

MASTEROPPGAVE
Master i helse og empowerment
2013

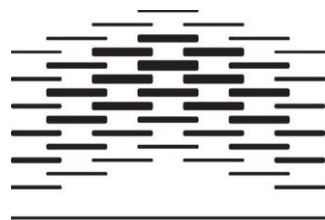
”Gnist i sjela”

En kvalitativ studie av hva ungdom mener har betydning for om de fullfører videregående opplæring.

Carina Tenvig

Fakultet for helsefag

Institutt for helse, ernæring og ledelse



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

SAMMENDRAG

Bakgrunn: Per mars 2013 fullfører kun 69,5 % av norsk ungdom videregående opplæring på normert tid. Dette har store konsekvenser, både for samfunnet og for den enkelte. Frafall fra videregående opplæring bidrar til økte sosiale ulikheter og marginalisering.

Hensikt: Å undersøke hva ungdom mener har betydning for om de fullfører videregående opplæring.

Teoretisk forankring: Fullføring av videregående skole antas å ha positive konsekvenser for den enkeltes helse. Empowerment er sentralt innen det helsefremmende arbeidet, og henger tett sammen med makt. Anerkjennelse, medvirkning og omfordeling av makt kan bidra til at ungdom oppnår større kontroll over eget liv og til at de forbedrer sin helse gjennom en empowermentprosess.

Metode: Denne studien er utført ved hjelp av kvalitative dybdeintervjuer. Intervjuene er analysert ved hjelp av koding og kategorisering, kondensering og abstrahering. Syv ungdommer mellom 18 og 23 år har blitt intervjuet. Informantene i denne studien var deltagere i et kommunalt fattigdomsbekjempende prosjekt på Østlandet.

Resultater: Resultatene fra denne studien antyder at kontekst, anerkjennelse og manglende anerkjennelse, samt ungdoms personlige ressurser har betydning for om ungdom fullfører videregående opplæring.

Konklusjon: At det er mye som har betydning for om ungdom fullfører videregående opplæring er tydelig. Det kreves innsats på mange nivåer og i ulike former. Ungdoms sosiale relasjoner, og kvaliteten på disse relasjonene, spiller antagelig en stor rolle. Respekt og forståelse for hver enkelt ungdoms livserfaringer kan bidra til økt fullføringsprosent.

Nøkkelbegreper: *empowerment, helsefremming, folkehelse, frafall, videregående skole, ungdom, sosial ulikhet, marginalisering*

ABSTRACT

Background: Statistics from March 2013 show that only 69.5% of Norwegian youth completes secondary education in the stipulated time. This has major consequences for both society and the individual. High school dropout contributes to increased social inequality and marginalization.

Aim: To examine what youth consider relevant to whether they complete high school.

Theoretical foundation: Completion of secondary school is expected to have a positive impact on the individual's health. Empowerment is central in health promotion and empowerment is closely linked with power. Acknowledgment, participation and redistribution of power can help young people gain greater control over their own lives and improved health.

Methods: This study was conducted using qualitative in-depth interviews. The interviews were analyzed using coding and categorization, condensation and abstraction. Seven adolescents between 18 and 23 years were interviewed. The informants in this study were participants in a municipal project in eastern Norway targeting youth in risk of poverty.

Results: Results from this study suggest that context, acknowledgment and lack of acknowledgment, and each individual's personal resources are relevant to whether adolescents complete high school.

Conclusion: There are many contributing factors that are of importance for successful completion of a high school education. It requires efforts on many levels and in different forms. Probably play social relations and the quality of these relations a major role. Respect and understanding of each pupil's personal life experience may increase completion percentage.

Keywords: *empowerment, dropout, health promotion, youth, public health, social inequality, high school, marginalization*

FORORD

Gjennom prosessen med å skrive masteroppgave har jeg kjent på betydningen av mye av det samme som mine informanter har beskrevet at har betydning for frafall i videregående skole – støtte fra det sosiale nettverket, motivasjonsfaktorer, relasjonen til veileder, egne ressurser, også videre. Det som kan gi ”gnist i sjela”, som en av mine informanter kalte det. Å skrive masteroppgave har vært en spennende, utfordrende, opplysende og lærerik erfaring!

Det er mange som bør takkes:

- først og fremst de syv ungdommene som stilte opp og som ønsket å fortelle meg sin historie!
- de to prosjektmedarbeiderne som brukte av tiden sin og hjalp meg med å rekruttere informanter!
- min veileder, førsteamanuensis Sidsel Tveiten. Når det gjelder veiledning så kan jeg ikke si annet enn at du virkelig praktiserer som du preker!
- andre lærere ved høgskolen som har kommet med nyttige innspill og tilbakemeldinger!
- mine medstudenter som har gitt støtte, kritikk og oppmuntring!
- mine foreldre som alltid stiller opp for meg på alle mulige måter!
- min kjæreste som har holdt ut klaging og frustrasjon!
- familie og venner som har gitt meg verdifull avkobling!

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0	INNLEDNING	8
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.1.1	<i>Fakta og nøkkeltall om ungdom, videregående opplæring og arbeidsliv</i>	<i>9</i>
1.2	STUDIENS FOKUS	11
1.2.1	<i>Problemstilling.....</i>	<i>11</i>
1.2.2	<i>Hensikt og formål.....</i>	<i>11</i>
1.2.3	<i>Avgrensning.....</i>	<i>11</i>
1.3	DISPOSISJON	12
2.0	TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	13
2.1	SØKEHISTORIE	13
2.2	HELSEBEGREPET	17
2.2.1	<i>Unges helse</i>	<i>17</i>
2.3	HELSEFREMMEDE ARBEID RETTET MOT UNGDOM	18
2.4	SOSIALE ULIKHETER I HELSE OG UTDANNING	19
2.5	MARGINALISERING AV UNGDOM	20
2.5.1	<i>Årsaker til frafall og fullføring i videregående skole</i>	<i>22</i>
2.5.2	<i>Ungdom og arbeidsliv</i>	<i>25</i>
2.6	EMPOWERMENT.....	27
2.6.1	<i>Paulo Freire - De undertryktes pedagogikk</i>	<i>29</i>
2.7	MAKT.....	31
3.0	METODOLOGI	32
3.1	FORSKNINGSDESIGN	32
3.1.1	<i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	<i>32</i>
3.1.2	<i>Forskers forforståelse</i>	<i>33</i>
3.2	FORSKNINGSMETODE.....	34
3.3	UTVALG	35
3.4	DATAINNSAMLING	36
3.4.1	<i>Forberedelser.....</i>	<i>36</i>
3.4.2	<i>Gjennomføring</i>	<i>37</i>
3.5	TRANSKRIBERING	38
3.6	ANALYSE	39
3.6.1	<i>Fortolkning under intervjuene</i>	<i>40</i>
3.6.2	<i>Analyse av de transkriberte tekstene</i>	<i>40</i>
3.7	ETISKE ASPEKTER VED DENNE STUDIEN.....	43

3.7.1	<i>Godkjenninger og formaliteter</i>	43
3.7.2	<i>Konfidensialitet</i>	44
3.7.3	<i>Relasjonen mellom forsker og informant</i>	45
4.0	PRESENTASJON AV FUNN OG FORTOLKNINGER	46
5.0	DISKUSJON	57
5.1	STUDIENS KVALITET	57
5.1.1	<i>Troverdighet</i>	57
5.1.2	<i>Pålitelighet</i>	60
5.1.3	<i>Overførbarhet</i>	64
5.1.4	<i>Etikk</i>	64
5.2	HVA MENER UNGDOM HAR BETYDNING FOR OM DE FULLFØRER VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?	68
5.2.1	<i>Kontekst</i>	68
5.2.2	<i>Anerkjennelse og manglende anerkjennelse</i>	75
5.2.3	<i>Personlige ressurser</i>	79
5.2.4	<i>Avsluttende drøfting og refleksjon</i>	81
6.0	AVSLUTNING	84
6.1	AVSLUTNING	84
6.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	85
7.0	LITTERATURLISTE	86
	Tabell 1 – Søkehistorie.....	14
	Tabell 2 – Oversikt over inkludert forskning	15
	Tabell 3 – Oversikt over kategorier.....	43
	Tabell 4 – Funn og fortolkninger	46
	Vedlegg 1 – Informert samtykke.....	92
	Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	94
	Vedlegg 3 – Analyse	96
	Vedlegg 4 – Tilbakemelding REK	97
	Vedlegg 5 – Godkjenning NSD	99
	Vedlegg 6 – Godkjenning endringsmelding NSD.....	101

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne studien startet med en undring over konsekvensene av sosial ulikhet, samt et ønske om å gjøre en forskjell for ungdom som er i risiko for marginalisering. En idé ble til mange litteratursøk og googlesøk, som igjen la grunnen for tankespinn og fundering. Jeg kom over et dokument om unge utenfor skole og arbeidsliv, her ble prosjektet studien nå er knyttet til nevnt. Marginalisering er et komplekst problem med mange aspekter, både for samfunnet og for den enkelte.

Under arbeidet med problemformulering ble det gjort flere litteratursøk. Gjennom disse søkene ble det dannet et inntrykk av forskningen gjort på ungdom i risikosoner; en stor del handler om ulike tiltak, evaluering av disse og om årsaksforklaringer. Ifølge Wrede-Jäntti (2010) er kvalitativ forskning gjort på unge og arbeidsløshet nærmest fraværende. Hun hevder at ungdomsforskningen preges av studier av hvordan ungdom kan integreres i samfunnet, tre ulike tema styrer retningen på forskningen; strukturelle årsaker og løsninger, kvalifisering og verdispørsmål. Ifølge Kirk (2007) var det tidligere en tendens til at voksne uttalte seg på vegne av ungdom, i denne studien ble det dermed viktig for meg at ungdommene fikk fortelle sin historie og sin opplevelse av sitt liv. Det vil si ikke å intervju foreldre eller ansatte for at de skal snakke på vegne av ungdommene. Dette i tråd med empowermenttenkningen der brukeren skal anerkjennes som ekspert på seg selv (Tveiten, Haukland & Flittie Onstad, 2011). Når det gjelder frafall fra videregående, er det mange som engasjerer seg i debatten; lærere, foreldre, politikere, forskere og byråkrater. De som sjelden blir spurt eller lyttet til er de det gjelder; elevene selv, og da særlig de elevene som har droppet ut eller som tenker på å droppe ut (Knesting, 2008; McMahan, 2007).

I Stortingsmelding nr.16 (2002-2003) setter Helsedepartementet (2003) folkehelsearbeid i søkelyset. Et større fokus på å redusere sosiale ulikheter pekes på som et middel for å bedre folkehelsen. "Skoletrøtt" ungdom er i en risikogruppe når det gjelder utvikling av helsevaner

som er negative for helsen. Denne gruppen ungdom oppgir oftere å ha fysiske og psykiske plager enn annen ungdom. Det finnes en sammenheng mellom ungdom som har lave skoleprestasjoner, atferdsproblemer, rusmiddelbruk og helse. Ungdom som gjør det dårlig på skolen, eller som har lave ambisjoner på egne vegne, trives mindre godt på skolen og har oftere problematferd. Å delta i støttende sosiale nettverk som en kan danne seg på skole og jobb har vist seg å være helsefremmende. Arbeidsløshet, sykdom og uførhet gir en risiko for ytterligere sykdom (Mæland, 2005).

1.1.1 Fakta og nøkkeltall om ungdom, videregående opplæring og arbeidsliv

Ungdom som har fullført grunnskolen har rett til videregående opplæring i tre år på heltid, denne retten må normalt sett benyttes innen 5-6 sammenhengende år, og innen utgangen av året eleven fyller 24 år. 96-97 % av elevene som blir ferdige på grunnskolen går direkte over i videregående opplæring. Høsten 2011 var 91 % av alle 16-18 åringer elever i videregående skole, 8,5 % sto utenfor på en eller annen måte. Det gis tilbud om tolv ulike utdanningsprogrammer, tre studieforbredende og ni yrkesfaglige. Noen fag er felles for alle linjene. Totalt sett er det i vg1 flest søkere til de yrkesfaglige studieretningene, med 53 % av søkerne, men dette endrer seg i løpet av skoleårene. I vg3 er det kun 35 % av søkerne som søker seg til yrkesfag, dette antas å ha sammenheng med at mange da ønsker å ta påbygging for å oppnå generell studiekompetanse etter å ha fullført yrkesfaglig vg2. Et flertall av jentene søker seg til studieforbredende linjer, mens flertallet av guttene søker yrkesfag. Siden 1999 har andelen ungdom som fullfører og består videregående opplæring innen 5 år ligget stabilt rundt 67-70 %. 10 år etter påbegynt grunnkurs har ca. 78 % fullført. Det er store forskjeller; 83 % av elevene på studieforbredende linjer fullfører i løpet av fem år, mot 57 % på yrkesfag. Andelen som avbryter utdanningen er altså høyere på yrkesfag, men hvis man justerer for karakterpoeng fra grunnskolen blir forskjellene utjevnet (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Myndighetene har et mål om å øke andelen elever som fullfører og består til 75 % for 2010-kullet (Utdanningsdirektoratet, 2012). I 2010 ble derfor det treårige prosjektet Ny Giv satt i gang for at flere elever skal bestå og gjennomføre videregående opplæring. Per mars 2013 er det ingen reduksjon i antallet elever som dropper ut, men en nedgang fra året før i antallet

som består, andelen for 2006-kullet ligger nå på 69,5 % (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ifølge Falch, Johannesen & Strøm (2009) har frafall store samfunnsøkonomiske konsekvenser. De anslår at om et helt videregående kull hadde fullført på normert tid ville samfunnet spart rundt 18 milliarder kroner. Denne beregningen tar ikke hensyn til eventuelle økte utgifter til helsevesenet som kan henge sammen med lavt utdanningsnivå (Falch et al., 2009). Beregninger viser at det vil lønne seg samfunnsøkonomisk å bruke minst 600 000 kroner på tiltak for å få én ungdom inn i arbeidslivet i stedet for varig utenforskap. Personen vil da produsere og betale skatt i stedet for å motta stønader (Halvorsen, Hansen & Tägtström, 2012). Dessverre er offentlige budsjetter organisert på en slik måte at det brukes mest penger på å ”slukke branner” og reparere, å synliggjøre den økonomiske gevinsten ved at ungdom fullfører skolen er derfor et viktig poeng. Det må fremheves at innsparinger i en del av budsjettet fort fører til økte utgifter i en annen del (Hernes, 2010).

