opplæring. Dette kan for eksempel være elever som har hatt en pause fra opplæringen eller tatt et omvalg og har behov for mer enn fem år for å fullføre. Markussen (2016) mener at det er viktig å skille mellom disse gruppene da de har behov for ulike tiltak for å kunne fullføre (Markussen et al., 2016). I denne masteroppgaven velger jeg i hovedsak å fokusere på de som avbryter opplæringen før de har gjennomført videregående skole.

Begrepsbruken er variert for denne gruppen. Begrepet «*fracfall*» har vært kritisert for å skape et for stort individfokus i frafallsdebatten, hvor ansvaret legges på elevene. Begrepene «*bortvalg*» eller «*avbrudd*» har vært introdusert som alternative begreper. Som motsetninger brukes begreper som «*gjennomføring*» og «*fullførelse*». I denne oppgaven har jeg valgt å

bruke «fracfall» i tråd med Vogts definisjon fordi det er et kjent begrep i media og fra myndighetenes side.

## 2.2 ÅRSAKER TIL FRAFALL

Gjennom ulike medier får man gjerne et inntrykk av at fracfall er et økende problem, men tross hyppige medieoppslag er det ikke tilfellet. Frafallsdebatten er med andre ord ikke ny, men debatten om fracfall har blitt mer synlig og aktuell (Vogt, 2017).

Den økte interessen kan ses i sammenheng med et verdiskifte, hvor arbeidsmarkedet har forandret seg og høyere utdanning verdsettes mer. I St. meld nr. 13, 2011-2012 legges det blant annet vekt på at utdanning er viktig for økonomisk vekst og utvikling av alle mennesker uansett bakgrunn. I dag er fullført videregående opplæring et krav til videre studier og i svært mange yrker er det et minstekrav for å få jobb. Flere tar høyere utdanning og i arbeidslivet har det vært en dramatisk nedgang i sysselsetting av ufaglærte (Meld. St. 13. (2011-2012)).

Tidligere var arbeid et akseptert alternativ til skolegang. Dersom man ikke lyktes i videregående opplæring, hadde man mulighet til å komme seg ut i arbeid. I dagens samfunn finnes det nesten ingen alternativ for videregående opplæring (Arnesen, 2003). Uten utdanning har man større sjanse for å havne utenfor, og vil ha en økt risiko for marginalisering (Arnesen, 2003).

For å kunne si noe om hva som kan motvirke fracfall i videregående skole, er det relevant å ha en forståelse av årsakssammenhengene til fracfall. Temaet er komplekst og det finnes ikke bare én årsak (Riksrevisjonen, 2016). Markussen (2016) viser til fire overordnede faktorer som er av betydning for at elever velger å avbryte opplæringen i videregående skole. Den første faktoren er *elevens sosiale bakgrunn*. Slike sosiale faktorer kan være familiebakgrunn, etnisitet, klassebakgrunn, kjønn eller om eleven har problemer hjemme. Det at eleven bor sammen med begge foreldrene, og hvorvidt foreldrenes utdanningsnivå er høyt eller lavt, er av stor betydning for utfallet av elevenes gjennomføring av videregående opplæring. De som velger å avbryte har i større grad foreldre med grunnskole som høyeste utdanning og i mindre grad foreldre med høy utdanning.

Den andre faktoren som synes å ha innvirkning på om elever velger å avslutte videregående, er *tidligere skoleprestasjoner* (Markussen et al., 2016). Det har vært funnet en sterk sammenheng mellom karakterer i grunnskolen og gjennomføring, der elever med lave

karakterer og høyt fravær fra ungdomsskolen er i større risiko for å avbryte videregående opplæring. Thrana (2016) viser til at ungdom med lave karakterer fra grunnskolen har vanskeligheter med å komme inn på første- eller andrevalget sitt på videregående. Dette resulterer i at ungdom opplever feilvalg og derfor heller velger å avbryte eller ikke starte i videregående opplæring (Thrana, 2016).

Den tredje faktoren av betydning er elevens *faglige og sosiale engasjement* på skolen (Markussen et al., 2016). En slik årsaksforklaring har også sammenheng med støtte og motivasjon fra foreldre og utdanningssystemet, helt fra barnehage til videregående skole. Sannsynligheten for å gjennomføre øker når elevene viser innsats og har høye ambisjoner (Markussen et al., 2016). Havik (2016) viser til sammenhengen mellom elevens lave faglige engasjement og emosjonelle forstyrrelser gjennom skolevegring eller skulk. Skolevegring og skulk er ofte elevenes reaksjon på at de ikke mestrer å gå på skolen. Det kan også handle om at eleven ikke er interessert og misliker skolen. (Havik, 2016). Den fjerde årsaken til frafall handler om hvilken *kontekst* opplæringen foregår i. Dette dreier seg om bosted og geografiske forskjeller (Markussen et al., 2016). Her har elever fra de tre nordligste fylkene, spesielt Finnmark, vist seg å ha en betydelig høyere sannsynlighet for å avbryte videregående opplæring sammenlignet med elever fra resten av landet (Falch, 2010).

En studie gjennomført av Von Simson (2016) påpeker at ungdommens utdanningsbeslutninger varierer med konjunktorene. Frafallet er høyere når mulighetene på arbeidsmarkedet er gode. Dette kan forklares med at penger og arbeid kan appellere til skolelei ungdom. Det er spesielt gutter som velger å gå ut i arbeid i stedet for å ta utdanning. Von Simson (2016) forklarer dette med at jenter og gutter har ulike preferanser. En annen forklaring kan være at ungdommene er myopiske, eller «nærsynte». Det vil si at de legger større vekt på nåtiden og mindre vekt på framtiden enn det som er rasjonelt (Von Simson, 2016).

Mange ungdommer drømmer om en vanlig og ordinær jobb der de tjener godt. Her peker Thrana (2016) spesielt på at ungdom kan møte stor avstand mellom deres faktiske hverdag og hva de drømmer om. Uten utdanning vil det være vanskelig å kvalifisere seg til ordinær lønn. Dersom ungdom deltar i arbeidsrettede tiltak eller arbeidspraksis, vil de vanligvis få en økonomisk stønad og ikke ordinær lønn for arbeidet. I denne sammenheng fremhever Thrana (2016) viktigheten av å snakke med ungdommene om deres drømmehverdag. Ungdomstiden beskrives som en *liminal fase*, det vil si en tilstand mellom sosiale posisjoner. Man er ikke

lenger et barn, men har heller ikke rettigheter til å ta voksne avgjørelser. Denne fasen preges av paradokser der ungdommene forventer frihet til å velge, men opplever at friheten blir begrenset. Thrana (2016) stiller derfor spørsmålsteget om det kan være et for stort språk mellom samfunnets forventning til ungdommens deltagelse, og ungdommens egen forståelse og opplevelse.

### 2.3 RISIKOFAKTORER

Befring (2016) viser til ulike risikofaktorer hos barn og unge. Risikofaktorer kan forstås som et kjennetegn ved ungdommen eller miljøet som øker risikoen for utvikling av problematferd (Overland 2007).

Befring (2016) deler risikofaktorene inn i individuelt særpreg, deprivasjon, sosialiseringsrisiko og samfunnsrisiko. *Individuelt særpreg* omhandler individets ulike forutsetninger. Noen er mer sårbare, andre mer robuste. Dette kan øke sannsynligheten for at de utvikler problemer i senere tid, spesielt hvis de utsettes for dårlige oppvekstvilkår (Berg-Nielsen, 2010). *Deprivasjon* omhandler barn og unges oppvekstvilkår. Dersom man vokser opp i familier preget av konflikt, fattigdom, understimulering, sykdom eller omsorgssvikt, kan dette påvirke deres oppvekstmiljø. *Sosialiseringsrisiko* kan for eksempel oppstå i skolen, der det kreves måloppnåelse og dyktighet. For enkelte kan skolen være en arena der man ikke lykkes og deretter føre til marginalisering (Frønes, 2010). Med *samfunnsrisiko* viser Befring (2016) til påvirkningsstrukturene, blant annet til media- og forbrukspress som unge påvirkes av i dag.

Psykiske helseproblemer blir i økende grad fremhevet som en årsak til at flere ungdommer faller ut og blir stående delvis eller helt utenfor arbeidslivet (Gustavsen & Andvik, 2012). Ungdommer som har valgt å avbryte videregående opplæring oppgir at mobbing, ensomhet og psykiske problemer er hovedårsaker til at de sluttet. Utfordringene har ofte oppstått før elevene begynte i videregående opplæring (Gustavsen & Andvik, 2012). Frostad & Mjaavatn (2015) konkluderer blant annet med at det er elevenes opplevelse av ensomhet som i størst grad påvirker tanker om å avslutte skolegangen. Innen faktoren «*sosial opplevelse*» viser elevene til mangel på venner og en manglende sosial relasjon til lærer. Ensomhet hadde større betydning enn foreldrenes utdanning og elevenes karakterer fra ungdomsskolen (Frostad & Mjaavatn, 2015).

En annen viktig individuell årsak til frafall er rus. Ungdomsårene er en sårbar tid der ungdom kan velge rus foran skole og utdanning. Hyppig bruk av rusmidler vil kunne påvirke livssituasjonen og funksjonsnivået i forhold til mestring, helse og trivsel, samt relasjonen til andre mennesker og omgivelsene (Robertson, Strømsvold & Gustavson, 2016).

## 2.4 TILTAK SOM KAN REDUSERE FRAFALL

I denne delen av oppgaven vil jeg først vise til tiltak som er iverksatt på nasjonalt systemnivå, deretter vil jeg presentere begrepet nærvær- og fraværsfaktor som er brukt for å forklare tiltak som har bidratt til å redusere frafallet, og har betydning for måten vi tenker på forebygging og tiltak (Tangen et al., 2012).

Reform 94 innførte rett til å gjennomføre tre års videregående opplæring og synliggjorde omfanget frafall som et omfattende fenomen og problem (Hernes, 2010). Gjennom Reform 94 ble det gjennomført en rekke tiltak, blant annet innføringen av *Oppfølgingstjenesten (OT)* (Markussen et al., 2010). Oppfølgingstjenestens hovedmål er å ha oversikt over og tilby opplæring, arbeid eller kompetansecfremmende tilbud til ungdommer som er «utenfor» videregående opplæring. Målgruppen er ungdommer i aldersgruppa 15-21 år, som ikke har søkt videregående opplæring, som har takket nei til skoleplass, som har avbrutt videregående opplæring underveis, eller som ikke er i arbeid eller annen form for opplæring. Oppfølgingstjenesten skal også sikre et tverretattlig samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser som har ansvar for målgruppen med NAV og kommune som viktige samarbeidspartnere.

Frafallsproblematikken kom enda tydeligere fram på 2000-tallet, og var blant annet bakgrunn til enda en ny skolereform, *Kunnskapsløftet*, som kom i 2006 (Markussen et al., 2010). Kunnskapsløftet skulle sørge for en bedre fullføring og redusere frafallet. Viktige tiltak her er innføringen av fagene utdanningsvalg i ungdomsskolen og prosjekt til fordypning i videregående, samt partnerskap for karriereveiledning. Fagene skulle bidra til at elevene tok mer bevisste utdanningsvalg fra grunnskole til videregående (Markussen et al., 2010).

Et annet tiltak var *Ny GIV*, et treårig prosjekt fra Kunnskapsdepartementet. Formålet var å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning og sørge for at flere ville bestå videregående gjennom å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommune og kommune (Tangen et al. 2012).

Gjennom St.meld. nr. 16 (2006-2007) «...*Og ingen stod igjen*», ble begrepet *Tidlig innsats* innført (Meld. St. 16. (2006-2007)). Budskapet om tidlig innsats omhandlet at frafall i videregående opplæring ikke bare oppstår i videregående, men viser til at utfordringene allerede starter i grunnskolen. Det er derfor viktig å gjøre de unge mer forberedt til å møte videregående skole (Markussen et al., 2010). Meldingen førte til styrking av tidlig innsats på barnetrinnet, blant annet gjennom forsterket opplæring i lesing.

Markussen (2016) viser til tre konkrete tiltak som kan være med på å få flere til å fullføre videregående opplæring (Markussen et al., 2016). Det første tiltaket omhandler å *øke andelen med lærekandidater og praksisbrevkandidater*. Formålet med lærekandidatordningen er å gjøre videregående opplæring i bedrift tilgjengelig for de som ikke har forutsetning for å klare kravene til fag- og svenneprøven. Etter fullført opplæring står kandidaten igjen med et kompetansebevis som beskriver hvilken kompetanse han eller hun sitter igjen med (Markussen et al., 2016). I en evaluering av praksisbrevet som ble utført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) ble det konkludert at det hadde en positiv effekt når det gjaldt å hjelpe elever som sannsynligvis ikke har hatt mulighet til å fullføre et ordinært videregående utdanningsløp. Det andre tiltaket er å *øke andelen som fortsetter etter yrkesfag Vg 2*. Statistikken viser at det er svært mange som avslutter videregående opplæring etter at de har fullført og bestått Vg 2. Markussen (2016) hevder at dette kan handle om at elever som er ferdig med Vg 2, ikke får eller ikke ønsker seg læreplass. Her viser Markussen (2016) til en strukturell hindring innebygd i den videregående opplæringen som kan stoppe ungdommene som gjennomfører yrkesfag. Dersom man har problemer med å få seg læreplass, vil mange elever bli tvunget til å avslutte yrkesutdanningen sin. Markussen (2016) synliggjør derfor viktigheten av å etablere en fleksibel struktur slik at elever får mulighet til å fullføre yrkesutdanningen sin. Et forslag er et tilbud om Vg 3 fagopplæring i skole. Det siste forslaget er å *få flest mulig til å nå lengst mulig i videregående opplæring*. Markussen (2016) hevder at jo høyere oppnådd kompetanse, jo høyere er sannsynligheten for å bli sysselsatt. Fullført Vg 1 er med andre ord bedre enn grunnskole, gjennomført Vg 2 er bedre enn Vg 1. Markussen (2016) mener derfor at det bør fokuseres på at elevene skal oppnå høyest mulig kompetanse.