Unge voksne som ikke fullfører videregående er oftere arbeidsledige og inaktive enn andre, men ungdomsarbeidsløsheten er lavest i Norge sammenlignet med de andre nordiske landene. Dette kommer antagelig av at Norge har kommet best ut av de økonomiske krisene og den generelle økonomiske politikken, ikke av spesielle tiltak rettet inn mot ungdomsgruppene (Halvorsen et al., 2012). Å ikke fullføre videregående kan likevel ha store konsekvenser for den enkelte:

- Arbeidsledighet: Sannsynlighet for å bli registrert som arbeidssøker er 3–5 ganger større for personer uten fullført videregående skole
- Uføretrygd: Nesten ingen unge på uføretrygd har fullført videregående skole
- Sosialhjelp: Det er nesten utelukkende bare dem som ikke fullfører videregående skole som mottar slik hjelp
- Fengsel: Det estimeres 10–15 ganger større sannsynlighet for ungdom uten fullført videregående skole å begå kriminelle handlinger som blir straffet med fengsel
- Inntekt: For et livsløp regnes det med at pensjonsgivende inntekt for dem som ikke fullførte skolen ligger 33 % under de som fullførte

(Halvorsen et al., 2012, s.110)

1.2 Studiens fokus

Gjennom denne studien har jeg ønsket å finne svar på hva ungdom selv mener har betydning for om de fullfører videregående opplæring.

1.2.1 Problemstilling

Problemstillingen i denne studien er: hva mener ungdom har betydning for om de fullfører videregående opplæring?

1.2.2 Hensikt og formål

Hensikten med studien er å undersøke hva ungdom mener har betydning for om de fullfører videregående opplæring.

Formålet med studien er å fremskaffe kunnskap som kan bidra til å utvikle hjelp og tiltak for ungdom som er i risiko for marginalisering.

1.2.3 Avgrensning

Denne studien har fokus på ungdoms meninger om fullføring av videregående opplæring. Det er derfor kun ungdom som er informanter i denne studien. Med ordet *jobb* menes i denne studien både lærlingetid, arbeidspraksis, praksis som lære kandidat eller vanlig jobb uten tilknytning til utdanning. Med *ungdom* eller *unge* menes her tenåringer under 18 år, samt unge voksne opp til 23 år. Begrepene *videregående opplæring* og *videregående skole* brukes om hverandre, herunder menes både den teoretiske undervisningen og eventuell læretid, altså jobb. Med *lærer* menes også ledere eller praksisveiledere der det er aktuelt. Med *hjelper* menes lærere, nav-medarbeidere, rådgivere, helsepersonell, prosjektmedarbeidere og andre som jobber med ungdom i risiko for marginalisering. Profesjonelle og ungdom omtales enkelte ganger i tredje person, som *hun* eller *han*, hvilket kjønn som brukes er tilfeldig. Ifølge tidligere forskning er det svært mye som kan ha betydning for om ungdom fullfører

videregående skole, jeg går ikke grundig inn i alt dette da fokuset vil være det mine informanter legger vekt på.

1.3 Disposisjon

Etter dette innledende kapittelet vil jeg presentere teori og tidligere forskning som antas å være relevant for empirien i ett kapittel. Dette er sammenflettet for å unngå gjentakelser. Først i kapittelet vises det til søkehistorie, i tillegg presenteres forskningen som er valgt ut med seleksjonskriterier i tabell. Det neste kapittelet omhandler metodologi; forskningsdesign og anvendt forskningsmetode. I kapittel fire presenteres funn og fortolkninger i tabell. Først i kapittel fem vil jeg diskutere og kritisere studiens kvalitet, før jeg så diskuterer hovedkategoriene opp mot tidligere forskning og teori. Siste kapittel er studiens avslutning.

2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet presenteres teori og forskning som regnes som relevant for studiens problemstilling. Teori og tidligere forskning presenteres sammenflettet og ikke i ulike kapitler.

2.1 Søkehistorie

Det er gjort mye forskning på frafall i skolen, ungdom, og på empowerment. Eksempelvis gir søk i databasen ERIC 14986 treff på søkeordet *dropouts*, *empowerment* gir 7518 treff, i EMBASE gir kombinasjonen *youth OR adolescence* 76422 treff. Det ble gjort tidlige, foreløpige litteratursøk etter at tentativ problemstilling og hensikt var utarbeidet. Disse søkene (gjort våren 2012) var mindre systematiske og mer tilfeldige enn de andre søkene. Databasene som ble brukt er Bibsys, PsychInfo, Medline, Embase, Science Direct, ERIC og ISI Web of knowledge. Søkeordene som er brukt er *empowerment*, *qualitative research*, *youth*, *young people*, *young adults*, *adolescence*, *at-risk youth*, *at-risk students*, *work practice*, *interview*, *marginalization*, *public health*, *motivation*, *high school*, *risk factors*, *adolescent attitudes*, *peer relations*, *school leaving*, *solutions*, *apprenticeship* og *dropouts* – disse ble brukt i forskjellige kombinasjoner, variasjoner ble gjort etter databasenes egenskaper. I tillegg til de vitenskapelige databasene er det gjort søk hos norske institusjoner, eksempelvis FHI, NOVA, AFI og R-Bup. Det ble også gjort søk etter sekundærlitteratur, i form av lærebøker gjennom Bibsys. I tillegg ble det søkt manuelt gjennom store deler av den anerkjente litteraturen på feltet, i både lærebøker, rapporter og artikler. Hovedsøket ble gjort etter noe litteraturgjennomgang og endelig fastsatt problemstilling og hensikt. Søket har blitt begrenset ut fra hvilke databaser og journals det finnes tilgang til via Høgskolen i Oslo og Akershus.

Tabell 1 – Søkehistorie

Oversikt over et søk etter vitenskapelige artikler.						
Søk	Søkeord	Antall treff	Leste abstracts	Leste artikler	Valgte artikler	Limits
Medline**	(School dropouts OR students) AND public health	4	1	1	1	2003-2013
PsychInfo**	(Youth OR adolescent OR young people) AND (risk factors AND school dropouts)	20	6	2	0	2003-2013
ERIC**	School dropouts AND solutions	13	3	1	1	Peer reviewed, 2003-2013, academic journals.
	Empowerment AND school dropouts	7	1	1	1	
	Empowerment AND marginalization	18	3	1	1	
	(At-risk youth OR at-risk students) AND empowerment	52	5	1	1	
	Public health AND school dropouts	5	2	0	0	
ScienceDirect*	High school dropout AND empowerment	21	3	0	0	2003-2013, ekskluderte irrelevante journals, topics + bøker
	Apprenticeship AND dropout	31	4	0	0	
	High school dropout AND solution	31	1	0	0	
Embase**	(youth OR adolescence) AND marginalization	46	3	0	0	2003-2013
	(youth OR adolescence) AND empowerment	64	4	0	0	
Manuelle søk					6	

** Gjorde mange søk med ulike kombinasjoner av søkeordene.

Tabell 2 – Oversikt over inkludert forskning

Artikkel	Seleksjonskriterier	Kilde
Ahola, S. & Kivelä, S. (2007). "Education is important, but..." Young people outside of schooling and the Finnish policy of "education guarantee". <i>Educational Research</i> , 49(3), 243-258.	Kvalitativ studie med ungdom som informanter.	ERIC
Clouder, L. (2009). "Being responsible": students' perspectives on trust, risk and work-based learning. <i>Teaching in higher education</i> , 14(3).	Om arbeidspraksis som et ledd i empowermentprosessen. Ungdom er informanter.	ERIC
De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Lingås Holmen, T., & Bjørngaard, J. H. (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non-medical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). <i>Journal of Epidemiology and Community Health</i> .	Stor helseundersøkelse fra Norge, omfattende mengde data, resultater fra 2012. Sammenheng mellom helse og utdanning. Kvantitativ studie.	Medline
Frøyland, K. (2012). Inkludering av ungdom i skole eller arbeid. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.	Evaluering av tiltak.	Manuelt søk
Halvorsen, B., Hansen, O. J. & Tägtström, J. (2012). Unge på kanten - om inkludering av utsatte ungdommer. København: Nordisk ministerråd.	Sammenfatning om hva som gjøres for utsatt ungdom i Norge.	Manuelt søk
Knesting, K. (2008). Students at Risk for School Dropout: Supporting Their Persistence. <i>Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth</i> , 52(4), 3-10.	Løsningsorientert. Kvalitativ studie med ungdom som informanter.	ERIC
Laursen, E. K. (2005). Rather than fixing kids - build positive peer cultures. <i>Reclaiming children and youth</i> , 14(3), 137-142.	Fokus i tråd med empowermenttenkningen, løsning basert på den enkeltes ressurser og ikke fokus på hva som er feil med den enkelte.	ERIC
Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian	Norsk, kvantitativ studie. Generaliserbart material.	ERIC

upper secondary education Scandinavian Journal of Educational Research, 55(3), 225-253.		
Natland, S., & Rasmussen, M. (2012). "Jeg var ganske usynlig...". <i>Fontene Forskning</i> , 12(1), 4-18.	Norsk kvalitativ studie med ungdom som informanter.	Manuelt søk.
Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. Focus on exceptional children, 37(4), 1-8.	Litt annet fokus enn de andre artiklene, fokus på begavede ungdommer.	ERIC
Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T. & Handegård, T. L. (2009). <i>Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole.</i> (NF-rapport). Bodø: Nordlandsforskning.	Omfattende kvalitativ studie der ungdom er informanter.	Manuelt søk.
Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. <i>The Lancet</i> , 379(9826), 1641-1652.	Anerkjente forskere om sosiale determinanter og ungdom	Manuelt søk.
Wrede-Jäntti, M. (2010). Pengarna eller livet? En kvalitativ och longitudinell studie om långtidsarbetslösa unga i ett aktörsperspektiv. Helsingfors: Helsingfors universitet - Institutet för hälsa och välfärd.	Kvalitativ, longitudinell studie.	Manuelt søk.

2.2 Helsebegrepet

Verdens helseorganisasjon definerte i 1946 helse som ”en tilstand av fullstendig fysisk, mental og sosial velbefinnende, og ikke kun fravær av sykdom” (World Health Organization, 1948). Denne definisjonen har blitt kritisert for å være for ambisiøs og utopisk (Mæland, 2005), mens andre ser positivt på definisjonen fordi den omfatter hele mennesket og ikke kun den fysiske helsen (Jackson, 2007). Senere har WHO moderert seg noe og omtalt helse som ”en tilstand som tillater den enkelte å leve et produktivt liv, sosialt og økonomisk” (World Health Organization, 1981). Det har blitt et økende fokus på at helsebegrepet defineres ulikt fra person til person, folk som ikke har tilknytning til helsetjenesten har ofte en annen definisjon enn helsepersonell selv (Jackson, 2007). Fugelli & Ingstad (2009) intervjuet folk rundt i Norge om hva helse er. ”Folk flest” beskrev helse svært ulikt; for en var det det å klare å bevege seg inn på kjøkkenet når han hadde stått opp, for andre å vinne VM på ski, det ble beskrevet som glede og fravær av smerte, at livet gir mening, å være i naturen, balanse, tro, håp og verdighet.

2.2.1 Unges helse

Trolig er norske barn og ungdom blant de i verden med best helse. Levestandard, vaksiner og ernæring regnes som avgjørende for dette. Likevel er det også utfordringer i Norge. Av somatiske lidelser står astma, eksem og allergi for de fleste plagene. Når det gjelder unges psykiske helse er det vanskelig å trekke konklusjoner, men en kan anta at omfanget av sosiale stønader kan si noe om hvilke utfordringer unge har. Psykiske lidelser eller atferdsproblemer er årsaken til 16,5 % av de under 19 år som mottar grunnstønning/hjelpestønning (Nordhagen, 2009). I aldersgruppen 18-29 år er det i Norge noe under 5000 uføretrygdede. Størstedelen av uføretrygdede unge er uføre på grunn av psykiske lidelser, og nesten ingen av disse har fullført videregående opplæring (Schjødt, Onsøien & Hoel, 2012). Forskningen er ikke entydig, men undersøkelser viser at 5-8 % av unge har depresjoner som er så alvorlige at de trenger hjelp av spesialisthelsetjenesten. I tillegg til dette oppgir mellom 10-35 % at de har depressive tendenser, eller en mildere grad av depresjon. Det er anslått at opp mot 70 % av dem som sliter med dette ikke får profesjonell hjelp. I skolen regnes det som viktig for god psykisk helse at elevene oppfordres til å ta ansvar for hverandre for å sørge for et godt klassemiljø. For å fange opp de som sliter bør lærere uttrykke sin bekymring ovenfor de elevene de tror har det vanskelig, slik kan de vise at de bryr seg (Holsen, 2009).

Gjennom HUNT-studien undersøkte De Ridder et al. (2012) sammenhengen mellom opplevd helse, frafall fra videregående, og medisinske og ikke-medisinske stønader fra det offentlige hos unge mennesker. Av utvalget på 8795 personer var det 17,3 % som ikke hadde fullført videregående innen året de fylte 24. Blant ungdommene som oppga å ha dårlig helse var det 26,5 % som hadde droppet ut, mot 16,1 % av de som oppga å ha god helse. De som oppga å ha dårlig helse var også overrepresentert i statistikken når det gjaldt det å motta sosial støtte i alderen 24-28, her var det 33,2 % som mottok støtte, mot 20 % av de som oppga å ha god helse. Kun ungdommer som har mottatt støtte utover 6 måneder er inkludert i studien. Det sees en sterk sammenheng mellom selvopplevd dårlig helse, frafall fra videregående og risikoen for å motta sosiale stønader (medisinske, eller ikke-medisinske). Likevel er forskerne forsiktige med å konkludere. Det ikke er mulig å vite om det å droppe ut av skolen i seg selv fører til behov for sosiale stønader, eller om frafall fra videregående og behov for sosiale stønader er konsekvenser av andre individuelle eller miljøavhengige faktorer slik som helse, skole og familie. Det hevdes at av 26 elever vil fire aldri avslutte videregående, og av disse fire vil én motta økonomisk sosialhjelp over lengre tid fra hun/han er 22 år (De Ridder et al., 2012).

2.3 Helsefremmende arbeid rettet mot ungdom

Innenfor folkehelsearbeid er forebyggende arbeid sentralt. Forebyggende helsearbeid kan deles inn i to retninger; det sykdomsforebyggende arbeidet, og det helsefremmende arbeidet. Det helsefremmende arbeidet tar utgangspunkt i ressurser for å styrke helsen, ikke i sykdom. Denne strategien er mindre ekspertstyrt og mer demokratisk, her er brukermedvirkning og dermed empowerment sentralt (Mæland, 2005). Den første internasjonale konferansen om helsefremmende arbeid fant sted i Ottawa i Canada i 1986. I Ottawa-charteret defineres helsefremmende arbeid som en prosess som setter folk i stand til å øke kontrollen over, og forbedre, sin helse (World Health Organization, 1986). Ifølge WHO har empowermentstrategier vist seg å ha positive helseeffekter både på individ- og makronivå, særlig der strategiene er tatt inn i ledelse og organisasjoner (Wallerstein, 2006).

For å kunne sette i gang helsefremmende tiltak rettet mot ungdom bør man vite hva som påvirker ungdoms helseatferd. De faktorer som regnes som betydningsfulle er personfaktorer, sosial kontekst, fysisk og organisatorisk kontekst, og samfunnsforhold. Med personfaktorer mener man personlighetstrekk og holdninger, samt andre atferdstrekk ved hver enkelt person. Personfaktorer regnes som vanskelig å påvirke, derfor må tiltak også settes inn mot det sosiale og fysiske miljøet. Sosial kontekst er det sosiale miljøet ungdommen lever i – jevnaldrende, venner og familie, sosial støtte, sosiale problemer og familiens ressurser. Foreldre og venners holdninger til eksempelvis fysisk aktivitet har vist seg å være viktig for ungdoms aktivitetsnivå. Med fysisk og organisatorisk kontekst tenker man på det fysiske miljøet ungdommen lever i. Er det idrettshall i nærheten? Er det lang vei til skolen? Lover og regler spiller også inn her. Samfunnsforholdene handler om fjernere faktorer som er vanskelige å påvirke. Hvordan samfunnet er organisert, lover og forbud, politikk og økonomisk system, faktorer som den enkelte ungdom har vanskelig for å endre på. Foreldrenes sosioøkonomiske status er også viktig her (Klepp & Aarø, 2009). Skolen regnes som en viktig sosial arena, dermed bør det her være fokus på å utvikle et støttende sosialt, og dermed helsefremmende miljø (Mæland, 2005).

2.4 Sosiale ulikheter i helse og utdanning

En helseulikhet beskriver forskjeller mellom grupper av mennesker grunnet i sosial status, geografi, etnisitet, alder, kjønn, helsetilstand og tilgang til helsetjenester. Det er forskjellige helseulikheter, mest relevant her er forskjell i faktorer som påvirker helsen, blant annet utdanning, levekår og ansettelsesforhold, såkalte determinanter. Slike determinanter kan være personlige, sosiale, økonomiske eller fundert i miljøet (Husbands, 2007). De viktigste determinantene for ungdoms helse er strukturelle faktorer på nasjonalt nivå, eksempelvis tilgang til helsetjenester og utdanning, et lands økonomiske situasjon og inntektsforskjeller. Stabile og støttende familier, positive og støttende venner og andre sosiale relasjoner er også svært viktige når det gjelder ungdoms helse og livsstil. Tiltak som regnes for å ha best effekt for å bedre unges helse er å sikre tilgang på utdanning og arbeid (Viner et al., 2012).

Blant norske politikere er det bred enighet om slagordet ”lik rett til utdanning”. Det har også blitt konkludert med, fra statlig hold, at utdanningsstøttesystemet i Norge gjør at denne retten

er oppnådd. Det vil likevel ikke si at det ikke er sosiale forskjeller mellom dem som oppnår høyere utdanning og blant dem som ikke gjør det. Andelen unge som tar høyere utdanning har økt, både blant dem fra lave sosiale klasser og hos ungdom fra høyere sosiale klasser. Likevel er det ingen tendens til at nivået av sosial ulikhet når det gjelder utdanning er nedadgående (Nordli Hansen & Mastekaasa, 2003). Ifølge Claussen (2008) øker også ulikhetene i helse. For å undersøke ulikhetene brukes særlig disse tre målene: inntekt, utdanning og sosial status. De som ligger høyest på disse skalaene har bedre helse enn de på bunnen (Nordhagen, 2009). De som skårer lavest på den sosiale rangstigen har høyest dødelighet, nesten uansett årsak, de har også dårligere selvopplevd helse enn de over dem på skalaen. Årsakene til de sosiale ulikhetene finnes det ikke klare svar på, men det finnes mange teorier om dette. Noen mener at forskjellene i helsetilstand er en årsak i seg selv, at dårlig helse kan gjøre at en ender skjevt ut sosialt sett. Andre mener at ulikhetene kommer av forskjeller i miljø og levekår. Folk med liten kontroll over økonomi, arbeid og fritid er mer utsatt for fysiske og psykiske påkjenninger. Livsstil og atferd er en annen forklaring. Folk i lavere sosiale lag har oftere levevaner som er usunne for helsen (Mæland, 2005). Selv om den fysiske helsen til så og si alle grupper forbedres, viser forskning at en med universitetsutdanning har bedre helse enn en med videregående skole, en person med videregående skole har bedre helse enn en med grunnskole, og så videre. Årsakene og tiltakene er omdiskuterte, men antagelig er tiltak rettet mot barn og unge de mest virkningsfulle for å redusere ulikhetene (Claussen, 2008).

2.5 Marginalisering av ungdom

En studie av marginalisert ungdom er en studie av ungdom i risiko for sosial utstøting. Begrepet marginalitet stammer fra det latinske ordet *marginio* som betyr kant eller grense. Marginalisering har dermed fellestrekk med ordet *periferi*, begge handler om å være i utkanten av noe, altså ikke i sentrum. Begrepet kan også henvise til et område mellom ulike ytterpunkter. For unge mennesker er skolen eller arbeidsplassen den viktigste sosiale arenaen. Marginalisert ungdom er ungdom som har utfordringer i forhold til disse arenaene. Marginalisering kan ses på som det motsatte av inkludering (Heggen, Jørgensen & Paulgaard, 2003). For ungdom som opplever mobbing er ofte skolegangen ekstra vanskelig. De er oftere usikre, mer engstelige enn andre, føler seg mislykkede og skamfulle. Forskning viser en klar sammenheng mellom størrelsen på personers sosiale nettverk og risiko for å dø av sykdom og skade. Mennesker har et tydelig behov for kjærlighet, felleskap, trygghet og respekt. Dette

behovet dekkes stort sett av personer i hverdagslivet: familie, venner og arbeidskollegaer (Mæland, 2005).

Å definere presist hvilke ungdom som er i ”høyrisikosoner”, som har ”særskilte vansker” eller er ”umotiverte” og ”vanskelige” er en utfordring. Hva man legger i begrepene er subjektivt. Mange av ungdommene som plasseres i disse gruppene har psykososiale og atferdsmessige problemer. Mange har hatt vanskelige og mangelfulle oppvekstvilkår. Likevel må man ikke konkludere med at all ungdom som er arbeidsløse og skoletrøtte har hatt en vanskelig oppvekst. For mange er det ikke så mye som skal til før de er tilbake på ”rett” spor. Ungdommene som regnes som ”vanskelige” har ofte vært innom mange ulike hjelpeinstanser og føler seg dermed som kasterballe i systemet. Ved å ikke være mulige å hjelpe får de bekreftet gjentatte ganger at de er håpløse. Mange har historie med problemer som ikke har blitt tatt tak i fra før ungdomstiden. For å hjelpe disse unge er det essensielt med trygghet og tillit, en trygg base og en tillitsfull relasjon. De såkalte ”løvetannbarna”, som blomstrer på tross av en vanskelig bakgrunn, forteller ofte om den ene personen som brydde seg og som de hadde tillit til (Lie, 2009).

Frøyland (2012) gjorde en evaluering av 13 norske tiltak rettet mot unge som enten sto utenfor skole og arbeidsliv, eller unge som sto i fare for å falle ut og som nærmet seg rus og kriminelle miljøer. 9 av 10 av ungdommene som deltok i disse tiltakene hadde ikke fullført videregående skole. Felles for mange av ungdommene i de ulike kommunene var psykiske vansker, kontakt med barnevern, kontakt med politiet, helseproblemer og rusproblemer. Det er få ungdommer som er definert som ”opprørske”, mange sitter mye hjemme, føler seg ensomme, er oppe om natten og sitter mye med pc. Noen har opplevd mobbing som barn, og mange har hatt familieforhold med uro og mye flytting (Frøyland, 2012).

Ungdom som utfordrer etablerte normer ved å sove om dagen og være oppe om natten, ikke delta i organiserte fritidsaktiviteter og ellers ved å ”henge rundt” fordi de ikke er på skole eller jobb kan fort befinne seg i et utenforskap. Dette skjer både ved at man avviker fra egne normer, verdier og grenser, og det en har lært er det ”riktige” å gjøre. I tillegg reagerer samfunnet rundt en på en atferd som er annerledes enn det som er forventet, da kan

ungdommen også fort få en opplevelse av å være utstøtt fra det sosiale felleskapet (Heggen et al., 2003).

2.5.1 Årsaker til frafall og fullføring i videregående skole

Det er en klar sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og hvem som fullfører og består videregående opplæring (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Mens nesten alle med over 50 i grunnskolepoeng består, gjelder det under 20 % av dem med under 30 grunnskolepoeng. Forskjellene i antallet som fullfører på studiespesialiserende linjer og på yrkesfaglige linjer utjevnes nærmest når man tar hensyn til grunnskolepoengene. Generelt sett har elevene på studiespesialiserende linjer bedre karakterer fra grunnskolen enn elever på yrkesfag, elevene på yrkesfag har dermed dårligere forutsetninger for å fullføre. Foreldres utdanningsnivå spiller også inn på hvem som består og ikke. 88 % av elevene med foreldre med høyere utdanning besto, mot bare 55 % av de med foreldre med kun grunnskole (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg fullfører flere av de ungdommene som bor sammen med begge foreldre, sammenlignet med de som kun bor sammen med en av foreldrene (Markussen et al., 2011). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2006) er mangel på læreplasser en annen viktig årsak til at unge ikke fullfører videregående. Andre betydningsfulle faktorer er elevens eget engasjement, motivasjon og ambisjonsnivå, de som har høye ambisjoner på egne vegne, jobber mye med lekser og har fremtidsplaner som innebærer fullføring fullfører oftere enn andre. Det samme gjelder ungdom som deltar i organiserte fritidsaktiviteter. De som har det som betegnes som avvikende atferd eller mye fravær fra skolen, dropper oftere ut enn de som ikke har dette. Noen studier indikerer at også kjønn og minoritetsbakgrunn spiller en rolle (Markussen et al., 2011).