Statistikken viser også at tidlig erfaring med offentlig støtte øker sannsynligheten for utenforskap. Blant annet er det en høy andel av de som mottar offentlig støtte som ikke har gjennomført videregående opplæring (Markussen et al., 2016).

Befring (2016) synliggjør viktigheten av forebyggende innsats rettet mot risikofaktorer. Her skiller Befring (2016) mellom *allmennforebygging* og *målspesifikk forebygging*.

Allmennforebygging dreier seg om forebygging for alle, mens målspesifikk forebygging fokuserer på «*utsatte grupper*». Frønes (2010) hevder at arbeid med forebygging har endret seg og krever en mer sammensatt tilnærming enn tidligere. Kunnskap om risikofaktorer er nødvendig for å kunne iverksette gode tiltak. Med et målspesifikt forebyggingsperspektiv kan en helhetlig tilnærming bidra til en reduisering av problemer hos ungdom som lever i en risikotilværelse (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003).

Begrepene *nærvær- og fraværsfaktorer* er brukt for å forklare tiltak som har bidratt til å redusere frafallet (Tangen et al., 2012). De representerer ulike perspektiver på frafall, og har betydning for måten vi tenker på forebygging og tiltak. Kaspersen (2012) omtaler nærværsfaktorer i skolesammenheng som de grunnene elevene oppgir for å møte opp og være på skolen (Kaspersen et al., 2012). Dette er gjerne opplevelser som gir en følelse av tilhørighet, mestring, trygghet, kontroll over egen situasjon og medbestemmelse.

Fraværsfaktorer omhandler dårlig arbeidsmiljø, feilvalg, frustrasjon over egne resultater og lite tilpasset undervisning. Det kan også handle om faktorer utenfor skolen som problematikk innenfor familie, økonomi, rus, fysisk mobbing eller psykisk sykdom (Kaspersen et al., 2012). Elever påvirkes som regel av flere fravær- og nærværsfaktorer som til sammen avgjør hvor godt de trives i skolen. Arbeidet bør med andre ord legge vekt på å styrke nærværsfaktorene og redusere fraværsfaktorene. Flere studier trekker fram en *god lærer- og elevrelasjon* som en av de mest sentrale nærværsfaktorene (Kaspersen et al., 2012). Forskningen støttes av Hattie (2008) som konkluderer med at samspillet mellom lærer og elev er det som har størst påvirkning på elevenes læring (Hattie, 2008). Variasjon i undervisningen og elevenes muligheter for medbestemmelse i skolearbeidet anses også som en viktig nærværsfaktor.

Venner og et godt sosialt miljø på skolen er andre sentrale nærværsfaktorer (Kaspersen et al., 2012). En annen viktig faktor for læring er støtte fra familie, venner, lærere og skolen når det gjelder deres velvære og læring. Elever har lettere for å bli engasjerte på skolen når de har foreldre som har forventninger til dem og som gir dem trygghet (Kaspersen et al., 2012).

I perioden 2003-2006 gjennomførte Utdanningsdirektoratet en nasjonal satsning for å forebygge frafall. I denne perioden ble det innført en rekke tiltak. Tiltakene som synes å ha størst effekt var kompetanseutvikling for rådgivere og kontaktlærere, rask oppfølging av elever med høyt fravær, etablering av et støttende nettverk rundt enkeltelever, informasjon og samarbeid om utsatte elever og planlagte alternative opplæringsløp og alternative opplæringsarenaer for elever som ikke fant seg til rette i den ordinære undervisningen (Befring, 2016).

## KAPITTEL 3 – TEORI

I dette kapittelet vil jeg presentere noen teorier som er relevante for mine resultater og som har kommet fram gjennom analyseprosessen.

Jeg starter med å redegjøre for selvbestemmelsesteori og mestringsforventning. Deretter vil jeg ta for meg teori om relasjonens betydning. Videre vil jeg komme inn på Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng. Teoriene som blir presentert her vil bli drøftet i lys av resultatene i kapittel 5.

### 3.1 SELVBESTEMMELSESTEORI

Innen motivasjonsteori finner vi Deci og Ryans (2008) selvbestemmelsesteori. Teorien går grovt sett ut på at mennesker påvirkes ulikt ut fra ulike sosiale settinger. Her skiller de mellom to typer motivasjonssystemer, indre og ytre motivasjon (Ryan et al., 2008). *Indre motivasjon* kommer innenfra og fører til at mennesker er engasjerte. Dette handler om interessen for en aktivitet, hvor aktiviteten i seg selv gir glede og tilfredstillelse. *Ytre motivasjon* handler derimot om at motivasjonen kommer utenfra (Ryan et al., 2008). Dette kan handle om anerkjennelse, gode karakterer, forfremmelse på jobben eller skryt fra sine venner (Imsen, 2005).

Ryan et. al. (2008) er videre opptatt av faktorer som kan fremme økt motivasjon. De hevder at mennesket har behov for indre motivasjon og har en medfødt tendens til å søke en aktivitet som gir indre motivasjon (Ryan & Deci, 2008). For å fremme indre motivasjon er det tre forutsetninger som er viktige. Den første er *kompetanse* og handler om individets behov for å lykkes i utfordrende oppgaver. Den andre er *autonomi* som dreier seg om menneskenes behov for å ta egne valg. Den tredje og siste er opplevelsen av *tilhørighet* som er menneskets behov for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre. Disse tre behovene er essensielle for en optimal vekst og integrering samt sosial utvikling og velvære (Ryan & Deci, 2008).

I følge selvbestemmelsesteorien er indre motivasjon avhengig av at mennesker har en følelse av trygghet og tilhørighet med noen. Faktorer som trusler eller tidsfrister kan være med på å redusere indre motivasjon da de er påvirket av ytre forhold. Sosiale reaksjoner som feedback, belønning og kommunikasjon, kan øke den indre motivasjonen for handlingen (Ryan & Deci, 2008).

Mennesker har behov for å bli vurdert ut fra individuelle mål basert på våre grunnleggende psykologiske behov. Dersom individer etterstreber å nå et mål som ikke tilfredsstillter

grunnleggende behov, så vil det kunne resultere i sykdom og plager (Ryan & Deci, 2008). Motsatt sier de at mål som tilfredsstillende de grunnleggende behovene, vil føre til bedre selvbilde, selvrealisering og en bedre helse (Ryan & Deci, 2008).

### 3.2 MESTRINGSFORVENTNING

I skolesammenheng er mestring en viktig nærværsfaktor. Begrepet «mestringsforventning» eller «Self-efficacy» er utviklet av Albert Bandura (1997) og dreier seg om en persons tro på egen evne til å løse oppgaver og utfordringer (Bandura, 1997). Bandura legger til grunn at forventningene vi har er med på å bestemme vår innsats og hva vi begir oss ut på. Jo bedre tro på at man lykkes, desto mer energi setter man inn. Starter man en oppgave uten tro på å lykkes, vil innsatsen mest sannsynlig bli lavere (Imsen, 2005).

Bandura hevder at individets mestringsforventning er avgjørende for motivasjon. Samtidig skiller Bandura seg fra atferdsteorien og mener at belønning i nær fremtid vil motivere eleven til å ta fatt på en oppgave. Han er derimot kritisk til at individet blir styrt av en ytre belønning og straff. Ved ytre belønning vil den menneskelige atferd skifte etter miljøet den oppholder seg i (Bandura, 1997).

I følge teorien stammer mestringsforventning fra fire kilder: mestringsopplevelser, rollemodeller, sosial støtte og fysiologiske tilstander (Bandura, 1997). *Mestringsopplevelser* er den faktoren som gir høyest grad av mestringsforventning. *Rollemodeller* handler om at mennesket lærer gjennom å observere andres atferd, også kalt modellering. Modellering har spesielt stor betydning når man har liten erfaring med liknende oppgaver og manglende innsikt i egen kunnskap (Bandura, 1997). Den tredje kilden til økt mestringsforventning er *sosial støtte* fra andre mennesker man har tillit til. Gjennom sosial støtte kan man bli overbevist av andre om at det er noe man kan mestre. Man internaliserer troen på egen prestasjon og gjør den til sin egen (Bandura, 1997). Den siste kilden er *fysiologiske tilstander* som dreier seg om egen helse, for eksempel trygghet, selvtillit eller overskudd.

Kaufmann et al. (1996) viser til sammenhengen mellom mestringsforventning og atferd gjennom målsetting, innsats og utholdenhet. En person med lav mestringsforventning har som regel liten tro på å lykkes, og velger ofte lave mål (Kaufmann et al., 1996). Ved liten tro på egne evner vil en ikke se hensikten med ekstra innsats eller gå løs på mer utfordrende

oppgaver. Dette resulterer til at man har en tendens til å gi opp og liten tro på at man vil mestre en oppgave (Kaufmann & Kaufmann, 1996).

I dagens samfunn kreves det at ungdommene har høy grad av mestringsforventning for å kunne innfri krav og være med på å forme sin egen fremtid (Frønes, 2010). Dersom man har utviklet liten grad av mestringsforventning kan dette medføre til en sårbarhet i møte med nye situasjoner og føre til at man utelukker yrkesmessige alternativer (Bandura, 1997). Dette kan igjen føre til at man blir stående utenfor samfunnets fellesskap, noe som bidrar til at man gir opp før en har forsøkt. Dette forsterker evnen til å ta kontroll over eget liv (Bandura, 1997). For å forebygge negativ utvikling av «self-efficacy» kan god veiledning fra voksne eller andre i omgivelsene bidra til å sette ungdommen i stand til å utvikle en evne til selvregulering og på denne måten unngå fremtidige problemer (Bandura, 1997).

### 3.3 RELASJONENS BETYDNING

En relasjon er noe som skjer mellom individer, en oppfatning man har av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskning omkring nærværsfaktorer viser at en god relasjon mellom lærer og elev har spesiell stor betydning for elevens trivsel, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne masterstudien tar for seg relasjonen mellom ungdom og veileder i ungdomsprosjektet som er nærliggende en terapeutisk relasjon. Det er derfor relevant å se nærmere på Rogers (1961) personsentrerte teori med tanke på hvordan en veileder kan legge til rette for en god relasjon i møte med en ungdom. Rogers (1961) omtales ofte som grunnleggeren av den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen innenfor veiledning (Ivey et al., 2012; Yalom, 1995). Den humanistiske tankegangen kommer til syne i Rogers (1961) teori i troen på at mennesker har et ønske om å realisere sitt eget potensiale, og at dette ligger latent hos alle mennesker (Ivey et al., 2012; Rogers, 1961).

Rogers (1961) viser til tre grunnleggende holdninger som er sentrale i en hjelperelasjon. Den første handler om å være *kongruent*. Å være kongruent innebærer at man har en tro på at vi er den vi ønsker å være, ved å si det vi oppriktig mener og gjøre det vi sier til oss selv og andre. Den andre holdningen er å *vise ubetinget positiv aktelse*. Dette handler om å ha en aksept om at enhver person som mottar behandling fortjener respekt selv om de har gode eller mindre gode egenskaper. Den tredje holdningen er *empati*. Empati handler om å ha fokus på andres behov og forstå hva den andre trenger (Rogers, 1961). Kongruens, ubetinget positiv aktelse og

empati er viktig i en relasjon hvor veilederen er en følgesvenn for klienten, og legger grunnlaget for klientens vekst (Rogers, 1961). Dette innebærer at veilederen setter klientens behov i fokus, kan sette seg inn i hva klienten føler, og dermed se verden gjennom veisøkerens øyne (Rogers, 1961).

Når man skal veilede ungdom må veiledere tilby en relasjon som er passende. Dette krever at veilederen innehar visse ferdigheter som bidrar til å fremme relasjonen (Geldard & Geldard, 2010). Sammenlignet med barn er ungdom mer påvirket av jevnaldrende, og de kognitive strukturene er mer komplekse (Coleman, 2010; Geldard & Geldard, 2010). Sammenlignet med voksne er ungdom gjerne mindre autonome og har mindre kontroll over sitt eget liv. Livet er ofte fylt med andre utfordringer enn når man er voksen, og andre tema vil derfor være mer relevante i en veiledningssamtale med ungdom (Geldard & Geldard, 2010). Videre hevder Geldard & Geldard (2010) at en *proaktiv tilnærming* i veiledning av ungdom er viktig. Ungdom evaluerer relasjonene sine hele tiden og er sensitive i forhold til vansker i relasjoner (Bryant-Jefferies, 2004; Geldard & Geldard, 2010). Veileder bør kontinuerlig arbeide for å etablere en god relasjon gjennom hele veiledningssituasjonen. Veileder bør også ha evne til å «finne ungdommen i seg» og skape en god relasjon gjennom forståelse og demonstrasjon av språk og atferd som finnes i ungdommens kultur, og ikke gjennom en *voksen* tankegang (Geldard & Geldard, 2010).

Bryant-Jefferies` (2004) studier av den terapeutiske alliansen viser til maktfordelingen i relasjonen mellom veileder og ungdom. Her understreker Bryant-Jefferies (2004) viktigheten av at veileder er kongruent i en veiledningssituasjon med ungdom. Det er viktig at veileder er mest mulig fleksibel og åpen i forhold til tilnærming og strategier. Dette er spesielt viktig med tanke på at ungdom er eksperter på nonverbal kommunikasjon og vil lett oppdage om veileder ikke er «ekte» (Bryant-Jefferies, 2004).

### 3.4 OPPLEVELSE AV SAMMENHENG (OAS)

I teorien om salutogenese introduserer Antonovsky (2012) begrepet «*opplevelse av sammenheng*» forkortet til OAS. Den salutogene tilnærmingen er en motsetning til det tradisjonelle patogene helsebegrepet der helse blir sett på som fravær av sykdom. Den salutogene tilnærmingen handler om et fokus på det friske.

Innen OAS er det tre kjernekomponenter: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky 2012).