Natland & Rasmussen (2012) gjorde en kvalitativ studie der de intervjuet ungdom om årsaken til at de avbrøt skolegangen. Disse ungdommene var deltagere i et tiltak som kalles "Ung i jobb", i Bærum kommune. Resultatene av studien viste at ungdommene slet med vanskelige hjemmesituasjoner med psykisk og fysisk sykdom. De følte seg usynlige hjemme og på skolen. Flere hadde vanskeligheter med å opprette tillitsfulle relasjoner til andre mennesker. Noen av informantene fortalte om hvordan de strevde for å oppleve å bli anerkjent, men at de aldri var bra nok. Å slutte på skolen var et resultat av lang tids bekymring og eskalering av

fravær. Ved å avbryte skolen hadde de en bekymring mindre. Informantene opplevde skolen og lærere som likegyldige da de ikke ble oppringt eller etterlyst på skolen når fraværet økte. Når de først møtte opp ble det heller ikke stilt spørsmål, de opplevde det som at læreren hadde gitt dem opp (Natland & Rasmussen, 2012).

Knesting (2008) påpeker hvor utfordrende det kan være for enkelte elever å komme seg på skolen. I stedet for å bli komplimentert for at de kommer blir ofte disse elevene ignorert, eller i verste fall anbefalt å slutte. Gjennom kvalitative intervjuer med elever som ble vurdert til å være i risiko for å droppe ut kom Knesting (2008) frem til faktorer som var viktig for at disse elevene skulle holde ut å gå på skolen. Det som sto frem som særlig viktig var at lærerne kommuniserte at de brydde seg, og at skolen, og lærerne virkelig lyttet til elevene. Elevene påpekte at de lærerne som ville lytte og som stilte krav var de som gjorde at de holdt ut skolehverdagen. Lærerne som stilte krav og spurte etter deres mening viste samtidig respekt og en forventning om at alle elevene kunne levere og bidra med noe (Knesting, 2008).

Gruppen av de som ikke fullfører er ikke homogen. Årsakene til frafall er komplekse og varierende, eksempelvis kan det være større interesse for å være med venner enn å gå på skolen, dysleksi, et sosialt nettverk der skolegang er av lav verdi, kunnskapshull, interesse for praksis i stedet for teori og lite engasjement hos foreldre (Halvorsen et al., 2012). Thrana, Anvik, Bliksvær & Handegård (2009) gjorde kvalitative intervjuer med 57 ungdommer som hadde erfaring med å stå utenfor skole og arbeid, intervjuene omhandlet ungdommenes drømmehverdag og deres faktiske hverdag. Også her kom det tydelig fram at årsakene til at ungdom står dropper ut av skolen er svært varierende. Noen ungdommer forteller at det er vanskelig å følge med fordi det faglige grunnlaget er for svakt, andre har nedprioritert skolearbeidet; venner, festing og fritid har vært viktigere. Andre har slitt med skrive- og lesevansker gjennom hele oppveksten uten å få tilrettelegging. Dårlig fysisk og psykisk helse er andre årsaker til avbrudd, i tillegg til vanskelige familieforhold, krancling hjemme, skilsmisser og flytting. En del forteller at de valgte feil, den studieretningen de gikk viste seg å ha et annet fokus enn de trodde. Noen ungdommer ønsker også å ha et friår, enten for å jobbe og tjene penger, eller for å tenke nøyer over hva de ønsker å jobbe med resten av livet. Friåret blir sett på som en velfortjent pause etter mange år på skolebenken (Thrana et al., 2009). Ungdom intervjuet av Frøyland (2012) fortalte at de droppet ut av skolen på grunn av

lav trivsel, liten følelse av mestring, graviditet eller feilvalg. Ifølge Hernes (2010) viser undersøkelser at 70 % av forskjellene i karakterer mellom elever skyldes utfordringer eller forhold internt i skolen, kun 30 % skyldes da ulikt miljø og familiebakgrunn. Et annet funn er at overganger er kritiske punkt, eksempelvis overganger mellom ungdomsskole og videregående eller fra skole til læreplass. Slike overganger er også fremhevet som et satsningsområde i kommunen der denne studien er gjort (X Kommune, 2011).

I arbeid med ungdom som har falt utenfor arbeid og skole, eller står i fare for dette, er det viktig med tidlig innsats allerede før videregående skole. Engasjerte og tydelige veiledere som viser at de bryr seg og tror på den enkelte er også avgjørende. Ungdom trenger både en hånd rundt skulderen, altså omsorg, og et ”spark i rumpa” (Halvorsen et al., 2012). Ungdom selv fremhever viktigheten av tilgjengelige voksne som de har fått god kontakt med. Disse voksne har hjulpet dem med å finne frem i hjelpeapparatet og har hatt tid til dem (Thrana et al., 2009). Hernes (2010) fremhever viktigheten av oppfølging på alle nivåer fra topp til bunn, ledere må følge opp lærere, lærere må følge opp elever, foreldre må følge opp elever og myndigheter må følge opp kommuner. For at oppfølgingen skal ha noe for seg må det være nok tilgjengelige ressurser, både materielt og i tid, og det må jobbes mot klare mål. At tiltak og innsats settes inn tidlig er også essensielt, barn og unge må følges opp tett helt fra småbarnsalder (Hernes, 2010).

Ahola & Kivelä (2007) gjorde kvalitative intervjuer med ungdom utenfor skole og arbeidsliv og spurte dem om hva slags veiledning og råd de selv mente at de trengte. Om hvordan de opplever tilbudene de får gjennom utdanningssystemet og om hvordan informasjonen de får om utdanning og andre muligheter innhentes, tolkes og brukes. Mange av ungdommene som ble intervjuet, og da særlig guttene, hadde et svært negativt forhold til skolen. Flere av de som hadde begynt på yrkesfaglige studieprogram ønsket å ”bruke hendene” og ble dermed svært skuffet fordi det første året også her viste seg å inneholde mye teoretisk undervisning. Andre ungdommer, spesielt jenter, ble stresset og følte seg utbrent etter karakterjag i den videregående skolen. Ungdommene savnet realistisk informasjon om arbeidshverdagen som fulgte etter en spesifikk utdanning, ikke bare informasjon om opptakskrav og søknadsprosesser. Forskerne i denne studien peker på informantens dårlige forhold til skolen, samt dårlige karakterer, som underliggende problem som innskrenker ungdommenes

valgmuligheter. De fleste ungdommene i denne studien hadde droppet ut av skolen etter økende mistriivsel med skole eller etter å ha innsett at de hadde valgt feil studieretning (Ahola & Kivelä, 2007). Seeley (2004) er opptatt av at fordelingen av skyld må endres, han mener at elever og deres familier har fått skylden for dårlige resultater slik at lærere og skoler kan unndra seg ansvar. Ungdom som i utgangspunktet er begavede og har gode muligheter for å gjøre det bra på skolen har blitt sett på som late når de har prestert dårlig eller hatt fravær og droppet ut skolen. Det refereres til amerikanske studier som viser at ungdom med atferdsvansker systematisk fikk dårligere karakterer selv om de hadde evnene til å få gode faglige resultater og hadde bedre intelligens enn gjennomsnittet. At ungdom oppnår svakere faglige resultater enn de i utgangspunktet har evner til er et problem i seg selv og det kan lede til fravær og frafall. Seeley (2004) presenterer løsningsforslag utarbeidet av lærere og elever i samarbeid: sosiale relasjoner, hjem og familie, minoriteters medvirkning, lærerrollen og skolemiljø ble ansett som viktige områder å jobbe med. Om hjelpere er profesjonelle, viser omsorg og har tålmodighet kan de hjelpe unge tilbake i utdanning (Seeley, 2004). Laursen (2005) fokuserer også på ungdoms sosiale relasjoner i arbeidet med å holde unge unna kriminalitet og uønsket atferd. I stedet for at voksne hjelpere skal ”reparere” ungdommene bør man jobbe for støttende ungdomskulturer. Mennesker har et underliggende ønske om å kunne hjelpe andre og være til nytte, ved å bygge på dette ønsket kan det formes kulturer der ungdommer viser omsorg for hverandre. Dette bør være meningsfullt når man vet hvor stor betydning venner har i ungdomsårene. Ved å anerkjenne og sette pris på den omsorgen hver enkelt ungdom viser kan man fremme mestringsfølelse og stolthet (Laursen, 2005).

2.5.2 Ungdom og arbeidsliv

Arbeidsløshet kan føre til utenforskap, stress og økonomiske problemer. Noen hevder dog at ungdom ikke alltid rammes like hardt av dette som voksne mennesker. Ungdom har som oftest ingen barn å forsørge, eller store økonomiske forpliktelser som huslån og lignende. Ungdom har heller ikke rukket å jobbe i mange år og har dermed ikke dannet en identitet, status og livsstil som er knyttet til et yrke. For voksne arbeidstagerer der dette er tilfelle kan konsekvensene av arbeidsløshet være store. Likevel, det er enighet om at unges arbeidsløshet også er alvorlig. Å stå utenfor arbeid i ung alder gir en risiko for å bli marginalisert på lang sikt. Arbeidsløse unge forteller at de ikke føler seg verdsatt, selvbildet blir dårlig, de føler seg

trøtte, sløve, er mye hjemme, mister kontakt med venner og føler at dagene gir liten mening (Wrede-Jäntti, 2010).

Å vite hva man vil jobbe med er et problem for ungdom fra Frøylands (2012) evaluering. Informantene forteller også om unge som har vanskelig for å tilpasse seg arbeidsmiljø, sosiale koder og spilleregler på en arbeidsplass. Noen er fraværende uten å gi beskjed fordi de synes det er vanskelig å gi uttrykk for sine behov. Andre gir opp fordi arbeidet ikke svarer til forventningene, det er kjedelig og repeterende (Frøyland, 2012). Wrede-Jäntti (2010) gjorde gjentagende kvalitative intervjuer med 36 unge arbeidsløse over en ti-års periode. Hun delte informantene i fire undergrupper: de som var motivert for arbeid, de som ønsket å studere, de alternative og de rådville. Hennes resultater viser at unge arbeidsløse ikke er en homogen gruppe, men mennesker med svært ulik oppfatning av det å være arbeidsløs, og med svært ulike ønsker for livet videre.

For å hjelpe unge arbeidsløse er det viktig med tiltak som kan forbedre deres sjanser på arbeidsmarkedet, eksempelvis arbeidspraksis, opplæring og kurs. Et annet viktig tilbud er veiledning, informasjon og hjelp til søknader og lignende. Å sikre at den arbeidsløse har en inntekt for å sikre livsopphold er også av betydning, altså arbeidsledighetstrygd eller andre stønader (Halvorsen et al., 2012). Prosjektdeltagere i ulike tiltak rettet mot ungdom (Frøyland, 2012) peker på relasjonen til medarbeiderne i prosjektene som spesielt positive, de føler seg forstått og får tillit, de har fått hjelp med mange ulike aspekter i livet og føler at de kan prate med vedkommende om nesten alt. Ungdommene har jevnt over positive erfaringer med tiltakene, tett og individuell oppfølging fra prosjektmedarbeidere har bidratt til dette. De beskriver personer som ikke opptrer som lærere, som er ikke formanende, som ikke blir sure og som stiller opp. Den kritikken som rettes går på at ungdommen er redd for å miste kontakten med personen de har fått så god kontakt med, enten ved at prosjektet avsluttes eller at de ikke lenger kan motta støtte etter en viss alder eller progresjon. Noen av prosjektmedarbeiderne i disse prosjektene fremstår nærmest som en ekstra forelder, de ringer og spør om hvordan det går, om prosjektdeltager har spist nok mat, og de kjører og henter. Metodene som brukes er basert på brukermedvirkning, los-funksjon, høy grad av tilgjengelighet og relasjonsbygging. Et ledd i å bidra til å holde ungdommene i arbeid er tett kontakt mellom tiltaket og arbeidslivet. Ansatte i prosjektene reiser rundt og snakker med

bedrifter og bygger opp nettverk, de finner ”romslige” arbeidsgivere og det opprettes fadderordninger med de ansatte i bedriftene. Arbeidspraksis oppleves som et godt tiltak for å få ungdom ut i jobb. De objektive resultatene fra disse tiltakene er også positive, 4 % av prosjektdeltagerne er registrert som helt ledige etter å ha deltatt i et prosjekt, mot 30 % før deltagelse (Frøyland, 2012).

Gjennom kvantitative undersøkelser med studenter fra høyere utdanning som respondenter fant Clouder (2009) en sammenheng mellom å få ansvar ved en arbeidspraksis og økt tro på seg selv. Resultatene viste at det å få ansvar og tillit kunne gjøre studentene empowered, motsatt kunne det å bli nektet å ta ansvar være negativt for studentenes opplevelse av empowerment (Clouder, 2009). Disse resultatene antas også å kunne overføres til unge som har lærlingetid eller er lærekandidater.

2.6 Empowerment

Opprinnelsen til begrepet empowerment knyttes gjerne til ulike samfunnskritiske grupperinger; den amerikanske borgerrettighetsbevegelsen, kvinnebevegelser, selvhjelpsorganisasjoner og bistandsprosjekter (Askheim, 2012). Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer empowerment i helsefremming som en prosess der folk oppnår større kontroll over beslutninger og handlinger som påvirker deres liv (World Health Organization, 1998). Det finnes mange ulike definisjoner av empowerment, og definisjonene er preget av hvilken kontekst man ser begrepet innenfor (Andrews, 2003). Begrepet brukes ofte om individer eller grupper som er, eller har vært, i en situasjon med avmakt og som ønsker å styrkes slik at de får bedre selvtilit, selvbylde, økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim, 2012). I nordisk litteratur er empowerment ofte oversatt til myndiggjøring. Empowerment er da forstått som; å bemyndige, gi makt til, sette i stand til, gi mulighet til, tillate. En slik måte å forstå begrepet på legger til en ovenfra-og-ned-holdning der en veileder/ekspert gir makt til den som skal bemyndiges, og dermed også bestemmer hvor mye makt som gis. ”Myndiggjøring” kan underkommunisere maktaspektet (Askheim & Starrin, 2007). Ifølge Mæland (2005) finnes det ikke noe godt norsk begrep som dekker innholdet i empowerment, derfor blir ”empowerment” stort sett brukt. Selv om det er ulike tilnærminger til begrepet er

det enighet om et grunnleggende bakteppe; en positiv tro på mennesket som et aktivt, handlende menneske som kan og vil (Askheim, 2012).

Empowerment er et vanskelig begrep å definere og er derfor kanskje lettere forstått av sine motsatser. Gibson (1991) beskriver disse som maktesløshet, hjelpeløshet, håpløshet, fremmedgjøring, underordning, undertrykkelse, paternalisme, mangel på kontroll over eget liv og avhengighet. Ifølge Tveiten et. al. (2011) er de tre viktigste prinsippene i empowermenttenkningen medvirkning, anerkjennelse av brukeren som ekspert på seg selv og omfordeling av makt. Gibson (1991) poengterer at empowerment kan være både en prosess og et resultat. Hun har redefinert empowerment til: en sosial prosess som inkluderer anerkjennelse, styrking av folks muligheter til å dekke sine egne behov, løse egne problemer og mobilisere egne ressurser for å føle kontroll over eget liv. Enklere sagt; en prosess som skal hjelpe folk til å ta kontroll over de faktorene som påvirker deres helse (egen oversettelse). Empowerment er dynamisk – folk tar og gir makt. Det er også et positivt begrep som fokuserer mer på folks muligheter, styrker og rettigheter, i stedet for behov og mangler (Gibson, 1991).

Det emosjonelle aspektet er en viktig side ved empowerment. Ifølge Askheim (2012) kan dette knyttes til såkalt emosjonell energi; skam og stolthet. Mennesker føler i sosiale settinger. Møtet med andre mennesker kan frembringe selvtillit, entusiasme, solidaritet og handlekraft. På den annen siden kan det også gi individet en følelse av motløshet, kraftløshet og mismodighet. Å ha lite eller mye emosjonell energi vil utgjøre en forskjell for hvordan man føler seg. Skam handler om å se seg selv på en negativ måte gjennom andres øyne. Empowermentprosessen kan da handle om å snu skam til stolthet (Askheim, 2012).

I denne studien kan kanskje en individorientert tilnærming til empowerment fremstå som mest relevant, men som Askheim (2012) hevder bør den som jobber for empowerment ha samfunnet og strukturelle forhold i bakhodet. En kan ikke jobbe med empowerment på individnivå adskilt fra politikk og det i samfunnet forøvrig som opprettholder avmakt hos det enkelte mennesket (Askheim, 2012).

Ifølge Tveiten et. al. (2011) blir det overfladisk å snakke om empowerment uten å ta med makt. Ifølge Askheim (2012) kan power, i empowerment, oversettes til både styrke, kraft og makt. Maktfordeling er vesentlig i empowermentttenkningen (Tveiten, 2007). Makten skal ikke sitte hos den som veileder, men fordeles mellom bruker og fagfolk. Dette kan bare gjøres dersom veilederen ser brukeren som en likeverdig; en ekspert på seg selv og en deltaker i samhandlingen. Veilederen må anerkjenne brukeren som ekspert på seg selv. I empowermentttenkningen er også medvirkning sentralt, brukeren kan selv bestemme om det eksisterer et problem, om problemet skal jobbes med, hva problemet handler om, avgjøre om hun vil fortsette med veiledningen og om veiledningen skal avsluttes. Brukeren skal altså medvirke i avgjørelser som gjelder en selv (Tveiten, 2007). Den profesjonelle hjelperen kan ikke gjøre brukere empowered, disse må selv gå veien mot å bli empowered. Likevel kan veilederen hjelpe pasienten med å utvikle og utnytte ressurser som kan fremme mestringsfølelse og en følelse av større kontroll over eget liv. For å kunne støtte pasienter til å bli empowered må hjelperen se pasienten som en likeverdig partner (Gibson, 1991).

Empowerment regnes som relevant i denne studien da ungdom som vurderer å droppe ut av skolen kan ha fordeler av en empowermentprosess slik som Gibson (1991) definerer den. Antagelig vil det i en slik situasjon være fordelaktig å styrke egne muligheter til å løse egne problemer, føle anerkjennelse, kunne medvirke i eget liv, og selv kunne ha kontroll over faktorer som kan påvirke egen helse. En slik faktor er jo som tidligere nevnt utdanning.

2.6.1 Paulo Freire - De undertryktes pedagogikk

Paulo Freire ble født inn i en middelklassefamilie, i 1921 i Brasil. Freires familie ble rammet av fattigdom etter nedgangstidene i USA i 1920-årene. Fattigdommen gjorde at Freire gikk på skolen sulten og sløv, som 11-åring lovet han å kjempe mot slike lidelser for at ikke andre barn skulle ha det på samme måte. Han viet livet til å utvikle en ny pedagogikk, det han kalte en frigjørende pedagogikk med dialog i sentrum (Freire, 1999).

For Freire er ordene sentrale i dialogen, det er menneskene som via ordene gir verden og alt i den navn. Alle mennesker har rett til å si sin mening, men mange blir nektet dette. De må dermed kreve sin rett til å uttale seg for å kunne bidra til å endre verden, hvis ikke blir dialogen en handling der en person overfører sine tanker til en annen person. Dialogen må være preget av kjærlighet og ydmykhet. Kjærlighet eksisterer ikke i en dialog der noen har herredømme over andre, og en dialog kan ikke eksistere uten ydmykhet; dialogen vil være fylt med arroganse om man ikke er villig til å høre den andres ideer, eller dersom man tror ens egne tanker og en selv er perfekt og hevet over andre. Dialogen er videre avhengig av en tro på mennesket og menneskets streben etter menneskeverd. Det såkalte dialogiske menneske har en grunnleggende tillit til at andre mennesker kan skape og forandre, men er likevel kritisk ettersom denne evnen kan bli svekket av undertrykking. Der disse tre elementene er tilstede vil det være tillit mellom partene i en dialog, da vil det være mulighet for en samtale som fører partene nærmere hverandre (Freire, 1999).

Håp er også viktig for dialogen ifølge Freire (1999), de samtalende menneskene må ha et mål de kjemper mot, de må søke mot noe og det er håpet som driver dem. En sann dialog kan heller ikke eksistere uten kritisk tenkning. Den som tenker kritisk vil alltid prøve å forandre verden i stedet for å holde fast ved slik det historisk sett har vært.

For at den undertrykte skal kunne frigjøre seg er det viktig at han er bevisst undertrykkingens årsaker, han må se at friheten er bedre enn alternativet. Den undertrykte må også innse at han selv har tatt over undertrykkerens sannheter, ser disse som egne sannheter, og dermed bidrar til å opprettholde egen undertrykking. Undertrykkeren har blitt et forbilde. Først ved å bli bevisstgjort på dette kan han frigjøre seg. For å bli frigjort må mennesket se på frihet som et gode og som noe de vil kjempe for. Frihet og selvstendighet kan for mange virke skremmende (Freire, 1999). Freires teori ansees som relevant i arbeidet med unge ”utenfor”, de unge må også kjempe for å frigjøre seg fra undertrykking i form av samfunnets stigmatisering og egne og andres forventninger. Ungdom antas å kunne styrkes i dialoger som tar utgangspunkt i Freires prinsipper.

2.7 Makt

Makt er et vanskelig fenomen å forstå. Enkelt kan makt defineres som muligheten noen har til å gjennomføre egne interesser på tross av eventuell motstand (Andvig, 2010), å kunne få andre til å gjøre noe, selv om de ikke selv ønsker det er en vesentlig side av maktbegrepet (Grimen, 2009). Begrepet har blitt forsøkt definert av mange, og har både negative og positive assosiasjoner ved seg. Ifølge Engelstad (1999) er dette er noe av årsaken til at makt ofte forstås utfra teorier om den. Sosial endring, i større eller mindre grad, kan være et resultat av bevisst eller ubevisst maktutøvelse, makt finnes dermed i alle deler av samfunnet. (Engelstad, 2005). Makt handler ikke nødvendigvis om tvang, men om noe som ligger i relasjonen mellom mennesker (Andvig, 2010). Grimen (2009) hevder at et moderne samfunn ikke kunne fungert uten asymmetriske maktforhold. Som eksempel er noen mennesker i samfunnet nødt til å være spesialister på forskjellige områder, slik som eksempelvis medisin og jus. Med slik ekspertkunnskap har man noe andre er avhengige av, dermed har man en type makt (Andvig, 2010). Ifølge Grimen (2001) blir det overfladisk å diskutere makt uten å inkludere tillit. Den som viser tillit til en annen åpner for mulig maktmisbruk, ved å stole på noen uten en garanti for at tilliten ikke misbrukes er tillitsgiveren sårbar. Med makt kan det automatisk følge tillit, eller så kan manglende valgfrihet tvinge noen til å vise tillit. Graden av tillit varierer med grunnlaget for at tilliten gis, slikt grunnlag kan være legitim autoritet som bygger på lover og regler, tradisjon, og tillitsvekkende personlighet – karisma og talegaver (Grimen, 2001).

Hvis man tenker at makt formidles gjennom språket vil det være naturlig å tenke at den som taler har makten, men i en del situasjoner kan det være motsatt. Språket gir makt fordi hver uttalelse er en tolkning, og fordi alle uttalelser tolkes. Utsagn kan oppfattes ulikt ettersom hvordan konteksten de uttales i ser ut, og ettersom hvordan de blir sagt. I relasjoner med en ekspert og en bruker, vil brukeren måtte utlevere seg selv, mens eksperten har en profesjonell rolle. I menneskelige relasjoner utsetter man seg selv for mulig maktmisbruk om man velger å gi noe av seg selv. Stort sett er det den som har blitt utlevert som har minst makt (Engelstad, 2005). Dette kan man anta også kan overføres til relasjonen mellom forsker og intervjuperson, der intervjupersonen prater, og forskeren lytter, eller til en relasjon mellom ungdom og hjelper, veileder eller lærer, ungdommen vil være den som må utlevere seg.

3.0 METODOLOGI

I det følgende kapittelet vil det gjøres rede for studiens forskningsdesign og -metode. Metodevalg vil beskrives og begrunnes. Ettersom forskeren selv er et viktig verktøy i kvalitativ forskning vil også forskers forforståelse og vurderinger gjøres rede for (Malterud, 2011).

3.1 Forskningsdesign

En studies forskningsdesign er den overordnede planen for hvordan forskeren har planlagt å innhente data for å kunne besvare studiens problemstilling (Polit & Beck, 2012). I denne studien falt valget på kvalitativ forskningsmetode etter at hensikt, formål og problemformuleringer var utarbeidet. Ifølge Malterud (2011) kan kvalitative metoder brukes for å få vite mer om menneskelige erfaringer, opplevelser, tanker, motiver og holdninger. Målet er å utforske sosiale og kulturelle fenomener slik mennesker selv opplever det. Metodevalgene skal beskrives slik at det er mulig å utfordre og kritisere. Siden man i denne studien etterspør ungdoms meninger om et fenomen er kvalitativ metode egnet. Målet med en kvalitativ studie er å forstå, heller enn å forklare (Malterud, 2011). Innen kvalitativ metode vil ofte forskningsdesignet utvikles sammen med studien, den planlagte metoden er ikke rigid, men kan endres slik forskeren finner det hensiktsmessig (Polit & Beck, 2012).

Gjennom forskningsprosessen har forsker skrevet en prosjektlogg for å beskrive tanker, valg og refleksjoner. En slik logg kan gjøre det lettere å hente frem igjen tankene som lå bak en beslutning, eller den tidlige forforståelsen (Malterud, 2011).

3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne studien har en vitenskapsteoretisk tilnærming basert på teorien om fortolkende fenomenologi, hermeneutikk, en teoretisk retning utviklet av blant andre Martin Heidegger. Heidegger var student under Edmund Husserl, mannen som av mange regnes som grunnlegger av fenomenologien (Polit & Beck, 2012). Innen kvalitativ forskning brukes

fenomenologiske tilnærminger når man har et ønske om å forstå fenomener slik som mennesker opplever de, dette baseres på en tro om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den. Det handler om å beskrive, ikke forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2009). Heidegger var opptatt av at man innen hermeneutikken skulle fortolke og prøve å forstå, ikke bare beskrive slik som i fenomenologien (Polit & Beck, 2012). Når man har en hermeneutisk tilnærming til kvalitativ analyse handler dette om å tolke menneskelig mening, funnene vil dermed være resultatet av hvordan forskeren tolker informantens utsagn (Malterud, 2011).