*Begripelighet* handler om evnen vi har til å ta til oss informasjon, tolke og forstå sammenhenger. En viss grad av begripelighet er en grunnleggende forutsetning for håndterbarhet (Antonovsky, 2012). *Håndterbarhet* handler om i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelig med ressurser til rådighet for å takle kravene man blir stilt overfor i hverdagen, ressurser som en har i seg selv og andre. Det kan være venner, kollegaer, familie eller religion. *Meningsfullhet* er et motivasjonselement, og den viktigste komponenten i OAS. Det handler om å finne mening i å ta utfordringene en står overfor, og ikke se på dem som meningsløse, livet er forståelig følelsesmessig, at problemer og utfordringer er verd engasjement, krefter og innsats. Stimuli som kommer fra seg selv og omgivelsene er strukturerte, forutsigbare og forståelige. Man disponerer ressurser som gjør en i stand til å takle kravene som stimuliene krever, og utfordringene som kravene medfører, er verd å engasjere seg i (Antonovsky, 2012). Alle de tre kjernekomponentene er knyttet til hverandre, og er nødvendige i utviklingen av OAS, men de er ikke like viktige.

Antonovsky (2012) hevder videre at motivasjon, i form av meningsfullhet, vil være avgjørende for utvikling av både forståelighet og håndterbarhet. For den engasjerte og motiverte personen ligger veien åpen for utvikling av ressurser og større forståelse. Antonovsky (2012) mener at forståelighet går foran håndterbarhet. Dette forklarer han med at det er vanskelig å håndtere stimuli som man ikke forstår. Dette betyr ikke at håndterbarhet ikke er viktig for evnen til å mestre egen tilværelse. Dersom man ikke tror at man har tilstrekkelige ressurser til å håndtere situasjonen, vil dette gå utover opplevelsen av meningsfullhet, og dermed forsøket på å mestre situasjonen. Antonovsky (2012) hevder derfor at mestring avhenger av en opplevelse av sammenheng som helhet (Antonovsky, 2012).

En person med en sterk OAS vil velge en mestringsstrategi som til enhver tid er mest velegnet til å håndtere de utfordringer man står overfor. Utvikling av en sterk OAS handler om måten vi håndterer utfordringer (stressfaktorer) i en meningsfylt sammenheng. Dette betyr at man må være i stand til å utføre de handlinger som er nødvendige i møte med forskjellige utfordringer. Opplevelse av gjentatt mestring, økt forståelse og tro på at man kan finne fram til løsninger vil bidra til utvikling av en sterk opplevelse av sammenheng i møte med nye krevende situasjoner (Antonovsky 2012).

## KAPITTEL 4 - METODE

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for mine metodevalg og valg av forskningsdesign. Vitenskapelig forskningsmetode handler om hvordan vi går fram for å skaffe oss informasjon om verden, hvordan vi analyserer den informasjonen og hva slags kunnskap vi kan hente fra den (Kleven, 2011). Valg av metode avhenger av hva man ønsker å studere og hvilke forskningsspørsmål man ønsker å få svar på. Det er hovedsakelig to metoder som brukes i en forskningsstudie: kvalitativ eller kvantitativ metode. Disse to kan kombineres eller brukes hver for seg (Kleven, 2011).

### 4.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE

I denne masteroppgaven har jeg valgt å undersøke ungdommenes egne erfaringer og opplevelser. Jeg anser derfor kvalitativ metode som hensiktsmessig å bruke. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er: «Å utvikle en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om de personer og situasjon vi studerer» (Thagaard, 2013:11). Metoden brukes når forskeren skal gå i dybden på et datamateriale for å skaffe innsikt i forskningsdeltagernes holdninger, opplevelser og følelser om sin livsverden (Gudmundsdottir, 1992). I en kvalitativ metode vektlegges nærhet som et viktig element for å få en forståelse for andre menneskers virkelighet (Thagaard, 2013). Nærhet kan også representere etiske utfordringer for forskeren, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Utgangspunktet for denne oppgaven er ikke å få fram én sannhet, men å få fram de ulike og individuelle variasjonene som finnes i ungdommens måte å forstå sin livssituasjon. Samtidig ønsker jeg også å få fram likheter i måten de håndterer deltakelsen på, spesielt med tanke på at de deltar i det samme prosjektet.

### 4.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke ungdommenes egne opplevelser og oppfatninger. For å gjøre dette er det nødvendig å snakke *med* ungdommene. Jeg valgte derfor å bruke intervju som metode.

I følge Kvale & Brinkman (2010) er et kvalitativt intervju «*En utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge*» (Kvale & Brinkman, 2010:22). Gjennom det kvalitative intervjuet søker forskeren å forstå intervjupersonens verden. Målet er å få en fylldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever



ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011). I følge Thagaard (2013) egner intervjuundersøkelser seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Ved bruk av en slik metode kan de som intervjues fortelle hvordan de opplever sin deltakelse, og forstår sine erfaringer.

Jeg har videre valgt å benytte *semi-strukturerte intervju*. I et semi-strukturert intervju fokuserer forskeren på bestemte tema som er valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Jeg hadde valgt ut bestemte tema som jeg ønsket å ha fokus på. Temaene ønsket jeg å sammenligne ut fra ungdommenes beskrivelser og opplevelser.

### 4.3 VALG AV PROBLEMSTILLING

Utforming av problemstilling er en del av forarbeidet i et forskningsprosjekt. Arbeidet med studien begynner med å avgrense tema og fokusere på utvalgte problemstillinger (Dalen, 2011). Thagaard (2013) hevder at problemstillingen er en krevende prosess, hvor det er et dilemma mellom å konkretisere det som skal undersøkes, og være fleksibel til prosjektets uventede retning (Thagaard, 2013).

Jeg hadde det tidlig klart for meg at studien skulle ta utgangspunkt i ungdommenes egne opplevelser og erfaringer med ungdomsprosjektet. Jeg opplevde det likevel som utfordrende å velge en detaljert problemstilling da jeg ikke visste hva jeg kom til å få svar på.

Problemstillingen ble derfor spisset mer etter hvert som oppgaven tok form.

### 4.4 UTVALG AV INFORMANTER

Det ble gjort et strategisk utvalg av informanter. Det vil si at de aktuelle deltakerne ble rekruttert på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som var relevante i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Informantene ble valgt på bakgrunn av følgende kriterier:

- *Begge kjønn*

Jeg ønsket å ha med begge kjønn da dette ville gi et større mangfold til undersøkelsen. På denne måten kan man få fram faktorer som kjennetegner meninger og erfaringer rundt ungdomsprosjektet både for gutter og jenter.

- *Over 18 år*

Jeg ønsket at ungdommene som deltok skulle være over 18 år og myndige.

- *Ingen tidligere kjennskap til informantene*

Det var viktig for meg å ta utgangspunkt i ungdommer som jeg ikke hadde kjennskap til, eller som ikke hadde kjennskap til meg fra tidligere. Postholm (2010) hevder at forskning har som mål å være mest mulig fri for forskerens tolkninger. Informanter bør føle at en kan snakke fritt og åpent. Intervjuer bør være en person som informantene ikke kjenner fra før, og som ikke kjenner dem (Postholm, 2010).

- *Ungdommer med ulik bakgrunn eller historie*

Målgruppen til ungdomsprosjektet er kompleks, med ulik bakgrunn og mål. Ved å velge åpne kriterier kan man få fram erfaringer fra ungdomsprosjektets ulike målgrupper og få fram deres varierte opplevelser og erfaringer. Dette kan være med på å bringe fram ny kunnskap som mulig ikke hadde kommet fram ved å bruke et mer homogent utvalg (Malterud, 2011).

Jeg ønsket i utgangspunktet å ha med en større informantgruppe, gjerne flere ungdommer som hadde kommet i gang med arbeid eller utdanning. Årsaken til endringen av kriterier handlet om tilgangen på informanter. Det skulle vise seg å være mer krevende enn antatt å finne informanter som var kommet i gang med utdanning eller arbeidspraksis, og som ønsket å være med på et intervju. Jeg endte derfor opp med et utvalg av ungdommer som enda var under oppfølging.

#### 4.5 REKRUTTERING AV INFORMANTER

Etter en godkjennelse fra AVGO Nord Trøndelag om å bruke ungdomsprosjektet i masteroppgaven, var neste steg utvelgelse av studiested og informanter.

Gjennom AVGO Nord Trøndelag kom jeg i kontakt med daglig leder ved studiested og deretter veiledere som hjalp meg med rekruttering av informanter. Jeg sendte en informasjonsmail om studiens formål, problemstilling og intervjuguide. Veilederne ble selv informert og videreformidlet den til ungdommene i forkant av mitt besøk. På den måten hadde de kjennskap til meg i forkant. Å komme i kontakt med deltakere i ungdomsprosjektet var vanskeligere enn det jeg var forberedt på. Det var tidkrevende å bruke mellomledd for å få kontakt og gjøre avtaler.

Jeg fikk totalt gjennomført fem intervjuer. Av etiske hensyn har jeg valgt å anonymisere ungdommene og gi dem følgende navn:

- Trude
- Kristian
- Ole
- Geir
- Mathias

En ytterligere presentasjon av deltakerne finnes i masteroppgavens kapittel 5.1.

Jeg har valgt å kalle informantene eller deltakerne for ungdommer. Begrepet ungdom blir brukt i oppfølgingstjenestens arbeid fordi det er nøytralt og lite stigmatiserende. Ungdom er også beskrivende for målgruppen til oppfølgingstjenesten som er aldersgruppa 15-21 år, som ikke har søkt eller tatt imot elev- eller læreplass, som har avbrutt opplæringen, eller som ikke er i arbeid.

## 4.6 DATAINNSAMLING - FORBEREDELSE

### 4.6.1 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er spesielt påkrevd ved semi-strukturerte eller fokuserte intervju (Dalen, 2011). En intervjuguide omfatter sentrale tema og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene som oppgaven skal belyse. Det var en krevende prosess å lage en intervjuguide som kunne gi meg gode svar på problemstillingen. Da jeg startet å utarbeide en intervjuguide, brukte jeg mye tid på å sette meg inn i empiri og teori. Deretter valgte jeg å ta utgangspunkt i ungdomsprosjektets målsetting. Til slutt kom jeg fram til seks ulike tema jeg ønsket å få svar på. Tema 1: «*Bakgrunn og erfaring fra videregående*». Dette temaet ble valgt på bakgrunn av empiri om frafall, spesielt med tanke på Markussens (2016) empiri om sammenhengen mellom elevenes bakgrunn eller tidligere skoleprestasjoner og gjennomføring (Markussen et al., 2016). Tema 2: «*Erfaring med ungdomsprosjektet*» ble valgt på bakgrunn av masteroppgavens problemstilling. I dette temaet ønsket jeg å fokusere på det mer strukturelle rundt ungdomsprosjektet for å få svar på hvordan oppfølgingen er tilrettelagt og organisert for den enkelte ungdom. Tema 3: «*Mål, støtte og egeninnsats*» er et nærmere innblikk i organiseringen av ungdomsprosjektet. Her ønsket jeg å få svar på hvilke mål ungdommene hadde i ungdomsprosjektet. *Egeninnsats* var et tema som kom fram i et prøveintervju. Her

merket jeg meg ungdommens manglende bevissthet rundt egen innsats. Jeg valgte dermed å ha med egeninnsats som tema i intervjuguiden. Tema 4: «*Relasjon til veileder i prosjektet*» ble valgt da jeg ønsket å finne ut hvordan ungdommene opplevde sin relasjon til veileder. Teorien om den viktige lærer-elev-relasjonen er fremtredende i forskningen. Tema 5: «*Vurdering av seg selv*» var med tanke på å finne ut hvordan ungdommene vurderte seg selv. Tema 6: «*Fremtidstanker og mål*» ble valgt på bakgrunn av masteroppgavens problemstilling og ungdomsprosjektets målsetting som er: «*Å komme i gang med videregående opplæring eller arbeid innen en periode på ett år*». Her ønsket jeg å få svar på om prosjektet hadde ført til endring for den enkelte ungdom.

Et semi-strukturert intervju kjennetegnes av en fleksibilitet i forhold til rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden, og mulighet for oppfølgingsspørsmål (Johannesen et al., 2010). Da jeg ønsket å få mest mulig utbytte av samtalene, hadde jeg fokus på rekkefølgen av spørsmålene. Jeg la også vekt på spørsmål som: «*Kan du beskrive*», «*på hvilken måte*», «*hvordan*», «*hvorfor*». Jeg valgte å bruke *traktprinsippet* i intervjuguiden, ved å først starte med å bli kjent med ungdommene, for deretter å gå inn i spørsmål som er mer sensitive (Dalen, 2011). På denne måten ønsket jeg å få ungdommene trygge og avslappet før intervjuet.

#### 4.6.2 Prøveintervjuet

I en kvalitativ intervjustudie bør det alltid foretas et eller flere prøveintervju for å teste intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Gjennom et prøveintervju får man tilbakemelding på om spørsmålene er godt formulert, om teknisk utstyr fungerer eller om man har behov for å redigere intervjuguiden (Dalen, 2011).

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en ungdom som deltok i ungdomsprosjektet ved en annen leverandør. Prøveintervjuet gav meg også mulighet til å gjøre endringer på intervjuguiden.

Tema 5 «*Vurdering av seg selv*» var vanskelig for ungdommen å svare på. I tillegg merket jeg at intervjuet tok lengre tid enn forventet. Jeg valgte derfor å ta bort dette temaet og forholdt meg til de resterende fem.

Gjennom prøveintervjuet ble jeg også ekstra oppmerksom på viktigheten av pauser. Jeg merket at jeg var litt nervøs i starten, noe som førte til at jeg stresset, og ikke tok meg nok tid til pausene. Pausene er viktige fordi informanten skal få mulighet til å reflektere og sette seg

inn i spørsmålene. Ved å avbryte pauser kan man stå i fare for å gå glipp av informasjon fra informanten.

#### 4.6.3 Gjennomføring av intervju

Da prøveintervjuet og alle godkjenninger var på plass, tok jeg kontakt med veilederne på studiestedet for å avtale et besøk. Den første turen hadde som formål å informere om prosjektet. Da jeg på forhånd hadde fått inntrykk fra veilederne om at ungdommene var litt skeptiske til å bli intervjuet, var jeg bevisst på å bruke god tid til å bli kjent med dem og skape tillit og trygghet.