Den hermeneutiske sirkel er sentral innen hermeneutikken, dette går ut på at tolkningsprosessen er en sirkel der man forstår deler av en tekst i lys av andre deler, helheten i forhold til delene, og delene i lys av helheten (Polit & Beck, 2012). Med andre ord en kontinuerlig veksling mellom ny forståelse og forforståelse (Fangen, 2010). Sirkelen har av mange blitt endret til en spiral da det å se for seg en sirkel kan være misvisende, sirkler vender tilbake til sitt utgangspunkt, mens spiraler hele tiden utvikler seg. Forståelse bygger på forforståelsen som fører til ny, dypere forståelse, nye tolkninger – også videre (Aadland, 2011).

Såkalt ”bracketing”, å sette sin egen forforståelse i parentes (Malterud, 2011), er ikke sett på som essensielt innen hermeneutikken, Heidegger så det som umulig for forskeren å skulle sette seg selv helt til side. Likevel, det beskrives som viktig at forskeren tolker tekstene med åpenhet, hun må være villig til å høre på hva teksten forteller (Polit & Beck, 2012). Et prinsipp innen hermeneutisk meningsfortolkning er at analysen kan avsluttes når funnene er logiske i forhold til hverandre, og ikke er selvmotsigende (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.2 Forskers forforståelse

Ifølge Fog (2004) består forforståelsen av to deler: en faglig del, forskerens faglige og teoretiske kunnskap, og en mer hverdagslig del, forskerens erfaringer som menneske. Forforståelsen har en betydning både under selve intervjuet, i kommunikasjonen med informanten, og i analyseprosessen (Fog, 2004). Da forskning skal være preget av undring og

ydmøyhet må forskeren være bevisst sin forforståelse. Forskeren bør utøve kritisk tenkning og redegjøre for hva hun "vet" eller regner som sannsynlige resultater før studiens start (Garsjø, 2001). Ved å på forhånd reflektere over dette kan forskeren unngå at forforståelsen farger resultatene i en slik grad at resultatenes gyldighet svekkes. Om forskeren er uvillig til å lære av empirien, og la empirien tale for seg selv, kan dette i verste fall regnes som fusk eller uredelighet. Forforståelsen kan på den annen side også være en nyttig "ryggsekk" å ha med seg, ofte er den en viktig del av forskerens motivasjon for å gå i gang med en studie (Malterud, 2011).

Jeg har faglig bakgrunn som sykepleier. Som sykepleier er man opplært til å skulle forsøke å løse problemer for pasienten; under enkelte av intervjuene merket jeg behov for å gi råd eller komme med oppmuntrende og empatiske kommentarer til intervjupersonen. Jeg ga også bekreftende og til dels også positive kommentarer, men hele tiden med relasjonen til informanten i bakhodet. Kanskje fordi jeg ikke har arbeidserfaring fra undervisning og skolehelsetjeneste hadde jeg få antagelser om hvilke ungdommer jeg ville møte, eller om hva de ville svare på spørsmålene. Det var ventet at noen informanter ville svare kort, eller lite, at det kunne bli utfordrende å få opprettet en tillitsfull relasjon og at det kunne bli vanskelig å få tak i informanter. Jeg så på forhånd for meg at det ville være en overvekt av gutter med atferdsvansker som deltok, og at informantene kanskje ville fremstå som oppgitte og lei. Jeg hadde også en antagelse om at informantene ville mene at selvtillit og mestring var vesentlig for å kunne fullføre videregående skole. For at disse antagelsene ikke skulle farge resultatene mer enn det som er uunngåelig skrev jeg ned forforståelsen min før jeg gikk i gang med intervjuene. Slik kunne jeg forholde meg bevisst til denne både under intervjuene og under analysen, dette i tråd med råd fra Fangen (2010).

3.2 Forskningsmetode

Individuelle dybdeintervjuer, som er brukt i denne studien, er den primære metoden for datasamling innen hermeneutikken, selv om andre metoder også blir brukt (Polit & Beck, 2012). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er et kvalitativt forskningsintervju en samtale med en hensikt. Målet er å produsere kunnskap. Det er en samtale mellom to personer som har en felles interesse, det skiller seg fra en hverdagslig dialog ved at det er forskeren som definerer

tema og kontrollerer forløpet. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble her gjort semistrukturerte intervjuer, det vil si at en intervjuguide ble utarbeidet på forhånd, men denne ble ikke fulgt slavisk. Hvert intervju ble ulikt, relasjonen mellom forsker og informant spiller en rolle her, den kan aldri standardiseres (Malterud, 2011). Spørsmålene ble stilt i den rekkefølgen som følte naturlig, av og til svarte informantene på spørsmål før de ble stilt. Forsker ønsket å opprettholde en naturlig dialog, hvert intervju fulgte dermed sin egen sti, samtidig som forsker forsøkte å lede informanten inn på sporet mot studiens problemstilling dersom det ble snakk om tema som ble oppfattet som utenfor studiens fokus.

3.3 Utvalg

Denne studien er gjennomført i en mindre kommune i Østlandsområdet. I forhold til landsgjennomsnittet er en høy andel av kommunens areal dyrket mark og skogbruk. Ungdommene i studien er deltagere i et prosjekt i regi av denne kommunen. Prosjektet har to ansatte som følger opp ungdommene tett og hjelper med alt fra karrierevalg, til skriving av søknad, og til å ringe og vekke om morgenen. Målgruppen i prosjektet er unge som har kontakt med barnevern eller sosialtjeneste i kommunen, samt andre unge i kommunen som er i risiko for å utvikle et fattigdomsproblem i voksen alder. Ifølge beskrivelsen av prosjektet er det en særlig målsetting å sikre overganger i ungdommenes liv, eksempelvis mellom ungdomsskole og videregående, og mellom skole og lærlingplass (X Kommune, 2011) (referansen er anonymisert av hensyn til informantenes anonymitet).

Det er gjort et strategisk utvalg av informanter. Et strategisk utvalg er sammensatt slik at man forhåpentligvis vil få datamateriale som har potensial til å besvare problemstillingen best mulig (Malterud, 2011). Ansatte i kommunen der datainnsamlingen ble gjort var behjelpelige med å rekruttere informanter. Det ble lagt vekt på å forsøke å få et mangfold i utvalget, at både ungdom som var ute av det kommunale prosjektet, og ungdom som fortsatt fikk støtte deltok. Kjønnssdelingen i studien gjenspeiler kjønnssdelingen i prosjektet. De ansatte i prosjektet spurte totalt 16 ungdommer om å delta i studien, seks takket nei med en gang, tre ombestemte seg og takket nei etter først å ha sagt ja, og syv ungdommer valgte å delta. Totalt har over 70 ungdommer deltatt i prosjektet til nå. Det er et kjent problem innen

ungdomsforskning at de marginaliserte ungdommene som er lengst inne i ”risikozonen” er de som er vanskeligst å nå og rekruttere som informanter (Ahola & Kivelä, 2007).

Ungdom mellom 18 og 23 år er informanter i studien. Ungdom som gruppe er ikke ensartet, en ungdom på 16 kan være vel så etablert i voksenverden som en ung person på 22. Det er ikke bare biologi som avgjør hva det vil si å være ungdom, men også roller, forventninger, identitet, sosial posisjon og kultur. Det har skjedd et skifte fra der man før oppfattet barn og ungdom som ”uferdige” voksne. Barn og unge forventes nå å delta i beslutningsprosesser og organisasjoner (Engelstad & Ødegård, 2003). Alle informantene i denne studien har eller har hatt utfordringer i forhold til skole- og arbeidsliv.

Inklusjonskriterier i denne studien:

- Ungdom mellom 16 og 23 år
- Deltagere i prosjekt rettet mot ungdom i kommune på Østlandet
- Frivillighet

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Forberedelser

Informantene ble først kontaktet muntlig av de ansatte i prosjektet i den aktuelle kommunen med spørsmål om de ønsket å delta i en studie om ungdom og endring. Dette ble gjort enten når ungdommene var innom prosjektkontoret, via telefon eller når ungdommene ble oppsøkt på jobb, på skolen eller hjemme. Prosjektmedarbeiderne hadde fått innføring i formålet med studien av meg, samt lest igjennom informert samtykke-skrivet (se vedlegg 1). Informasjonen de ga ungdommene var basert på dette. De ungdommene som fikk informasjonen ansikt til ansikt fikk også utdelt informert samtykke-skrivet slik at de kunne lese gjennom dette. De ungdommene som var positive til å delta kontaktet jeg per telefon, møtene med dem ble avtalt individuelt med meg.

Det ble utarbeidet en intervjuguide med 13 spørsmål (se vedlegg 2). Selv om jeg ønsket å fokusere på det informantene opplevde som løsninger, eller det som var betydningsfullt for å kunne fullføre skolen, ble det også stilt noen spørsmål om bakgrunnen for at informantene deltok i det kommunale prosjektet. Disse spørsmålene oppfattet jeg som en god måte å starte samtale på, det følte unaturlig å skulle droppe spørsmål om tidligere skolegang og arbeidserfaring, når problemer i forhold til dette stort sett var årsakene til at ungdommene ble fulgt opp i kommunen. Spørsmålene i intervjuguiden ble forsøkt formulert som åpne spørsmål, med et uformelt språk og uten kompliserte begreper og fagterminologi.

3.4.2 Gjennomføring

Syv ungdommer ble intervjuet i denne studien. To ungdommer trakk seg på sms rett før intervjuet skulle holdes, og et intervju avbrøt jeg selv da jeg hadde en følelse av at informanten egentlig ikke ønsket å bli intervjuet. Jeg spurte ungdommen direkte om han egentlig ikke ønsket å bli intervjuet, noe han svarte nei på. Det var da uaktuelt å skulle fortsette, intervjuet ble derfor avbrutt før lydopptaker ble satt på. Alle intervjuene ble holdt på prosjektets kontorer (ikke i kommunehuset). To av intervjuene ble holdt delvis på et kontor og delvis i en stue, de fem andre ble alle holdt i dagligstuen tilknyttet kontorene. Jeg var bevisst på plassering slik at informanten og jeg aldri satt ovenfor hverandre, men i hvert vårt hjørne i to sofaer. Dette gjorde det lettere å unngå øyekontakt om det ikke var ønskelig. Det ble servert vann, saft eller kaffe. Ingen av informantene ønsket å bli intervjuet hjemme hos seg selv, selv om de fikk tilbud om dette. Intervjuene varte ca. én time, det korteste var på 53 minutter og det lengste på én time og 14 minutter.

Intervjuene ble gjort som semistrukturerte dybdeintervjuer. Samtalen hadde et formål og fastlagte spørsmål som skulle stilles, men spørsmålsstillingen varierte med de ulike dialogene. Gjennom prosessen med intervjuene ble intervjuguiden revidert fortløpende med spørsmål om det ungdommene syntes å være opptatt av og som også var relatert til studiens hensikt, også oppfølgingsspørsmål som latet til å være gode ble skrevet ned. I noen av intervjuene ble det stilt svært mange oppfølgende spørsmål ettersom enkelte av informantene svarte svært kort på de planlagte spørsmålene. Eksempelvis ble det i ett intervju stilt over 40 oppfølgende spørsmål, de fleste gikk på om informanten kunne utdype noe han allerede hadde sagt noe om.

I noen av intervjuene ble også enkelte av spørsmålene i intervjuguiden stilt to ganger, på litt ulik måte, etter at jeg følte at det var blitt dannet en tillitsfull relasjon, dette hadde positiv effekt ved at informantene fortalte mer og var mer åpne når de fikk spørsmålet andre gang.

Gjennom prosessen med intervjuene skrev jeg en intervjulogg der inntrykk fra intervjuene ble skrevet ned umiddelbart etter intervjuet. Ulike sider ved intervjuet ble beskrevet her. Eksempelvis hva som opplevdes vanskelig for meg, hva informanten fokuserte på, hvordan jeg tolket informantens kroppsspråk og utsagn, hva som fungerte godt i forhold til spørsmålsstilling og mine tanker rundt eget kroppsspråk, kommunikasjon, samt etiske refleksjoner.

3.5 Transkribering

Transkribering av intervjuer beskrives som en start på analysen, som en fortolkningsprosess der man oversetter muntlig samtale til skriftspråk. Ikke unaturlig vil informasjon om dynamikken i samtalen og om kroppsspråk gå tapt i denne oversettelsen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkriberingen gjorde jeg selv, så fort som mulig etter at intervjuet var ferdig. Intervjuene og transkriberingen ble ferdigstilt i løpet av en treukersperiode. Teksten ble skrevet ut nærmest ordrett. Så og si alle ord ble tatt med. Under intervjuene kom jeg med en del bekræftende ord og lyder til informantene, mens informantene pratet, noe av dette ble utelatt fra transkripsjonen da det ikke ble oppfattet som vesentlig for tekstens meningsinnhold. Dette kan ha vært ord eller lyder som ”mm”, ”ja”, ”nei”, ”ikke sant”, ”å ja”. Noen fraser som ble oppfattet som lite relevante, men mer som fyllord, fra både meg selv og informant, ble også utelatt der disse ble gjentatt mange ganger, eksempelvis ”på en måte”, ”liksom”, ”ikke sant”, og ”eeh”. Der disse ordene kan ha vært meningsbærende har de blitt tatt med, eksempelvis om de kan tolkes som en måte å uttrykke følelser som usikkerhet eller tankefullhet på. De fleste dialektord har blitt omskrevet til bokmål der det ikke endrer ordets betydning, av hensyn til anonymitet. Noen dialektord har likevel blitt beholdt for å bevare naturligheten og personlighet i teksten. Selv om transkripsjonen ikke skal leses av andre enn forsker er noen av

disse endringene også gjort for å gjøre teksten mer leservennlig og for å ikke ha tekst som kan synes å latterliggjøre informanten. Malterud (2011) hevder at det kan være rett å justere den utskrevne teksten noe for å forebygge dette. Ifølge Kvale (2009) kan et velformulert muntlig utsagn synes å være usammenhengende og kjedelig når det oversettes fra muntlig tale til skriftlig tekst.

Mine utsagn og spørsmål ble markert med fet skrift slik at de lett kunne skilles fra informanten, og for at det skulle være lett å identifisere spørsmål. Der det har vært en pause midt i en setning, eller der en setning har blitt avsluttet før den regnes som en hel setning har dette blitt markert slik: ”Jeg husker ikke helt hva....jo, han sa at det var ok”, eller ”det betydde vel noe for meg, det betydde at...”. Der intervjupersonen har fortalt om hva en annen person har sagt ordrett har denne teksten blitt markert med ””. Alle egennavn som nevnes i intervjuet, eksempelvis navnet på lærere, skoler eller steder har blitt anonymisert. Noen ord eller setninger var umulig å høre på grunn av bakgrunnsstøy eller dårlig opptak, der dette var tilfelle ble det markert med ”...(hører ikke)”. Der følelser ble tolket som vesentlig for det som ble sagt ble dette tatt med, eksempelvis slik: ”jeg ble mobbet hele ungdomsskolen også (ler)”. Prosodi og intonasjon har blitt utelatt fra transkripsjonen, med unntak av enkelte episoder der informanten understreker et ord eller poeng ved å heve stemmen eller endrer toneleie, dette er da blitt markert med ! eller understreking. Totalt ble transkripsjonene på 123 sider.

3.6 Analyse

Analysen gjort i denne studien er inspirert av Kvale & Brinkmann (2009), Malterud (2011), (2012) og Polit & Beck (2012), samtidig har forsker tatt egne valg basert på hva som virket logisk, strategisk og tidsbesparende under prosessen. Kvalitative analyser har ingen bastante, universelle regler, de kan derfor være vanskelig å utføre, og forsvare. Slike analyser krever mye tid på grunn av mengden data som må organiseres, plukkes fra hverandre og settes sammen (Polit & Beck, 2012). Analysen er basert på hermeneutiske fortolkningsprinsipper slik Kvale & Brinkmann (2009) beskriver dem.

3.6.1 Fortolkning under intervjuene

Analyseprosessen startet allerede under intervjuene, ved at jeg stilte spørsmål til informanten for å validere egen tolkning. Intervjuing på denne måten kan gi et ”selvkorrigerende” intervju, der tolkning sendes frem og tilbake til informanten helt til forsker får bekreftet at hun har tolket riktig (Kvale & Brinkmann, 2009). Eksempelvis slik:

”At du stopper deg selv?

Ja.

Hvordan da?

Når du har sosial angst så stopper du deg selv.

Så selv om du gjerne vil noe så får du det ikke til?

Mm.

Så du tenker at den sosiale angsten tar fra deg makten over deg selv på en måte?

Omtrent.

Nå legger jeg litt ordene i munnen på deg.

Jaja. Men det er riktig det.”

I tillegg stilte jeg spørsmål der informanten latet til å ha problemer med å formulere seg, eksempelvis slik:

”Du sa det er viktig med mestring, hva tenker du på da?

Ja. At de mestrer det de gjør da.. det er veldig ålreit å føle på den følelsen av å mestre, jeg vet ikke hva jeg skal svare på det jeg.. du får en lykkefølelse, jeg synes alle fortjener å få den følelsen.

Du tenker kanskje at... det er viktig å, i jobb og skole, at man mestrer..tilrettelegger så alle kan mestre noe?

Ja det er det jeg mener. Man lærer jo ikke likt. Man lærer på forskjellige måter.”

Analysen fortsatte da videre gjennom transkriberingen, som forklart tidligere også er en del av denne prosessen.

3.6.2 Analyse av de transkriberte tekstene

Analysen ble gjort ved hjelp av kondensering og abstraksjon. Kvalitativ analyse er reduksjonistisk, det handler om å redusere store mengder empiri og gjøre det meningsfullt (Malterud, 2011; Polit & Beck, 2012). Gjennom hele prosessen spurte jeg meg selv: ”hva handler dette om?”. Ved å lete etter informasjon som har lignende innhold, eller lete etter informasjon som står i kontrast til hverandre kan en identifisere tema og kategorier.

Kreativitet er viktig i en prosess som dette, det samme er forskerens vilje og evne til å gå i detalj og virkelig bli kjent med empirien (Polit & Beck, 2012). Målet for denne analysen var å

komme frem til beskrivelser av hva ungdom mener har betydning for om de klarer å fullføre videregående skole.

Første trinn i en analyse er ofte å lete etter overordnede tema eller kategorier (Polit & Beck, 2012), jeg hørte gjennom alle lydopptakene, for så å lese gjennom de transkriberte tekstene. Jeg skrev så ned 4-5 stikkord for hvert intervju (jamfør Malterud, 2011). Denne prosessen ble forsøkt gjort med et så fordomsfritt utgangspunkt som mulig, forsker bør jobbe aktivt for at ikke forforståelsen skal påvirke mer enn nødvendig (Malterud, 2011). Det ble skrevet ned stikkord, tema og tanker som umiddelbart dukket opp etter å ha lest tekstene. I tillegg skrev jeg ned en 1,5 siders tekst hvor hovedinntrykkene av intervjuene ble samlet. Her var målet å bli kjent med materialet og få et helhetsbilde, ikke å fokusere på detaljer (Malterud, 2011).

I andre trinn av analysen ble det gjort såkalt fargekoding på pc for å identifisere *meningsfulle enheter*. En meningsbærende eller meningsfull enhet kan ifølge Malterud (2011) være både kort og lang, behøver ikke å avgrenses ved hjelp av punktum eller komma, men skal bære kunnskap og være meningsfulle i forhold til et bestemt tema. Meningsfulle enheter ble kodet etter 20 ulike koder (se vedlegg 3) som jeg hadde utarbeidet, disse var inspirert både av intervjuguiden og av stikkord som var utarbeidet gjennom analysens første trinn. Jeg gikk gjennom hvert intervju for seg og kodet utsagnene ved å markere dem med ulike farger. Ved hjelp av koding knyttes nøkkelord til teksten slik at den senere lettere kan organiseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Kodene ble revidert kontinuerlig gjennom hele kodeprosessen. Alle de meningsfulle enhetene ble til slutt samlet i dokumenter, sortert etter hvilken informant de stammet fra, ett dokument per kode. Enkelte meningsfulle enheter ble sortert under flere koder ved hjelp av forhåndsbestemte metoder jeg hadde utarbeidet (understreking og markering av en meningsfull enhet med flere farger).

Tredje del av analysen ble gjort manuelt ved å skrive ut de 20 dokumentene med kodede meningsfulle enheter. Jeg klippet så ut hver enhet for seg og begynte å sortere disse ut fra tolket meningsinnhold ved å *kondensere*. Neste trinn ble å ”koke sammen” de meningsfulle enhetene og abstrahere de til underkategorier (Malterud, 2012). Utgangspunktet da ble ca. 40 kategorier skrevet ned på gule lapper med tilhørende meningsfulle enheter (se vedlegg 3).

Ettersom 40 underkategorier ble ansett som for mange var det nødvendig med ytterligere kondensering. Jeg satt meg da ned med kategoriene for å se om noen av disse kunne slås sammen, og de meningsfulle enhetene ble da sortert på nytt i de nye kategoriene, den nye sorteringen endte da med først 19, så 15 underkategorier. For å komme frem til hovedkategorier ble underkategoriene samlet i ulike bolker knyttet til hva jeg mente de handlet om. Så jobbet jeg meg frem til passende hovedkategorier som kunne favne over alle underkategoriene (abstraksjon). Til slutt leste jeg igjen gjennom intervjuene og resultatet av første trinn i analysen: temaene som da ble knyttet til hvert intervju, og den 1,5 siders teksten. Dette som et ledd i den kontinuerlige frem-og-tilbake-prosessen en slik analyse innebærer, i tråd med den hermeneutiske spiral (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble da tatt stilling til om det opprinnelige inntrykket samsvarte med, eller var langt unna, det endelige resultatet. Dette er også i tråd med prinsipper om dekontekstualisering og rekontekstualisering. Det vil si at deler av empirien blir analysert for seg selv, men til slutt satt opp mot helheten og sammenhengen den ble hentet ut fra, slik kan forsker være tro mot informantene og validere delene mot helheten (Malterud, 2011). Jeg forsøkte gjennom analysen å jobbe induktivt, det vil si datastyrt, ved å ta utgangspunkt i empirien når kategoriene ble utformet, og ikke i den teoretiske referanserammen (Malterud, 2011). Analysen ble avsluttet når jeg satt med et inntrykk av at kategoriene rommet både informantenes hovedpoeng, og kompleksiteten og nyansene i empirien. Funnene ble lagt frem gjentatte ganger for lærere og medstudenter ved høgskolen og på den måten validert. Analysen endte til slutt opp med 3 hovedkategorier og 15 underkategorier:

Tabell 3 – Oversikt over kategorier

Hovedkategori	Underkategori
Kontekst	<ul style="list-style-type: none">— Hverdagen før og nå— Samfunn og system— Diagnoser og helse— Sosiale miljø— Behov og tilbud— Kontroll, krav og forventninger— Motivasjonsfaktorer— Tilrettelegging og tilpasset opplæring
Anerkjennelse og manglende anerkjennelse	<ul style="list-style-type: none">— Andres omtanke og engasjement— Å bli sett og oversett— Forståelse, aksept og mistillit— Mestringsopplevelse— Makt og avmakt
Personlige ressurser	<ul style="list-style-type: none">— Initiativ og pågangsmot— Selvfølelse og tenkemåte

3.7 Etiske aspekter ved denne studien

Under Nürnbergprosessen, der tyske leger ble dømt for å ha utført medisinske forsøk på jødiske fanger i tyske konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig, ble det klart at det måtte utformes regler for forskning. Det ble lagt vekt på at forsøkspersoner ikke må utsettes for skade, og på frivillig samtykke. Dette ble fulgt opp i Genève-erklæringen i 1947, og i Helsinki-deklarasjonen i 1964. I Norge fikk vi også en egen lov om forskningsetikk i 2007 (Ringdal, 2007). I kvalitative intervjuer studerer man menneskers erfaringer, følelser og opplevelser, før man så publiserer dette for offentligheten. Dette gjør dette feltet fult av etiske problemstillinger som forskeren må ha i bakhodet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.7.1 Godkjenninger og formaliteter

Til denne studien har det blitt søkt godkjenning fra Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk og fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Studien ble

vurdert som ikke meldepliktig til REK 9. mai 2012 (se vedlegg 4). Studien ble godkjent av NSD 15.mai 2012 (se vedlegg 5) og det ble gitt tillatelse til oppbevaring av personopplysninger, i tillegg ble endringsmelding godkjent 21.januar 2013 (se vedlegg 6). Jeg tok kontakt med prosjektkommunen i november 2011 og fikk da muntlig godkjennelse til, og ønske om, å gjøre studien der av prosjektleder.

Ungdommene som etter samtale med de ansatte i prosjektkommunen viste interesse for å delta fikk utdelt informert samtykke-skjema (se vedlegg 1). Jeg fikk så overlevert navneliste med navn og telefonnummer. Informert samtykke vil si at de som skal delta i forskningen samtykker etter å ha blitt informert om formål med undersøkelsen, at de får informasjon om metoden som brukes, og om mulig risiko og fordeler ved å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det ble på forhånd søkt om godkjennelse gjennom NSD til også å intervju ungdom mellom 16-18 år, men ingen av ungdommene som var positive til å delta var under 18 år, det ble derfor ikke innhentet samtykke av foreldre. Før intervjuet ble informantene bedt om å lese gjennom informert samtykke-skjemaet på nytt. I tillegg ble de forklart muntlig hvordan anonymiseringen skulle foregå. De fleste av informantene latet til å ta lett på denne informasjonen og sa at ”det ikke var så nøye” med anonymisering. Likevel ble det forklart inngående.

3.7.2 Konfidensialitet

Gjennom hele denne studien har jeg hatt informantenes rett til anonymitet i bakhodet. Konfidensialitet i forskning innebærer å forsikre seg om at informantenes identitet ikke kan avsløres ved hjelp av informasjon eller empiri som kommer frem gjennom studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Informasjon om hvem som deltok i prosjektet jeg skulle rekruttere informanter fra kunne jeg først få etter at en av prosjektmedarbeiderne hadde fått tillatelse av prosjektdeltageren til å gi meg navn og telefonnummer, dette med bakgrunn i de ansattes taushetsplikt. Navnelisten ble oppbevart på en innelåst pc, beskyttet med brukernavn og passord, og den ble slettet etter at intervjuene var gjennomført. Som tidligere nevnt startet jeg

prosessen med anonymisering allerede i transkriberingen. Alle egennavn, både stedsnavn og navn på personer, ble anonymisert med "X". I denne fasen av analysen ga jeg også alle informantene og de ansatte fiktive navn, slik at det var disse navnene jeg jobbet med videre i analysen. Etter hvert gikk jeg over til å nummerere informantene i stedet. Nummereringen er gjort tilfeldig og ikke i kronologisk rekkefølge. Informert samtykke-skrivene inneholder både informantens navn og e-post-adresse, de er derfor samlet i en perm og innelåst. Lydopptakene og dokumentene med de transkriberte intervjuene er lagret på innelåst pc som er beskyttet med brukernavn og passord.