Jeg ble tatt godt imot av både ungdommer og veiledere. Først fikk vi tid til å snakke og spise lunsj sammen. Deretter samlet jeg dem i en gruppe hvor jeg informerte om masteroppgaven. Etter informasjonen var samtlige ungdommer positive til å delta. To av ungdommene ønsket å bli intervjuet samme dag. Før lydopptakeren ble satt på, småpratet vi litt, jeg fortalte mer om prosjektet og gjentok opplysningene om frivillig deltakelse, anonymisering og konfidensialitet. Jeg var bevisst med bruk av ord og begreper slik at ungdommene skulle forstå hva jeg snakket om. Jeg gjentok informasjonen og sjekket om de hadde forstått budskapet ved å stille kontrollspørsmål. Jeg brukte også en del oppfølgingsspørsmål som for eksempel: «*Forstår jeg deg rett når...?*», «*Når du forteller meg dette, betyr det...?*». Jeg påpekte at de kunne trekke seg når som helst og spurte om de hadde spørsmål i forkant av intervjuet. Da intervjuene var over, avsluttet jeg med å spørre hvordan de hadde opplevd det, og takket for deres deltakelse. Jeg kom tilbake tre ganger og gjennomførte ytterligere tre intervju.

Jeg merket at jeg var mer nervøs ved det første intervjuet, men klarte etter hvert å bli roligere og mer bevisst på balansen mellom det å være interessert, lyttende og samtidig oppfordre til utdypende svar. Jeg brukte 45-60 minutter på hvert enkelt intervju.

## 4.7 DATAINNSAMLING – ETTERARBEID

### 4.7.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale et al., 2010). I denne masteroppgaven transformerte jeg intervjuene fra talespråk til skriftspråk.

Ifølge litteraturen finnes det bestemte regler for transkribering av forskningsintervjuer, der hovedregelen er å opplyse om hvordan transkriberingen er utført (Kvale et al., 2010).

Intervjuene ble gjennomført i fire ulike perioder. Da jeg var nødt til å reise et stykke, ble transkriberingen gjennomført dagen etter. Ideelt sett skulle jeg transkribert rett etter intervjuene fant sted. Dette var dessverre ikke mulig å få til på grunn av tiden som var til rådighet. Jeg var derfor nødt til å vente med transkriberingen til jeg kom hjem.

Jeg valgte å utføre transkriberingen fra intervjuene selv. Ungdommene snakket dialekt, men av hensyn til deres anonymitet valgte jeg å transkribere intervjuet på bokmål. Jeg opplevde også at det var enklere å arbeide med tekst som ikke var dialekt.

Jeg skrev ned det som ble sagt i intervjuene så nøyaktig som mulig. Fra intervjusituasjonen hadde jeg skrevet ned egne tanker til videre arbeid. Jeg hadde også notert ned pauser, latter og nonverbale uttrykk der jeg opplevde det som nyttig, som smil, blick m.m.

Transkriberingen var mye mer tidkrevende enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. Samtidig fikk jeg en nærmere forståelse og ble mer kjent med teksten og ungdommene. Det detaljerte arbeidet gav meg et annet innblikk i både prosess og innhold, og var svært positivt i forhold til arbeidet med analysen. Selv om jeg har en del erfaring med samtaler med ungdom, er jeg en uerfaren forsker og intervjuer er nytt for meg.

Transkriberingen resulterte i 45 sider tekst som dannet utgangspunktet for analysen (*skriftstørrelse 12, Times New Roman, linjeavstand 1,0*).

### 4.7.2 Analyseprosessen

Analyse av data kan ikke tidfestes som en bestemt periode av en kvalitativ forskningsprosess (Postholm, 2010). Analyseprosessen starter med datainnsamlingen ved at forskeren danner seg tanker, tolkninger og en forståelse av deres utsagn underveis i kontakten med forskningsdeltakerne (Thagaard, 2013). Dannelsen av egne oppfatninger rundt et tema, er en menneskelig prosess og skjer helt automatisk. Thagaard (2013) skiller mellom den *ubevisste*

analysen som skjer i forskningsfeltet, og den metodiske tilnærmingen til det ferdige datamaterialet vi har utarbeidet etter transkriberingen av et intervju. I denne prosessen leter forskeren etter sammenhenger og mønstre i transkriberingene. Disse mønstrene finner forskeren ved å sortere og organisere stoffet i koder og tema (Nilssen, 2012).

Jeg startet prosessen med å finne sitater og utsagn som ga gode beskrivelser av ungdommen. Jeg leste gjennom transkripsjonene og lyttet til intervjuene flere ganger. Jeg prøvde å finne koder (fellestrekk) i ungdommenes utsagn. Jeg fargekodet og sorterte utsagn under ulike tema. Thagaard (2013) beskriver denne måten å analysere på for en *tematisert tilnærming*. En tematisert tilnærming betyr å sammenligne informasjon fra ungdommene om et tema eller forskningsspørsmål, for deretter å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2013). Prosessen gav en oversikt over materialet og mulighet til å finne sammenhenger i intervjuene. Jeg forsøkte å være åpen og identifisere temaene med utgangspunkt i ungdommenes egne utsagn. Enkelte av temaene jeg kom fram til hadde likhetstrekk med intervjuguiden, men i tillegg dukket det opp nye som kom fram gjennom analyseprosessen. Deretter systematiserte jeg all relevant informasjon for hver av ungdommene inn under temaene.

Siste steg var å organisere informasjonen inn i færre og mer overordnede tema. Etter en lengre periode hvor jeg hadde behandlet datamaterialet, kom jeg fram til tre tema som jeg har valgt å kalle *hovedkategorier*. Gjennom hovedkategoriene kom jeg også fram til sju *underkategorier*. Her er en oversikt over hovedkategorier og underkategorier:

<b>Hovedkategorier:</b>	<b>Underkategorier:</b>
Motivasjon til ungdomsprosjektet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forventning til ungdomsprosjektet</li> <li>- Ungdommens mål i ungdomsprosjektet</li> </ul>
Arbeidspraksis og mestringsforventning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplevelse av høy mestringsforventning</li> <li>- Opplevelse av lav mestringsforventning</li> </ul>
Relasjon til veileder	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplevelse av empati</li> <li>- Opplevelse av likeverd</li> <li>- Opplevelse av tilrettelegging</li> </ul>

*Tabell 1 - Oversikt over hovedkategorier og underkategorier.*

Kategoriene og datamaterialet presenteres nærmere i kapittel 5.

## 4.8 KVALITET I KVALITATIVE STUDIER

For å vurdere kvaliteten av studien, har jeg valgt å bruke de fem kvalitetskriteriene *refleksivitet, validitet, reliabilitet, transparens (gjennomsiktighet) og generalisering* (Tjora, 2012).

### 4.8.1 Refleksivitet

En kvalitativ studie kan aldri bli helt nøytral da forskeren har stor påvirkningskraft på både forskningskonteksten og datamaterialet (Nilssen, 2012). Refleksivitet er erkjennelsen av denne påvirkningen, og forskerrefleksivitet handler om at forskeren beskriver og reflekterer over sitt teoretiske ståsted, mulige påvirkning på forskningsresultatene og egen forforståelse (Nilssen, 2012). Thagaard (2013) problematiserer forskerens kjennskap til forskningsfeltet ved ikke å fri seg fra sin egen forforståelse. Forforståelse kan være viktig for forskerens motivasjon for å gjennomføre studien, men den kan også gjøre at forskeren ser prosjektet kun fra sitt eget perspektiv og begrenser oppgaven ved ikke å lære eller forstå noe nytt (Nilssen, 2012).

Min posisjon i oppfølgingstjenesten vil som Nilssen (2012) og Thagaard (2013) påpeker, ha betydning for min forforståelse i denne masteroppgaven. Gjennom min rolle i oppfølgingstjenesten har jeg erfart at ungdomsprosjektet har vært til hjelp for flere unge mennesker i en vanskelig situasjon. utfordringer for meg som forsker kan være at jeg ikke ser negative sider med prosjektet eller at min rolle kan påvirke ungdommene. Min posisjon i oppfølgingstjenesten kan føre til at jeg tror jeg forstår ungdommenes situasjon, og ikke sjekker ut om min forforståelse stemmer med deres erfaringer. På den andre siden har mitt engasjement vært positivt for egen motivasjon til å gjennomføre studien og det har bidratt til økt forståelse for informantenes historie. Siden oppstart av masteroppgaven har jeg prøvd å være bevisst på min rolle. Jeg ønsket å skape et rom der informantenes perspektiv kunne komme fram og jeg forsøkte ikke å styre intervjuene i for stor grad og bli farget av mitt perspektiv. Jeg har brukt ungdommer som ikke hadde kjennskap til meg, eller omvendt. Min rolle i oppfølgingstjenesten var heller aldri et tema i møte med ungdommene eller veilederne.



## 4.8.2 Validitet

Validitet er det man kan kalle studiets gyldighet. Hvor godt måler vi det vi vil undersøke? (Postholm, 2010). Thagaard (2013) beskriver validitet som de tolkningene vi anser som gyldige innenfor den virkeligheten som vi har studert (Thagaard, 2013).

*Begrepsvaliditet* betyr i hvilken grad man kan si å ha målt det man skulle måle (Kleven, 2011). I denne studien, spør jeg etter ungdommens opplevelse av å delta i ungdomsprosjektet. De har blant annet beskrevet tanker om egen motivasjon, prosjektets organisering og relasjon til veileder. De har med andre ord beskrevet hva de opplever og mener er viktig. Min jobb som forsker er å fange opp hva ungdommene forteller meg, og hva essensen i deres utsagn er.

Videre sier Kleven (2011) at begrepsvaliditet ikke er direkte målbart. Det er opp til forskeren å argumentere for validiteten og beskrive hvordan man har kommet fram til tolkningen som ble gjort. Dette kan man gjøre ved å stille seg spørsmål som: «*Har jeg brukt rett begrep på funnene?*», «*Har jeg forstått deltakerne rett?*». I denne studien har jeg forsøkt å øke begrepsvaliditeten ved bruk av åpne spørsmål og som tidligere nevnt i oppgaven, bruk av oppfølgingsspørsmål, ved å stille åpne spørsmål og formulere dem på ulike måter i intervjusituasjonen: «*Når du sier dette, har jeg forstått deg rett?*».

Intervjuene i min undersøkelse ble tatt opp på bånd, og deretter transkriberte jeg materialet selv. Gjennom intervjuene prøvde jeg også å stille oppklarende spørsmål under enkelte tema. Den systematiske måten jeg bearbeidet materialet på reduserte muligheten for feiltolkninger.

Postholm (2010) beskriver «*member check*» som en kvalitetssikring i kvalitative studier. Member check handler om at intervjudeltakerne får lese igjennom forskerens tolkninger av intervjuet. Deltakerne får deretter muligheten til å bekrefte om forskerens tolkninger stemmer, og om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og forskerens funn (Postholm, 2010). Med tanke på oppgavens størrelse og tiden jeg hadde til rådighet kom jeg fram til at member check ikke var hensiktsmessig i denne studien.

### 4.8.3 Reliabilitet og transparens (gjennomsiktighet)

Reliabilitet handler om at alle delene i masteroppgaven er gjennomført på en troverdig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). En måte å dokumentere reliabiliteten på er gjennom forskningsprosessens gjennomsiktighet (Thagaard, 2013). Gjennomsiktighet betyr at forskeren skal være åpen om sine valg av analysemetoder og sin teoretiske bakgrunn. I denne studien har jeg beskrevet eget arbeid gjennom metoden og analyseprosessen så detaljert og konkret som mulig. Tjora (2012) viser til viktigheten av at forskeren reflekterer rundt studiens utvalg. Jeg har beskrevet de ulike kriteriene for utvalget, og begrunnet hvorfor disse avgjørelsene ble tatt.

Jeg har liten erfaring med intervju, men opplever likevel at de ble gjennomført på en god måte. Rammen var lik for alle fem ungdommene. Intervjuene ble avholdt på samme sted, et rom ungdommene selv valgte og omgivelser de følte seg trygge i. Jeg opplevde at det var en god og positiv atmosfære inne i rommet. Jeg forholdt meg til de samme spørsmålene fra den samme intervjuguiden. Jeg valgte også å bruke PC for å ta opp lyd. Jeg prøvde PC, båndopptaker og mobil i forkant. PC viste seg å gi best lyd, og derfor ble den valgt.

### 4.8.4 Generalisering

Generalisering har sammenheng med masteroppgavens ytre validitet, altså i hvilken grad man kan hevde at den forståelsen vi utvikler i en studie kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Det er opp til forskeren å argumentere for generalisering i sin studie og dette kan gjøres på ulike måter. I denne studien er det aktuelt å bruke det som kalles *moderat generalisering*. Moderat generalisering innebærer at forskeren tar høyde for at funnet vil være påvirket av personlighet, atferd, relasjoner og studiens setting (Tjora, 2012). Grunnlag for moderat generalisering er ved nøyaktig fremstilling av deltakere og kontekst, og leseren er bevisst på studiens særtrekk.

Mitt formål i denne masteroppgaven er å skaffe en forståelse av hvordan ungdommene opplever å delta i ungdomsprosjektet. Til tross for at jeg har intervjuet et lite utvalg ungdommer, er det grunn til å anta at dette utvalget ikke er alene om sine opplevelser.

## 4.9 ETISKE HENSYN

Oppgaven følger de gjeldende forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskapelige datatjeneste* (NESH). Dette betyr at forskningsstudier som skal innebære datainnsamling må søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Godkjenning av mitt prosjekt forelå 7.4.17 (se vedlegg). Deltakerne i min studie er ungdommer som forteller om egne erfaringer fra deltakelse i ungdomsprosjektet. Det er derfor nødvendig å ta noen hensyn (Dalen, 2011).

NESH påpeker viktigheten av hensynet til utsatte grupper: «*Forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen*» (NESH, punkt 22, 2006, i Dalen, 2011). I denne masteroppgaven har personvernet blitt tatt vare på, ved at ingen navn eller personlige opplysninger blir nevnt og at e-poster blir slettet. Datamaskinen er passordbeskyttet og lydbandopptak blir slettet ved prosjektets slutt. På forhånd fikk alle ungdommene tilsendt et informasjonsskriv om oppgaven. Her fikk de informasjon om min taushetsplikt og anonymisering. I oppgaven deler jeg heller ikke informasjon som kan identifisere ungdommene, som for eksempel hvor intervjuene er foretatt eller hvor deltakerne kommer fra.

NESH påpeker følgende: «*Forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen*» (NESH, 2006, i Dalen, 2011). Ettersom ungdommene forteller om opplevelsen av utenforskap og tidligere utfordringer i skolen, kan man si at de er i en «*utsatt gruppe*». Å fortelle om såre og vanskelige tema, som å føle seg mislykket, kan sette i gang en uønsket refleksjonsprosess. Jeg var derfor bevisst på å ta ekstra hensyn til ungdommene. I intervjuet var jeg blant annet oppmerksom på deres kroppsspråk og sinnsstemning. Jeg forsøkte å stille spørsmålene på en forsiktig, men samtidig åpen måte. Jeg forsikret dem om at de når som helst kunne trekke seg eller velge å ikke svare på spørsmål. Alle ungdommene uttrykte at intervjuet hadde opplevdes positiv i ettertid.

## KAPITTEL 5 – RESULTATER OG DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg presentere data fra de kvalitative forskningsintervjuene. For at leseren skal bli kjent med de fem deltakerne, starter kapitlet med en deskriptiv del der ungdommene blir presentert. Resultatene blir deretter vist gjennom tre hovedkategorier. Hver enkelt hovedkategori drøftes i lys av teori og forskning. Kapitlet avsluttes med en framstilling av ungdommenes tanker om arbeid og utdanning, som igjen drøftes. Jeg opplever at utsagnene er viktig for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling.

Jeg ønsker å presentere ungdommenes utsagn for seg selv, slik at leseren kan gjøre seg opp en egen mening uavhengig av min tolkning. Kategoriene som presenteres illustreres ikke med sitater fra alle informantene, men med sitater som belyser den aktuelle kategorien. Når ungdommene selv siterer noe, står teksten i kursiv. I noen av sitatene er deler av datamaterialet klippet ut, noe som blir markert med (...).

### 5.1 Presentasjon av ungdommene

Utvalget av informanter bestod av fem ungdommer i alderen 18-21 år, fire gutter og en jente. Felles for utvalget var at de befant seg helt utenfor videregående opplæring og var knyttet til ungdomsprosjektet. Tre av ungdommene hadde gjennomført to år med Vg 2 yrkesfag. Bakgrunn for frafallet var utfordring med å få seg lære plass og opplevelse av feilvalg. To av ungdommene hadde to eller flere gjentatte skoleavbrudd bak seg. Deres erfaring med skole var preget av nederlag og lite mestring.

Alle ungdommene hadde ulik familiebakgrunn, både når det gjaldt yrkestilhørighet og boforhold. Likevel kunne de deles inn i to hovedgrupper: De som beskrev en trygg og stabil bakgrunn med gode oppvekstforhold, og de som beskrev en bakgrunn preget av mye usikkerhet. Her ble det nevnt økonomiske utfordringer, utfordringer i forhold til familie, helse og psykiatri.

Felles for hele utvalget var at familie og venner var svært viktig for dem. Et annet fellestrekk var at en eller begge foreldrene var utenfor arbeid. En av ungdommene bodde sammen med begge foreldrene, de resterende fire hadde skilte foreldre og hadde lite eller ingen kontakt med den ene av dem.

De fleste av ungdommene snakket om utfordringer i forhold til skolen. Her fortalte de om vansker med motivasjon, konsentrasjon og opplevelse av usikkerhet. Samtlige ungdommer oppgav at de hadde dårlig selvtillit i de teoretiske fagene, noe de hadde hatt siden barneskolen.

Flere av ungdommene beskrev ytre forhold som innvirket på deres mestring i skolen. Dette omhandlet blant annet konflikt i familien, opplevelse av å bli misforstått eller kommunikasjonsvansker med autoriteter.

Alle ungdommene hadde deltatt i ungdomsprosjektet i mer enn seks måneder da intervjuet fant sted. Ungdommene var med andre ord ferdig med oppstarten og godt i gang med oppfølgingen. Fire av ungdommene hadde som mål å få seg arbeid. For en av ungdommene var den sosiale treningen et mål. Da intervjuene fant sted hadde to av ungdommene fått seg plass på folkehøyskole, og en hadde søkt videregående utdanning.

### 5.1.1 Trude

Trude er 18 år og har deltatt i ungdomsprosjektet i 6 måneder. Hun hadde gjennomført Vg 2 innenfor en yrkesfaglig studieretning og mangel på læreplass var bakgrunnen for frafall. Hun beskrev et lite nettverk og delvis eller ingen kontakt med familie. Hennes nettverk var kjæresten og venner. Hun hadde god erfaring med skole, men personlige utfordringer førte til høyt fravær på videregående. I prosjektet har Trude arbeidet med teori til sertifikat, deltatt på tema-samtaler og trening. Hennes mål for deltakelsen i ungdomsprosjektet var endring av døgnrytme og å fortsette arbeidspraksis som ble etablert gjennom ungdomsprosjektet. Arbeidspraksisen førte etterhvert til oppstart ved et nytt programområde i videregående skole.

### 5.1.2 Geir

Geir er 18 år og hadde deltatt i ungdomsprosjektet i 8 måneder. Han hadde gjennomført Vg 2 ved en yrkesfaglig studieretning, men var svært lite motivert for videre utdanning. Geir beskrev seg selv som usikker i sosiale situasjoner og holdt seg mest alene. Han hadde et lite nettverk med få venner og familie var viktig for ham. Målet med ungdomsprosjektet var i hovedsak sosial trening å ha en plass å møte opp. Krav fra familie og oppfølgingstjenesten var bakgrunnen for hans deltakelse i ungdomsprosjektet. Han var spesielt interessert i musikk og brukte mye tid på å spille gitar sammen med en av veilederne. Dette opplevde Geir som positivt, noe som gjorde ham mer tilpass. Det var utfordrende å intervju Geir da han snakket

lite. Dette påvirket intervjuet med lite utfyllende beskrivelser. Jeg opplever likevel at det er viktig å ha med Geirs uttalelser for å synliggjøre det komplekse bildet av målgruppen.

### 5.1.3 Mathias

Mathias er 18 år og har vært deltaker i ungdomsprosjektet gjennom to perioder på totalt 8 måneder. Hans erfaring med skole var preget av flere nederlag, noe som førte til to avbrudd i videregående skole. Mathias oppgav å ha et lite nettverk med få gode venner. Familie var viktig for ham. Han startet i prosjektet mens han gikk i videregående skole, da ble ungdomsprosjektet kombinert med fellesfag. Han valgte etter hvert å avslutte skolen og være i prosjektet på fulltid. Målet for deltakelsen i ungdomsprosjektet var i utgangspunktet å komme i gang med en aktivitet. Han beskriver ungdomsprosjektet som svært positivt, noe som har gitt ham mange gode opplevelser og nye holdninger til arbeid. Når intervjuet finner sted, er Mathias i en deltidsjobb. Ungdomsprosjektet resulterte i plass på folkehøgskole.

### 5.1.4 Ole

Ole er 19 år og har vært deltager i prosjektet i 8 måneder. Han hadde gjennomført to år med grunnkompetanse på yrkesfag. Negative opplevelser og mangel på motivasjon var bakgrunnen for frafall. Ole beskriver å ha et stort nettverk med mange venner. Familien var viktig, men han fortalte også om noen utfordrende familierelasjoner. Ole hadde et ønske om å arbeide på sjøen og tjene penger. Målet for deltakelse i ungdomsprosjektet var arbeid eller arbeidspraksis. Ole skiller seg ut fra resten av deltakerne da han er mer negativ i sine skildringer av prosjektet. Han ønsket seg gjerne en jobb, men hadde utfordringer med å komme i gang med dette.

### 5.1.5 Kristian

Kristian er 21 år og hadde deltatt i ungdomsprosjektet i 6 måneder. Han bodde hjemme og hadde få nære venner. Kristian hadde tre avbrudd fra videregående bak seg. Han beskrev en svært utfordrende skolebakgrunn preget av flere nederlag og opplevelse av å bli stigmatisert. På fritiden spilte han mye data og holdt seg mye hjemme på grunn av angstutfordringer. Hans mål med ungdomsprosjektet var å komme i aktivitet å være sosial. Han hadde også tanker om arbeidspraksis, men var usikker på om han ville mestre dette. Gjennom ungdomsprosjektet søkte han på folkehøgskole og startet med dette noen måneder senere.

## 5.2 Kategori 1 – Ungdommens motivasjon til ungdomsprosjektet

I denne første hovedkategorien presenteres hvordan ungdommene beskriver sin motivasjon til ungdomsprosjektet. Den første underkategorien, «*Det var dette eller sove om dagene*», handler om ungdommenes forventning til ungdomsprosjektet i forkant av oppstart. Den andre underkategorien, «*Jeg ønsker meg jobb*», tar for seg ungdommens mål om å få seg arbeidspraksis. Resultatene drøftes deretter i lys av relevant teori.

### 5.2.1 «*Det var dette eller sove om dagene*» - Forventning til ungdomsprosjektet

I den første underkategorien: «*Det var enten dette eller sove om dagene*», har jeg samlet utsagn om ungdommenes forventninger til ungdomsprosjektet.

Ved spørsmål om forventning til ungdomsprosjektet ved oppstart, ble følgende nevnt:

- Usikker på hva det er
- Kan hjelpe med rutiner
- Positivt for meg
- Være litt sosial
- Få noe å gjøre
- Noe å gå til
- Hjelpe med jobb
- Unngå mas fra hjemmet

Flere av ungdommene sa at de var usikre på hva de gikk til, men hadde et ønske om at ungdomsprosjektet kunne føre til aktivitet, ha noe å stå opp til og treffe andre mennesker.

Trudes utsagn er representativt for dette funnet:

*«Jeg fikk vite om det fra opplæringskontoret som sa at det var et tilbud jeg kunne hatt positivt av... Jeg visste ikke helt hva det innebar eller hva det var, men jeg tenkte at det var positivt for meg for å få i gang noen rutiner.... Være litt sosial... At jeg skulle få noe å gjøre å noe å gå til».*

I likhet med Trude kan Oles utsagn gi inntrykk av at han ikke er i noen annen aktivitet og at han derfor håper at ungdomsprosjektet kan føre til en endring av livssituasjonen hans. Han forteller følgende:

*«Jeg hadde ingenting annet å gjøre. Det var enten dette eller sove om dagene. Så det var bedre å ha seg ut å få hjelp til noe, bedre det enn å sitte hjemme å sove om dagen».*

Mathias` motivasjon i ungdomsprosjektet handlet om å beholde stipendiet. Her forteller han om sin opplevelse av oppstarten:

*«Jeg fikk høre om prosjektet hos oppfølgingstjenesten... Jeg var på ungdomsprosjektet et par dager i uken istedenfor å ha programfagene... Det funket helt greit. Det var en bedre løsning enn det å være på skolen hele tiden ja. (...) Jeg hadde hørt litt om det før jeg startet ... Jeg hadde ikke satt meg noen mål. (...) Altså en grunn til at det ble slik var at jeg ville beholde så mye av stipendiet som mulig. Så jeg ikke skulle få fravær på de dagene jeg hadde programfag og sånn. Stipend har jo lenge vært en motivasjon for meg da».*

Det kan virke som om Mathias opplevde et feilvalg med tanke på at han ønsket å være i ungdomsprosjektet enn å delta i programfagene. Han beskriver at dette var en bedre løsning enn å være på skolen hele tiden. Mathias sin beskrivelse synliggjør prosjektets muligheter for en kombinasjon av utdanning og deltakelse i ungdomsprosjektet. Her blir prosjektet brukt som et kombinasjonsløp der Mathias gjennomfører fellesfag i skolen og oppfølging gjennom ungdomsprosjektet i programfag.

Geir fortalte at hans bakgrunn for oppstart handlet om press fra familie, oppfølgingstjeneste og NAV om å gjøre noe:

*«Jeg måtte ha en samtale med en gjennom skolen (tenker).. oppfølgingstjenesten ja. Jeg måtte ha samtale med ham, og NAV og sånn. Og det var noe med at jeg måtte ha noe å gjøre, så ble det slik at jeg dro hit da. (...) Det var vel mest på grunn av mas fra hjemmet om at jeg måtte gjøre noe. (...) Jeg visste ikke akkurat hva de holdt på med her da, så jeg visste ikke hva jeg ville holde på med. Men jeg ble med».*

Geirs uttalelse synliggjør at det var foreldrene, NAV og oppfølgingstjenesten som stilte krav til at han skulle starte i ungdomsprosjektet. Geirs uttalelse kan gi et inntrykk av at han var lite motivert for å begynne i prosjektet.

### 5.2.2 «Jeg ønsker meg jobb» - Ungdommens mål i ungdomsprosjektet

Den andre underkategorien handler om ungdommenes mål i ungdomsprosjektet. Resultatene viser at samtlige av ungdommene ønsker å komme i aktivitet og gjerne i en arbeidspraksis.



Trude er en av ungdommene som hadde kommet i gang med en arbeidspraksis. Hennes mål med ungdomsprosjektet var å få seg jobb som forhåpentligvis ville kunne resultere i en læreplass:

*«Få seg en jobb eller få seg en læreplass...læreplass hadde vært drømmen!».*

Kristian hadde i likhet med Trude, et mål om å finne seg arbeid eller praksisplass. Han ønsket også å snu om på døgnrytmen. Han forteller følgende:

*«Snu om døgnrytmen....Så jeg håper jeg kan få meg en praksisplass som med tiden kan utvikle seg til mer jobb».*

Ole ønsket seg en jobb for å kunne tjene egne penger. Han mente at dette ville gjøre livet enklere, og gi ham muligheten til å ta sertifikat og få seg egen bolig:

*«Jeg ønsker å få meg jobb! Jeg har ventet på det lenge nå. Få meg litt penger i stedet for å gå på NAV....når man tjener egne penger er det mye annet som blir enklere, da kan man ta lappen og kjøre bil, få seg egen plass å bo. Å slippe det styret å bo hjemme. Jeg ønsker ikke å komme hit hele veien (...) bare for å sitte i en sofa. Det er helt tåpelig...Jeg prøver å ordne meg jobb nå».*

Oles skildringer viser at han er motivert og ønsker seg arbeid. Beskrivelsene om at han har «ventet på dette lenge nå» kan gi et inntrykk av at han er passiv i prosessen med å få seg arbeid. Samtidig kan hans beskrivelser tyde på at han opplever frustrasjon og avmakt med situasjonen han befinner seg i.

Geir skiller seg fra resten av deltakerne ved at han ikke ønsket seg i arbeid. Målet med ungdomsprosjektet for han var i hovedsak sosial trening.

### 5.2.3 Drøfting

Resultatene viser at ungdommene var usikre på hva ungdomsprosjektet innebar, men hadde en forventning om å komme i gang med en eller annen form for aktivitet.

Mestringsforventning (Bandura, 1997) kan innvirke på atferd gjennom målsetting, innsats og utholdenhet. Med tanke på ungdommens motivasjon og innsats i ungdomsprosjektet, er det viktig å sikre at nødvendig informasjon blir gitt til ungdommene i forkant av oppstart i

ungdomsprosjektet. På den andre siden kan det være vanskelig å unngå til tross for god informasjon i forkant av oppstart.

Et annet argument er at ungdom er *myopiske* og legger større vekt på nåtiden enn det som er rasjonelt (Von Simson, 2016). De kan derfor ha en utfordring med å reflektere over egen deltakelse i et hjelpetiltak som ungdomsprosjektet. Ungdommene har heller ikke hatt noen erfaring med ungdomsprosjektet tidligere og det vil derfor bli vanskelig at de kjenner til prosjektet i forkant av oppstart. Til tross for lave forventninger ved oppstart, viser intervjuene at ungdommene får en større motivasjon til prosjektet når de kommer i gang. Dette synliggjør at det viktigste vil være å få ungdommene i gang med en aktivitet, slik at man kan arbeide med ungdommens motivasjon og forventninger underveis.

I henhold til spørsmål rundt motivasjonen for å delta i ungdomsprosjektet, svarer fire av ungdommene at de ønsker å få seg jobb eller arbeidspraksis. Det fremtrer som et klart mønster i ungdommens svar at arbeid og egne penger er en viktig motivasjon.

Hvorvidt ungdommene er indre eller ytre motivert kommer ikke direkte fram i resultatene, men uttalelsene kan gi noen antagelser om at flere av ungdommene var ytre motivert ved oppstart. Geir valgte blant annet å starte i ungdomsprosjektet på bakgrunn av krav fra andre. Oles motivasjon til oppstart i prosjektet handlet om å få seg en jobb og tjene egne penger. Mathias ønsket å beholde stipendet. Ungdommenes utsagn kan relateres til Deci og Ryans (1997) teori om ytre motivasjon, da de er mer opptatt av ytre stimuli, enn av selve deltakelsen i ungdomsprosjektet.

Ole og Mathias uttalelser om motivasjon til lønn og stipend kan relateres til Von Simsons (2016) teori om at penger og arbeid kan appellere mer til skolelei ungdom. En utfordring med ytre motivasjon er at ungdommene kan stå i fare for å miste motivasjonen og interessen for ungdomsprosjektet over tid. På den andre side kan den ytre motivasjonen føre til mestringsopplevelser og opplevd kontroll over eget liv. Dette kan igjen resultere i at ungdommene utvikler en indre motivasjon som skal til for å komme i gang med arbeid eller utdanning.

### 5.3 Kategori 2 – Arbeidspraksis og mestringsforventning

I denne neste hovedkategorien vil jeg presentere hvordan henholdsvis høy og lav mestringsforventning (Bandura, 1997) påvirker ungdommene. Den første underkategorien, «*Det er jo ikke vanskelig å gjøre noe man har lyst til*», inneholder utsagn fra ungdommer som har kommet i gang med arbeidspraksis og gir uttrykk for høy mestringsforventning. Den andre underkategorien, «*Det tror jeg bare blir midlertidig*», tar for seg utsagn fra ungdommer som enda ikke har lyktes med sine mål om arbeidspraksis, og hvordan lav mestringsforventning ser ut til å påvirke deres innsats og motivasjon. Resultatene drøftes deretter i lys av relevant teori.

#### 5.3.1 «*Det er jo ikke noe vanskelig å gjøre noe man har lyst til*» - Opplevelse av høy mestringsforventning

Trude var en av ungdommene som hadde lyktes med å komme i gang med en arbeidspraksis. Hun forteller hva arbeidspraksisen betyr for henne:

*«Det betyr veldig mye at jeg får en jobb som jeg trives i. Jeg har allerede begynt å jobbe (...) Og det er jo det jeg vil.»*

Trude forteller videre at hun har blitt mer motivert etter at hun startet i arbeidspraksis. Det er trivsel som motiverer henne og får henne til å dra:

*«Ja, for jeg var ikke så motivert før. Men nå er jeg veldig motivert til å jobbe. Nå har jeg ikke villet gjort noe annet om jeg hadde fått lov. (...) Det er egentlig mest trivsel som motiverer. Den forrige plassen jeg var på trivdes jeg ikke, men den plassen jeg er på nå trives jeg veldig godt. Så det er mer trivsel og at jeg gleder meg til å dra dit.»*

Mathias hadde vært ett par måneder i arbeidspraksis da intervjuet ble gjennomført. Han forteller følgende om sin motivasjon og egeninnsats når han er på arbeid:

*«Nei jeg føler ikke at jeg har tatt så mye ansvar selv, for det har ikke vært noe problem. For det er jo ikke noe vanskelig å gjøre noe man har lyst til å gjøre liksom, hvis det er noe man gleder seg til å gjøre så er det ikke vanskelig å få det til.»*

Mathias uttalelse tyder på at han finner glede av å jobbe. Gleden han får av å jobbe gjør det enklere for ham å vise engasjement og egeninnsats.

### 5.3.2 «Det tror jeg bare blir midlertidig» - Opplevelse av lav mestringsforventning

I motsetning til Trude og Mathias opplevde to av ungdommene en utfordring med å få seg arbeidspraksis. Kristians og Oles utsagn er representative for dette funnet. Kristian beskriver følgende om prosessen med å komme i gang med arbeidspraksis:

*«Joda... jeg og (veileder) har jo snakket om å prøve å få til en plass til meg på en sportsbutikk... Og får jeg meg en plass der så tar jeg jo jobben med et stort takk. Men ja, det tror jeg bare blir midlertidig. Jeg er ikke noen sportsfreak. Jeg er ikke så glad i sportsutstyr. Jeg kunne gjerne jobbet som en person på et treningssenter, eller solgt treningsutstyr og klær. Ikke bare fiskekroker og noe til de som kaster på ei flue. Men ja jeg tar jo jobben med et stort takk likevel. Det er jo noe å gjøre. (...) Det er jo en rimelig tung prosess å komme seg ut, når man har brukt store deler av livet å holde seg inne».*

Kristians uttalelser indikerer at han er lite motivert for å komme i gang med en arbeidspraksis. Han setter også ord på at det er vanskelig å komme i gang med noe nytt da han har holdt seg mye hjemme. Det kan gi et inntrykk av at Kristian har hatt negative erfaringer som påvirker hans mestringsforventning.

Videre forteller Kristian om drømmen av å leve av streaming:

*«Å leve av å spille dataspill har jeg drømt om siden jeg var liten... Jeg har jo et mål om å klare å starte med streaming. (...) Men jeg vet det at dersom jeg kunne fått muligheten til å starte med streaming så hadde jeg kunne levd av det. Jeg har streamet siden jeg var 16 år».*

Kristians skildringer synliggjør hans framtidige mål og ønske om å kunne jobbe med streaming.

Ole beskriver at han har gjort flere forsøk med å få seg arbeid, men at det er ytre faktorer som fører til at han ikke lykkes. Han forteller om en uheldig hendelse:

*«Nei, jeg har da vært ute å leita litt på plasser rundt da. Jeg var å leita på senteret, men så ble jeg utvist. Jeg hadde jo et håp om å få meg jobb der, på en klesbutikk. (...) Jeg tagga på en søppeldunk. Det var mange andre som tagga der, men jeg ble tatt. Jeg får skylda for alt jeg».*

Det kan virke som at opplevelsen med å bli tatt for tagging har påvirket Ole, noe som oppleves urettferdig. Ole uttrykker fortvilelse for sin situasjon og opplever at ytre faktorer gjør det vanskelig for ham å lykkes med sine mål om arbeidspraksis.

Videre forteller Ole om ønske om å arbeide på sjøen og tjene penger:

*«Så lenge jeg tjener penger så blir jeg fornøyd. En praksis på sjøen hadde vært artig... Jeg har fisket siden jeg var liten. (...) Så lenge det er noe på sjøen så blir jeg gla».*

Oles uttalelser synliggjør at han spesielt motiveres av å få seg arbeid på sjøen og tjene penger.

### 5.3.3 Drøfting

I forhold til arbeidspraksis viser resultatene hvordan høy og lav mestringsforventning påvirker ungdommenes atferd gjennom målsetting, innsats og utholdenhet (Bandura, 1997).

Trude forteller at arbeidspraksis betyr mye for henne og Mathias forteller at det ikke er noe problem å møte opp når det er noe som han gleder seg til. Ungdommenes utsagn kan tyde på at arbeidspraksisen gir dem en følelse av mestring. I sammenheng med selvbestemmelsesteorien kan økt mestringsfølelse føre til at ungdommene utvikler en indre motivasjon for den aktuelle handlingen (Ryan & Deci, 2008). Når ungdommene opplever en god følelse i arbeidspraksis, kan dette fremme indre motivasjon. I tillegg kan følelsen av kompetanse knyttes til deres egne mål i ungdomsprosjektet, da ungdommene føler at de mestrer målene de har satt seg (Ryan & Deci, 2008). Trudes og Mathias' fortellinger gir et inntrykk av at de er motiverte og opplever mestring. I sammenheng med Antonovskys teori om *opplevelse av sammenheng* (2000) beskriver ungdommene at arbeidspraksisen oppleves som noe de har ressurser til å håndtere, og opplever arbeidet som noe mer enn kun krav og forventninger. Ungdommenes skildringer ser ut til å sammenfalle med Antonovskys (2000) beskrivelse av at veien for utvikling av ressurser og større forståelse ligger åpen for den som er engasjert og motivert. Trude og Mathias sine utsagn tyder på at de har fått en forståelse av at de selv må ta ansvar for sin situasjon og gir et inntrykk av at de opplever økt forventning om mestring.

Kristians forventninger til arbeidspraksis på sportsbutikken tyder på at han har en forståelse av at jobben skal være betydningsfull i seg selv, og at den lave interessen for sport kan virke demotiverende. I likhet med Antonovskys (2000) begrep om opplevelse av sammenheng, fremstår Kristian i liten grad følelsesmessig engasjert i praksisen på sportsbutikken, og det virker som at han ikke opplever meningsfullhet med denne type arbeidspraksis. Her kan man diskutere om Kristians ønske om å kunne arbeide med streaming står i veien for å investere

tid og energi i arbeidsoppgaver på sportsbutikken dersom det ikke gir ham meningsfullhet. Her kan Antonovskys (2000) påstand om meningsfullhet og motivasjon være avgjørende for videre utvikling av forståelighet og håndterbarhet. Kristians manglende engasjement rundt egen motivasjon for arbeidspraksis fremstår som noe av bakgrunnen for at han ikke har tro på at jobben på sportsbutikken vil vare.

I tråd med Bandura (1997) kan Oles opplevelse av å bli utvist fra kjøpesenteret der han ønsket seg arbeidspraksis, ha ført til liten tro på at egne handlinger vil gi ønsket effekt, noe som igjen kan være et resultat av at han ikke opplever mestring. På grunn av liten tro på egne evner, gir Ole opp før han har prøvd.

Ole og Kristians utfordringer kan ha sammenheng med deres forventninger og hva som vil være realistisk. Med tanke på at de er ufaglærte, vil det kunne være vanskelig å komme i gang med arbeid på sjøen eller med streaming. Dette kan relateres til Thrana (2016) om ungdommenes drømmer og hva som er deres virkelighet. For Kristian og Ole vil det være forskjell på å delta i arbeidsrettede tiltak og praksisplasser der de får en mindre økonomisk stønad og ikke ordinær lønn. Deres faktiske hverdag har stor avstand til den de drømmer om.

## 5.4 Kategori 3 - Ungdommens relasjon til veileder

I denne siste hovedkategorien vil jeg presentere hvordan ungdommene beskrev sin relasjon til veileder. Den første underkategorien, «*De bryr seg veldig mye om meg*», handler om at ungdommene beskriver veilederne som betydningsfulle og motiverende. Den andre underkategorien, «*De er gamle ungdommer*», tar for seg ungdommenes erfaring med at veilederne handler og kommuniserer med dem på en likeverdig måte. Den tredje kategorien, «*De er flink til å tilrettelegge til det som passer for hver enkelt*», handler om den individuelle tilretteleggingen hver enkelt ungdom opplever å få i prosjektet. Resultatene drøftes deretter i lys av relevant teori.

### 5.4.1 - «*De betyr veldig mye for meg*» - Opplevelse av empati

Gjennom intervjuene kom det fram at ungdommene opplevde at veilederne tok dem på alvor og hjalp dem. Trude beskriver veilederne slik:

*«De er veldig omgjengelig, veldig god til å lytte, veldig god til å hjelpe deg. Hvis det er noe man lurer på så er det bare å spørre. (...) Jeg trives veldig godt med alle som jobber her. De forteller hva det innebærer med å ha en jobb, de motiverer til jobb og utdanning. (...) Å så er det veldig mye ros da. At man er flink og at det går bra og ja de støtter meg veldig mye generelt. De betyr veldig mye for meg. Du får jo lyst til å gjøre ting og du kjenner at du vil klare det».*

Med tanke på at Trude opplever at veileder er god til å lytte, gi ros og støtte, kan det virke som hun opplever veilederne som betydningsfulle for henne. Hun beskriver også at veileder støtter henne gjennom ulike utfordringer som igjen fører til en følelse av motivasjon. Det virker som veilederne motiverer henne på en positiv måte som fører til at hun får større tro på seg selv.

Videre forteller Trude om en opplevelse der veileder hjalp til med arbeidspraksis:

*«Veileder (navn) var jo med på møte og jeg var veldig nervøs da. Det var han som snakket med de og han som tok seg av dette. Men jeg måtte jo fortelle hva jeg ville og hva jeg kunne gjøre å sånne ting. (...) Det er han som har ordnet praksisplass, det er han som har ringt og ordnet, det er han som har sjekket ut hvor jeg kan være og sånne ting. (...) Jeg synes sånt er flaut».*

Gjennom Trudes utsagn kan det virke som at hun har fått mye hjelp og opplevd en trygghet ved at veileder var til stede under intervjuet.

Mathias beskriver også veilederne som snille og positivt innstilt. Noe som får ham til å glede seg til å møte opp:

*«Det er veldig snille folk som jobber her. (...) Hadde de vært utrivelig så hadde det vel ikke vært så bra å være her. De er veldig positivt innstilt, de ser ikke negativt på noe. De får meg til å glede meg til å møte opp om morgenen.»*

Mathias forteller at veilederne får ham til «å glede seg til å møte opp om morgenen». Det kan virke som om Trude og Mathias opplever at veilederne virkelig bryr seg om dem og at de betyr mye for ungdommene. Dette kan knyttes til begrepet empati, som i Rogers (1961) personsentrerte teori, er sentralt i en hjelperelasjon. Empati forutsetter at veilederen forstår hva den andre trenger og har fokus på den andres behov (Rogers, 1961).

Kristian forteller spesielt om en veileder som har vært viktig for ham:

*«(Veileder) har jo hjulpet meg å søke på folkehøyskole. Har jeg ikke fått det så hadde jeg aldri søkt. Det hadde jeg aldri orket. Jeg er veldig glad for at (veileder) har hjulpet meg med dette. Han er jo en jævlig bra fyr!»*

#### 5.4.2 - «De er gamle ungdommer» - Opplevelse av likeverd

I intervjuene fortalte flere av ungdommene at de syntes veilederne snakket til dem på en likeverdig måte. Kristians utsagn er representativt for dette:

*«Jeg vil vel si at de er gamle ungdommer. De forstår når det er fleip og når det er seriøst. De kan også sette ned foten om det blir for mye tull. Og det respekterer jeg. Jeg har hatt problemer med å respektere autoriteter. (...) Jeg har aldri likt de som skal føle seg så mye større enn de andre. Jeg liker ikke slike folk. Vi er alle verdt like mye uansett!».*

Kristian beskriver veilederne som «gamle ungdommer» og påpeker at de forstår ham bedre enn andre voksne.

Han forteller også at han har utfordringer med autoriteter, men respekterer veilederne.

Kristians utsagn kan bety at han opplever at veilederne møter ham på en likeverdig måte.



### 5.4.3 «De er flink til å tilrettelegge til det som passer for hver enkelt» -

#### Opplevelse av tilrettelegging

Alle ungdommene fremhevet den individuelle tilretteleggingen som viktig for deres deltakelse i ungdomsprosjektet. Mathias nevner i likhet med flere av ungdommene at strukturen er viktig. Han forteller følgende:

*«De (veilederne) er flink til å tilrettelegge det som passer for hver enkelt.....Det jeg synes er noe med det viktigste er strukturen de har hatt der. Dagene er så greie når man kommer dit. Så får man spise litt frokost hvis man vil, så har man ei halvtime med kaffepause før vi har noen tema-samtaler og sånn. (...) Ja, man fyller opp dagene med noe. Man detter ikke ut av rytmen og har noe å stå opp til. Det er veldig trivelig å være der (...) Det er frivillig, man må jo ikke møte opp der. Man går aldri og gruer seg til å dra på ungdomsprosjektet».*

Det kan virke som at strukturen er åpen, med rom for pauser og samtaler. Dette opplever Mathias som positivt og han mener det fører til at han møter opp. Han nevner flere ganger ordet *frivillig*. Blant annet er frokosten og tilstedeværelsen ved ungdomsprosjektet frivillig. Det kan virke som at dette er viktig for Mathias.

Trude forteller hvordan ungdomsprosjektet er tilpasset henne:

*«Det er nå litt teori til oppkjøring og så er jeg veldig glad i å trene... Jeg trener rygg og styrketrening, jeg liker det. (...) Ja, så har vi noe undervisning... Om rutiner, struktur i hverdagen og samhandling på en måte. Som er greit å ha med seg... Og hvis vi vil så kan vi spørre om tema vi vil ha».*

Trude forteller at hun har fokus på ulike arbeidsoppgaver som trening og teori til førerkort. Hun nevner i likhet med Mathias at tema-samtalene er viktige. Det kan virke som om flere av ungdommene liker å være med på tema-samtalene, og at veilederne er åpne for å legge til rette for at ungdommene kan velge et tema dersom de ønsker dette.

Flere av ungdommene nevner skyssordningen som viktig. Her forteller Ole hvordan veilederne legger til rette for skyss:

*«De (veilederne) har hjulpet med skyss og sånn tidligere. Hvis man skulle dratt en plass og har litt dårlig tid så kunne de ha hjulpet til å kjøre en vei, eller et stykke på veien. (...) Hvis det passer med deres tid så er det som regel aldri et problem. De prøver å tilrettelegge dette så bra som mulig, at hvis man skal noe etterpå så kjører de meg dit».*

Gjennom Oles utsagn kan det virke som at veilederne legger til rette for skyss etter ungdommenes behov. Det kan se ut som om veilederne er bevisste på at skyssordningen vil gjøre det enklere for ungdommene å møte opp og delta i ungdomsprosjektet.

#### 5.4.4 Drøfting

Trude beskriver veilederne som «*veldig omgjengelig*», «*veldig god til å lytte*», «*veldig god til å hjelpe*». Trude gir også uttrykk for at veilederne motiverer henne. Dette kan tyde på at hun opplever at veilederne har fokus på hennes mål og behov. Dette fører til at hun føler seg mer motivert til å arbeide.

Gjennom ungdommenes uttalelser kan det virke som at de opplever å bli sett og knytter selv forståelsen til at veilederne bryr seg om dem. Dette kan tolkes som at de har fokus på en empatisk relasjon til ungdommene.

I intervjuene kom det også fram at ungdommene får god hjelp til å komme i gang med en arbeidspraksis. Trude beskriver at veileder hjalp til med å skaffe praksisplass. Dette kan relateres til *sosial støtte* i selvbestemmelsesteorien (Ryan et al., 2000).

Det kan diskuteres om veilederne tar for mye ansvar slik at Trude ikke lærer seg å være selvstendig. Videre kan Trudes utsagn tolkes som om hun har vanskeligheter med å gjøre dette alene. Da det er tydelig for veileder at Trude har utfordring med en slik prosess, blir veileder en god støttespiller for henne.

Kristian beskriver at veilederne møter ham på en likeverdig måte og snakker med ham på samme nivå. Dette uttrykker han på følgende måte: «*Jeg vil vel si at de er gamle ungdommer*». Kristian var også opptatt av å formidle at han har hatt utfordringer med autoriteter, men opplevde å respektere veilederne og forholdt seg greit til deres krav. Denne holdningen kan relateres til Rogers (1961) teori om å vise ubetinget aktelse, uavhengig av ungdommens bakgrunn eller handling. Dette henger også sammen med empati, ved at empatien gir muligheten til å se verden fra den andres perspektiv (Rogers, 1961), noe som gjør det mulig å akseptere den andre som den er.

Kristian gir uttrykk for at veilederne «*kan stille krav*» og han «*respekterer når de sier ifra*». På denne måten kan man få en forståelse for at Kristian har opplevd tillit, og at veilederen skjønner hva han har behov for. Kristian forteller videre at det spesielt er én veileder som betyr ekstra mye for ham, som har hjulpet ham med å søke på folkehøyskole. Kristians

fortellinger gir uttrykk for at han opplever at veileder ser og bryr seg om hans interesser. Dette kan tolkes som at veilederne kjenner ungdommene og forstår dem.

Kristians utsagn at «*de kan spøke*», kan tolkes som at det er veilederens måte å møte Kristian på. Dette oppleves positivt og gjør det enklere å kommunisere. Humor kan ses opp mot det Geldard & Geldard (2010) mener er viktig for å skape en forbindelse med ungdom gjennom deres språk, atferd og kultur (Geldard & Geldard, 2010). Det kan virke som at veilederne bevisst kommuniserer med et enkelt språk og humor som er forståelig for Kristian.

Ettersom ungdommene ikke opplevde veilederne som autoritetspersoner og fremstod som «*gamle ungdommer*», virker en «*ungdommelig kommunikasjonsstil*» å ha en positiv betydning for deres opplevelse av relasjonen.

Gjennom ungdommenes uttalelser kan det virke som at de opplever at veilederne forstår dem og vil deres beste. De stoler på dem og deltar på det som veilederne legger til rette for. I sammenheng med Banduras` (1997) teori om sosial støtte, kan relasjonen mellom veileder og ungdom, føre til at ungdommene øker mestringsforventningene til seg selv.

Alle deltakerne fremhevet den individuelle tilretteleggingen som viktig for deres deltakelse. En åpen struktur blir nevnt, muligheten for pauser og samtaler oppleves som viktig. Flere av ungdommene trekker blant annet fram veilederens fleksible måte å legge til rette for den enkelte. Her kan blant annet «*tema-veiledning*» og «*skyssordningen*» nevnes. Den individuelle tilretteleggingen kan knyttes til Bryant-Jefferies` (2004) teori om at veileder er kongruent i en veiledningssituasjon med unge. Her kan det virke som at veilederne er åpne og fleksible i forhold til tilnærminger og strategier i oppfølgingen.

## 5.5 Hva tenker ungdommene om utdanning og arbeid?

I dette avsnittet har jeg valgt å presentere ungdommens utsagn om utdanning og arbeid etter deltakelse i ungdomsprosjektet. Dette er utsagn jeg har trukket fram fordi de er spesielt relevante for å belyse masteroppgavens problemstilling: *«Hvordan opplever ungdommene å delta i ungdomsprosjektet, og på hvilken måte har deres deltagelse ført til endring av deres tanker om utdanning og arbeid?»*

Avsnittet avsluttes med en drøfting av resultatene i lys av relevant teori og ungdomsprosjektets målsetting om at deltakerne skal komme i gang med utdanning eller arbeid innen ett år.

### 5.5.1 «Jeg føler jo at jeg har kommet litt lenger» - Opplevelse av endring

Trude var den eneste som hadde endret tankene om utdanning gjennom sin deltakelse i prosjektet. Hun beskriver at hun hadde søkt utdanning til høsten:

*«Jeg har alltid villet gått skole. (...) Jeg savner egentlig skole. Det å kunne gjøre skolearbeid, det skal bli litt godt det faktisk. (...) Jeg håper jeg får meg jobb i framtiden. Blir bedre å få tjent litt penger og klare seg selv. Jeg får ikke noe stipend. Det blir veldig godt å få tjent penger».*

Man kan få et inntrykk av at Trude hadde en positiv innstilling til utdanning allerede før hun startet i ungdomsprosjektet. Det er grunn til å anta at Trudes innstilling har preget hennes motivasjon i arbeidspraksis og søknad på skole. Trudes motivasjon er spesielt rettet mot å få utdanning og klare seg økonomisk.

Geir var fortsatt usikker på om han skal starte med utdanning. Han beskriver sin opplevelse slik:

*«Nei. Jeg har heller ikke peiling på hva jeg skal bli... Det blir jo mye mas hjemme da. At man må gjøre noe.... Jeg forstår jo hvorfor, det hjelper liksom ikke».*

Han beskriver deretter at ungdomsprosjektet har ført til noen tanker om arbeid:

*«Jeg har jo begynt å tenkt på å finne noe jeg har lyst til å gjøre. Men. Jeg har ikke funnet det ut enda».*

Geirs beskrivelse tyder på at han opplever forventningene fra samfunnet som utfordrende.

Han beskriver at han ikke forstår hvorfor utdanning eller arbeid er viktig. Samtidig kan det se ut som han har startet en prosess der han reflekterer over egne tanker og mål.

Mathias forteller at han er ferdig med skole for en periode, men han opplever at ungdomsprosjektet har vært med å hjelpe ham med synet på skolen. Han beskriver sine tanker om utdanning slik:

*«Ungdomsprosjektet har vært mer som en hjelper for meg på grunn av at jeg ikke har endret synet på skolen. Etter året med folkehøyskole er jeg ferdig med skole, i hvert fall for ei stund.»*

Han forteller videre at ungdomsprosjektet har hjulpet ham å endre holdningene til arbeid:

*«Prosjektet har gitt meg noen grunner og syn på hvorfor det er viktig med arbeid. Å arbeide isteden for å gå skole gjør ingenting. Ungdomsprosjektet har hjulpet meg med det å ha noe annet å gjøre enn å være på skolen hver dag, få litt variasjon i hverdagen.»*

Det kan se ut som at endringen for Mathias handler om å ha utviklet nye holdninger, spesielt til arbeid.

Kristian opplever at det er utfordrende å finne motivasjon til å komme seg ut i arbeid:

*«Jeg vet ikke. Jeg tar en dag av gangen, tar den som den kommer. Jeg orker ikke å planlegge. Det er poenngløst å legge planer så langt fram i tid... En ting er å gjennomføre det, en annen ting er at du kan ende med å være dritskuffa om ti år. (...) Jeg har blitt skuffet. (...) Fordi det skal så mye til for at jeg orker å gjøre noe eller finne motivasjon for å komme meg ut i jobb.»*

Kristians utsagn viser at han er redd for å planlegge. Han vet at det kreves mye motivasjon for å komme seg ut i arbeid. Det virker som han er redd for at han ikke skal klare det.

Ole var fortsatt ikke motivert for utdanning. Han beskriver likevel at ungdomsprosjektet har ført til en positiv endring. Her nevner han blant annet oppmøte og en fast døgnrytme:

*«Nei jeg føler jo at jeg har kommet litt lenger med å være her da. (...) Det hjelper jo å være her, for du våkner jo om morgenen og møter opp å får deg en fast døgnrytme å det blir jo bedre for kroppen. Nei men jeg har blitt gla-laks etter at jeg begynte her da. (...) Jeg skal få meg en jobb tenker jeg å flytte for meg selv. Det er bare å få drømmen til å bli sann.»*

Til tross for at Ole ikke har kommet i gang med en arbeidspraksis opplever han at ungdomsprosjektet har hatt en positiv effekt. Han har fått hjelp til å snu om på døgnrytmen, noe som oppleves positivt.

### 5.5.2 Drøfting

I forhold til utdanning fremstår de fleste ungdommene fortsatt lite motivert for å ta opp igjen sin skolegang, og har i lav grad kommet i gang med dette. Av de fem ungdommene som ble intervjuet, var det bare Trude som kom i gang med videregående utdanning innen ett år.

Gjennom intervjuene informerte ungdommene om utfordringer i forhold til skolen. Her nevnes blant annet lav motivasjon, utfordring med teoretiske fag, konflikt med lærere.

Bandura (1997) hevder at tidligere mestringsopplevelser er av betydning for individets tro på å mestre nye utfordringer, og at personer med mange mestringserfaringer har høyere grad av mestringsstro enn personer med få mestringserfaringer. Det kan virke som at ungdommenes mestringsforventning er preget av dårlige erfaringer og ført til liten tro på at de vil lykkes i skolen.

Ungdommenes beskrivelser er også i tråd med Befring (2016) om *deprivasjon og individuelt særpreg*. I forhold til individuelt særpreg fremkommer det at ungdommene er sårbare i forhold til psykiske lidelser, impulsivitet eller temperament. I forhold til deprivasjon gir flere av ungdommene inntrykk av at de har hatt oppvekstvilkår med innslag av konflikter i familien eller nærmiljøet. Samfunnsrisiko i form av endrede påvirkningsstrukturer ser også ut til å ha vært til stede i ungdommenes liv.

Masteroppgaven går ikke i dybden på informantenes bakgrunn. Det blir dermed vanskelig å trekke konklusjoner i hvilken grad de har vært utsatt for de tidligere presenterte risikofaktorene. Samtidig vil jeg likevel hevde at samtlige av ungdommene har vært utsatt for påkjenninger og usikkerhet i utdanningsløpet sitt. Det kan diskuteres hvorvidt skolen har tatt hensyn og tilrettelagt godt nok for ungdommene og deres utfordringer. Videre kan man stille spørsmål om ungdommene har opplevd skolen som en arena for marginalisering.

Det virker som om ungdommene er mer motiverte for arbeid enn for skolegang.

Ungdommene som lykkes med å starte med arbeidspraksis, synes spesielt å ha en økt mestringsfølelse og holdningsendring til arbeid. Gjennom mestring og tro på egne ferdigheter erverver ungdommene nye holdninger. Ungdommene som derimot har vanskelig for å komme i gang med arbeidspraksis, ser ut til å ha lavere engasjement for å gjøre noe med sin situasjon. Likevel ser det ut til at alle ungdommene har fått en positiv endring gjennom sin deltakelse. Resultatene kan gi et inntrykk at den tette oppfølgingen i prosjektet har ført til at ungdommene har startet en prosess der de har begynt å tenke på nye måter og ervervet nye holdninger.

## KAPITTEL 6 – OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I denne masteroppgaven er det satt fokus på ungdommens egne erfaringer med sin deltakelse i tiltaket ungdomsprosjektet. Formålet har vært å løfte fram ungdommens egen stemme. Hva de opplever og tenker omkring prosjektet samt hvorvidt tiltaket, har bidratt til en form for endring av deres livssituasjon.

I kapittelet oppsummeres resultatene, deretter diskuteres resultatenes praktiske relevans. Jeg avslutter kapittelet med metodiske betraktninger og forslag til videre forskning.

### 6.1 OPPSUMMERING AV RESULTATER

Resultatene i dette prosjektet viser at ungdommene har flere felles erfaringer og opplevelser. Ved oppstart i ungdomsprosjektet motiveres ungdommene spesielt av å tjene penger og komme seg ut i arbeidspraksis. Videre viser resultatene at det varierer hvorvidt de kommer i gang med arbeidspraksis. Ungdommene som lykkes med å starte med arbeid eller arbeidspraksis beskriver at de har fått positive opplevelser og økt mestringsfølelse. Gjennom mestring og tro på egne ferdigheter erverver ungdommene nye holdninger om arbeid eller starter med videregående opplæring igjen. Ungdommene som derimot har vanskelig for å komme i gang med arbeidspraksis, ser ut til å ha mindre engasjement og motivasjon for å gjøre noe med sin situasjon.

Til tross for varierende mestringsfølelse når det gjelder arbeid, beskriver alle ungdommene å ha opplevd positive endringer i sitt liv gjennom deltakelsen i ungdomsprosjektet. For noen av ungdommene ser det ut til at de har blitt møtt med positive forventninger som de ikke tidligere har opplevd. Gjennom en god og meningsfull relasjon til og tett oppfølging fra veileder ser det ut til at ungdommene får en holdningsendring og begynner å tenke på nye måter.

Oppsummert peker resultatene i retning av at en eventuell tilbakevending til utdanning eller arbeidslivet er mulig. Men det kan synes som om det krever svært tett oppfølging og kontinuerlig tilrettelegging over tid. Resultatene tyder også på at motivasjon, mestringsforventninger og relasjon til veileder er medvirkende faktorer for en vellykket tilbakevendingsprosess.

## 6.2 RESULTATENES PRAKTISKE RELEVANS

Til tross for at ikke alle ungdommene hadde nådd sine målsettinger så raskt som ungdomsprosjektets mål tilsier, viser resultatene at det er meningsfullt for flere av ungdommene. Deres beskrivelser viser at det kan være mulig å skape motivasjon og økt mestringsforventning for utdanning eller arbeid gjennom tett og kontinuerlig oppfølging.

Prosjektet har blant annet vist seg å ha en god effekt på ungdommer som Geir, som har behov for sosial trening. Gjennom den sosiale treningen kan det virke som han har startet en prosess der han reflekterer over egen framtid. Denne prosessen er positiv med tanke på videre utvikling av indre motivasjon som er viktig for at Geir kommer i gang med en aktivitet.

Kristian og Ole uttrykker motivasjon for streaming og arbeid på sjøen. Det kan vurderes om det kan være mulig å møte deres ønske om arbeidspraksis enda mer. Samtidig er det viktig å hjelpe dem med urealistiske mål og forventninger. Blant annet at veilederne snakker om deres drømmer og veileder dem i prosessen med å nå sine mål.

Det kan se ut til at relasjonen som utvikles mellom ungdom og veileder er viktig for å styrke troen på egne prestasjoner og komme i gang med en aktivitet. Samtidig er det viktig at veileder er bevisst på sin rolle og ikke overtar for mye av ansvaret.

Ungdomsprosjektet tilbyr en tett oppfølging som virker å være nødvendig for at flere av ungdommene skal lykkes med å komme i gang med en aktivitet. Det sentrale spørsmålet for videre arbeid ser ut til å være: *Hva vil skje med ungdommene når ungdomsprosjektet er over? Og hvordan sikrer man at ungdomsprosjektets målsetting vedvarer over tid?*

Et slikt prosjekt krever ressurser, tilgjengelighet og gode rammer. Uten dette vil det ikke fungere i praksis.



### 6.3 METODISKE BETRAKTNINGER OG VIDERE FORSKNING

Med tanke på masteroppgavens rammer har det vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Det har vært utfordrende, men også interessant å arbeide med et felt hvor det allerede foreligger mye teori og forskning. For det første var det utfordrende å velge ut hvilken teori og forskning jeg skulle anvende gjennom analyseprosessen. For hver gang jeg satt meg inn i en teori, dannet jeg meg ny kunnskap og fikk nye perspektiver, i noen tilfeller førte dette til endringer i oppgaven. Jeg opplever at teoriene og forskningen jeg har valgt å ta med gjennom forskningsprosessen har vært velegnede referanserammer for tematikken denne oppgaven tar for seg.

I forhold til informantgrunlaget har jeg tatt valg som bidrar til begrensninger. Blant annet ble kriteriene for utvalg noe justert. Jeg ønsket i utgangspunktet å ha med en større informantgruppe, gjerne flere ungdommer som hadde kommet i gang med arbeid eller utdanning. Til tross for dette, mener jeg at ungdommenes beskrivelser har gitt meg gode forutsetninger for å belyse problemstillingen. Informantgrunlaget fremhever de ungdommene som er i størst risiko, ved at de har behov for lengre tid og mer oppfølging for å komme i gang med utdanning eller arbeid.

Når det gjelder oppgavens problemstilling og formål har det fungert bra å anvende kvalitativ metode med semi-strukturerte intervjuer. Intervjuene gav ungdommene mulighet til å snakke uten for mange føringer. Utfordringen var å holde ungdommene innenfor tema som var relevant for oppgavens problemstilling. Jeg opplevde at det var krevende ikke å stille førende spørsmål, eller «*legge svar i munnen*» på informantene. Dette kan ha påvirket intervjuene, men at resultatene likevel er relevante til å svare på problemstillingen.

I forhold til videre forskning kunne det vært interessant å undersøke hvordan veilederne og eventuelt oppfølgingstjenesten opplever den samme prosessen, noe som kunne belyst ulike perspektiv.

## KILDER

- Antonovsky, A. (1987): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arnesen, A. L. (2003). *De "sårbare" barna og "farlige" kategoriene i skolen*. I Befring, E. (Red.), (2003). *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter. Barn i Norge 2003*. s. 51-59. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Oslo: Voksne for barn.
- AVGO, (2015). *Kravspesifikasjon for ungdomsprosjektet*. Avdeling for videregående opplæring. Upublisert.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2016). *Forebygging i en psykososial kontekst*. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2016). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Berg-Nielsen, S. T. (2010). *Følsom, formbar og uferdig*. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I Befring, E. Frønes, I. & Sørli, M. A. (Red.). (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. S. 75-85. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryant-Jefferies, R. (2004). *Counselling young people: Person-centred dialogues*. Cornwall, UK: Radcliffe Publishing.
- Coleman, J. C. (2010). *The nature of adolescence* (4. utg.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Hunsley, J. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*.

- 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* (Vol. 03/10). Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning.
- Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*.
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavath, P. E. (2015). Losing All Interest in School: *Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early*. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Frønes, I., & Strømme, H. (2010). Risiko og marginalisering. *Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2010). *Counselling adolescents: The proactive approach for young people* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Gudmundsdóttir, S. (1992) *Den kvalitative forskningsprosessen*. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.) (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-33) Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Gustavsen, A., & Anvik, C. H (2012). Ikke slipp meg. *Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (NF Rapport nr. 13, 2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Havik, T. (2016). *Skolevegring-hva kan skolen gjøre?* I Bru E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (red). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo Rapport 03/ 2010.

- Imsen, G. (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & D'Andrea, M. J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). Los Angeles: Sage.
- Kaspersen, S., Bungum, B., Buland, T., Slettebak, R. & Ose, S. O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. Trondheim: SINTEF
- Kaufmann, G., og Kaufmann A. (1996): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T. A. (2011). *Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet*. I Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal & Tveit, Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave. (s.85-101). Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden. Tema Nord 2010*. København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2016). *Forskjell på folk*. Reegard, K. & Rogstad, J. (red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring – Hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi etnografi og kasusstudier*. 2.utg. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reedgård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I: Reedgård, K. & Rogstad, J. (red.) *De frafalne*, s. 9-21- Oslo: Gyldendal Akademisk
- Riksrevisjonen (2016). *Riksrevisjonens undersøkelse av oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid*. Oslo: Riksrevisjonen.
- Robertson, I. E., Strømsvold, I. R., & Gustavson, S. (2016). *Ungdom og rusmiddelbruk*. I Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (red.) (2016): *Psykisk helse i skolen* (s. 196-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/vgogjen> (lest 6.6.2017).
- St.meld.nr.13. (2011-2012). Bedre helse og velferd – et spørsmål om kompetanse. Tilgjengelig fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13\\_20112012/id672836/sec1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13_20112012/id672836/sec1) (lest 23.9.2017)

- St.meld.nr.16. (2006-2007)... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring.  
Tilgjengelig fra:<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/sec1> (lest 23.9.2017)
- Skaalvik, M. E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. opplag 2008 red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). *Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige lærings situasjoner*. I Befring, E. og Tangen, R (red.): Spesialpedagogikk. Kap. 32. Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M. (2016) *Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring*. I Reegård, K. og Rogstad J. (red) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Frafall i videregående opplæring*.  
Tilgjengelig fra:<https://www.utdanningsforbundet.no/varpolitikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/> (lest 20.9.2017)
- Vogt, K. C. (2017). *Vår utålmodighet med ungdom*. Tidsskrift for Samfunnsforskning, Årgang 58, Nr. 1-2017, S. 105–119
- Von Simson, K. (2016). *Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter: arbeidsmarkedets betydning*. I Reegård, K. og Rogstad J. (red.) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal.
- Weissberg, R. P., Kumper, K.L., & Seligman, M. E. P. (2003). *Prevention That Works for Children and Youth. An introduction*. S 425- 432. American Psychologist.

Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011).

Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on school completion and dropout among school- Aged children and youth. *Campbell systematic reviews Campbell Collaboration.*

Yalom, I. D. (1995). Introduction. I Rogers, C. R. (Red.), *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.