For å bevare informantens anonymitet er det ikke oppgitt referanser til dokumenter som beskriver prosjektet der informantene er deltagere, eller til nettsider som gir faktaopplysninger om den aktuelle kommunen.

3.7.3 Relasjonen mellom forsker og informant

Fordi forskeren selv er det viktigste verktøyet ved innhenting av kunnskap i intervjuer, er forskerens rolle, integritet og moral så viktig i kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning har blitt beskrevet som en dominansfri praksis som bygger på tillit, frihet og empati, men ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er dette å overse viktige maktaspekter ved denne type forskning. Mellom forsker og intervjuerperson vil det nesten alltid være en asymmetrisk maktrelasjon, der forskeren vanligvis regnes som den sterkeste part. Problemstillinger som kan oppstå i intervjuer med voksne, kompliseres ytterligere i forskning med barn og unge (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG FORTOLKNINGER

Resultatene fra studien presenteres her i tabell. Hovedkategoriene presenteres med tilhørende underkategorier og meningsfulle enheter. De meningsfulle enhetene er utdrag av direkte sitater fra informantene. (I1), (I2) også videre indikerer hvilken informant sitatet stammer fra.

Tabell 4 – Funns og fortolkninger

Hovedkategori	Underkategori	Meningsfull enhet
Kontekst	Hverdagen før og nå	<ul style="list-style-type: none"> - holder egentlig på meste av tida med bil (I1) - Jeg tenkte egentlig ingenting. Jeg var jo ikke verdt noen ting. (I1) - gjorde ingenting, bare satt stille hjemme, stirra i veggen, eller spilte et eller annet. Sovna midt på natta, klokka 7 igjen, to timer etterpå, skolen, sov på pulten. Tenkte ikke på livet videre liksom.. tenkte ikke på det at jeg skulle få meg en jobb eller noen ting at det kunne få store konsekvenser hvis jeg ikke følger med liksom. (I1) - jeg har vært mye mobbeoffer og sånt, jeg har vært mye mobbet i skolen (I1) - litt kjedelig hverdag (I2) - Jeg ser litt lysere på livet (I2) - mandag til fredag er jeg på skolen og det er det jeg gjør stort sett (I2) - Det var jo å sitte på datan, også bort på butikken og handle brus og godteri og greier også satt jeg videre på datan og.. jeg syntes jo det var fint, men jeg fant jo ut senere at det var jo ikke så veldig fint likevel. (I3) - Jeg er ikke depressiv, jeg har ikke selvmordstanker. Jeg våkner på morgenen og er blid og fornøyd, og det..sånn har det jo ikke vært tidligere. (I7)
	Samfunn og system	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg gikk jo de to åra på skolen som jeg skulle, men jeg fikk liksom aldri noe lærlingplass (I1) - jeg klarer ikke å finne frem i systemet (I2) - egentlig rett før jeg ringte de, da jeg ble kjent med prosjektet, så ringte jeg til en person som sa jeg skulle ringe en person, så ringte jeg det nummeret så var ikke det nummeret i bruk. Jeg bare satt der og tenkte nå orker jeg ikke mer. Så ringte jeg mamma og sa det at nå orker jeg ikke mer, og jeg bare gråt.. så sa hun at hun hadde hørt om det her. Så etter det ga jeg de bare fullmakt til alt som jeg vet om, så gjør de det for meg (I2) - jeg må til legen hele tiden for å få nye legeerklæringer (I2) - hadde jeg ikke gått på skolen hadde jeg fått penger,

		<p>for da hadde jeg vært 100% ufør, eller hva det heter (I2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - da fikk jeg fire samtaler som skulle løse mine problemer. Og da var det jo ikke sjans til at jeg kunne åpne meg for en person, for at jeg hadde begrenset tid på å løse mine problemer på (I2) - det legger ikke opp til at du skal få belønning for å ta de fagene som privatist (I4) - samboer med en dame, og jeg er lesbisk. Så jeg har nok noen utfordringer i samfunnet der. (I4) - de ikke har jobber nok til å kunne ta meg inn (I4) - Et bedre utdanningssystem (I5) - det er jo makt som påvirker livet mitt. Statsmakten ikke sant (I5) - man må vite veldig hva man skal spørre om, for de forteller det ikke. (I7) - de var ikke interessert i å hjelpe meg, for nei du er ikke gammel nok. (I7)
	Diagnoser og helse	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg praterte litt annerledes, jeg oppfører meg litt annerledes. Litt rarere tanker om alt da. Det stempler deg fort. (I1) - Når du har sosial angst så stopper du deg selv (I1) - hoppet først av videregående når jeg skulle begynne i første klasse på grunn av ME (I2) - skulle ønske at jeg kunne jobbe etter skoletid som alle andre (I2) - det er bare det å få flere gode dager som er utfordringa, være positiv, tenke positivt (I2) - gikk jeg jo ikke på medisiner heller, jeg har jo ADHD. Da tok jeg ikke de og da greide jeg ikke sitte stille og høre på hva de hadde å si da.. (I3) - ikke så veldig kult når du skulle lese høyt i klassen og du leste helt på jordet (I4) - Jeg føler ikke jeg har sånn typisk ADHD (I6) - jeg blir veldig fort sliten (I6) - når jeg leser en oppgave så skjønner jeg ikke.. jeg skjønner hva som står, men..misforstår jeg ikke sant. (I6) - jeg hadde jo ikke noe diagnose på ungdomsskolen så da tenkte de han er bare dum og umulig og lager helvete (I7) - Ikke nå etter jeg begynte på medisiner for da er ting greiere, for da har jeg konsentrasjon og greier å.. energien er bedre og sånne ting. (I7) - skjønte jeg jo kanskje litt mer om hvordan jeg fungerer. Da blir det litt lettere da (I7)
	Sosiale miljø	<ul style="list-style-type: none"> - Det er liksom trygt og godt å komme på skolen (I2) - jeg har ikke har folk rundt meg som jobber mot meg, men som jobber med meg (I2) - psykiske problemer hos pappa, det skjedde akkurat det året jeg begynte på X. Og hvor liksom alt.. da krasjet det liksom. Så da valgte jeg jo selv at dette

		<p>her går ikke å følge meg på, selv om de prøvde å tilpasse og hjelpe meg og.. (I2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - er det ikke noe hyggelig på skolen er det jo ikke noe hyggelig å komme hjem heller. (I3) - vi gjorde en avtale om at det skulle være en mere hyggelig tone hjemme, det var jo det som startet egentlig hele greiene fra starten, at det blei tull med skole og alt egentlig å.. (I3) - det handler jo om et stort samarbeid gjennom hele livet med familie og venner og alt sammen. (I3) - veldig heldig fordi pappa har vært mattelærer på videregående, så jeg hadde mer eller mindre undervisning med han på siden i matte hjemme. (I4) - byggebransjen er generelt tøff når det er snakk om damer (I4) - vg1 og vg2 så stortrivdes jeg og ble ikke mobbet. Jeg var så glad i de folka der, jeg fikk jo helt sjokk (I6) - Det viktigste er familien som alltid har tiltro til meg, de har ikke gitt seg, jeg har kommet ganske langt med den hjelpen de gir. (I6) - veldig ålreit å jobbe med de jeg jobber med, veldig koselige folk. (I6) - det var mange som spurte hvorfor jeg ikke var i klassen når de hadde fag da, da følte jeg meg litt utenfor da (I6) - Arbeidsmiljøet har selvfølgelig mye å si, når man jobber mye (I7)
	Behov og tilbud	<ul style="list-style-type: none"> - hjelp til å fullføre videregående (I2) - da kunne de på en måte si at det og det må du gjøre for å nå de og de målene. Det har gått mye bedre etter det synes jeg for de har hatt fullmakt til lånekassen, til skolen, altså til å snakke for meg (I2) - vi har snakket om skole og jobb og fritid, og alt fra morgen til kveld (I3) - ringer meg jo og enten sier åssen situasjonen ligger an og oppmuntrer meg (I4) - Så oppfølgingen der har vært veldig bra, det er jo veldig viktig å. Hvis ikke gir en veldig lett opp.. tror jeg. (I4) - ikke sånn veldig treigt snakk, det var mer konkret (I5) - lett løsning for å komme i jobb (I5) - møter med rådgiver og kontaktlærer, og foreldrene mine (I6) - de har jo tilbudt meg masse, hjelpe meg med å få jobb å..nå er jeg jo i jobb da, men sånn før så kunne de jo gi meg jobb, hjelpe meg med å få jobb, det var jeg skikkelig overrasket over (I6) - jeg er veldig glad for at jeg ble blandet opp i dette. Han hjalp meg sånn at jeg fikk muligheten til å gå på skolen. Det gjorde at jeg endelig fant den jobben som jeg fungerte i. (I7) - Jeg visste jo ikke hva jeg skulle spørre om, jeg

		<p>visste jo ikke hvorfor jeg hadde det som jeg hadde det. (I7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg har fått pratet om ting da (I7) - det eneste de gjør da er å sende deg ut av timen og det er det, da er problemet vekk fra klasserommet. (I7)
	Kontroll, krav og forventninger	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg bestemmer sjøl hva jeg skal. Bestemmer hva jeg gjør. Det er vel noen ganger jeg stopper meg selv. (I1) - Det er jo sånn som foreldre er det da. Selv om du har blitt voksen så er det jo de som bestemmer likevel da. Det er dumt det der. (I1) - Storesøsteren min setter veldig mye krav til meg. Hun er sånn superflink (I2) - Med tanke på karakterer stiller jeg mye krav til meg selv (I2) - jeg skal liksom få til alt mulig rart selv om jeg har en legeerklæring på at det faktisk ikke går (I2) - Hvis jeg bare kunne gjort det jeg ville..som før da. Da hadde det ikke blitt noe ut av meg. (I3) - sjefene da, som stiller krav til at jeg gjør en ordentlig jobb (I3) - veldig kjedelig når alle skriver at de har kommet inn på skole og..er fult i gang med studietiden så sitter jeg der og vet at jeg ikke.. får ikke gjort noen ting da. En gir nesten litt opp..! (I4) - Det er nok andre som stiller krav til meg, men om jeg oppfyller de er nok en annen ting. Foreldrene mine kan jo stille krav..som jeg oppfyller eller ikke oppfyller. (I5) - Det som gjorde at jeg fullførte var vel det at jeg følte at jeg måtte (I5) - Det kan føles som press for mange. At ”å det er så mange som vil hjelpe meg, jeg føler meg som et problembarn”. (I6) - jeg er jo 18 så jeg burde jo kanskje klare ting mer på egenhånd da, enn det jeg gjør nå. (I6) - De krever vel ikke at jeg skal stille opp til enhver tid, men de ønsker det selvfølgelig. Når de har behov.. og det prøver jeg jo på (I7) - hva er greia med å bli så aggressiv. Og hvordan prøve å ha litt kontroll på det. Det er jo..føle litt på hva som skjer også prøve å komme seg vekk fra en situasjon før det blir verre. (I7)
	Motivasjonsfaktorer	<ul style="list-style-type: none"> - Det er veldig veldig deilig å se lyset i enden av tunnelen (I2) - Jeg har så lyst på bare det a4-livet, helt vanlig..mann og barn og.. jobb og barnehage og skole og..middag og vask liksom. (I2) - man må jo være motivert selv å. I hvert fall litt. Det nytter jo ikke å begynne på en ting og ikke være motivert i det hele tatt. (I3)

		<ul style="list-style-type: none"> - jeg har en søster som har blitt narkoman. Hun fikk ikke så veldig strenge krav, for hun skulle leve i sin egen verden.. jeg ser jo hvordan hun har det. Og dit vil ikke jeg komme. (I3) - Jeg har jo hatt lese- og skrivevansker opp gjennom alle år da, så det har jo kanskje gjort at jeg har sparket til for å gjennomføre ting, jeg har satt meg mål da. (I4) - men det er ikke noe jeg har lyst til. Men jeg tjener jo godt (I4) - Blir jo bedre når han ringer og sier at han er i kontakt med to bedrifter og venter på svar fra de, så får du jo litt mer gnist i sjela til å holde på da.. (I4) - når jeg har fagbrev og utdanning, jeg står jo mye sterkere (I4) - en nærme barnehage sånn at jeg kunne sykle dit (I5) - jeg ville vel forsåvidt gå på skolen, på grunn av klassekamerater og de fagene jeg likte (I5) - Jeg har jo fått litt forskjellige oppgaver, jeg har hatt en oppgave om å passe på en enkelt, han sliter litt da. Det er det jeg ønsker å.. å jobbe med de som sliter, det har jeg sagt fra til de, det er jeg veldig glad for, det spurte jeg spesielt om, er det noen jeg skal ta litt tak i? (I6) - Nå har jeg bare kjørt i fire måneder, men hver dag er jo som den første dagen, like spennende og morsomt (I7) - Grunnen til at jeg har gjort endringene er jo for at jeg ville få det bra (I7)
	<p>Tilrettelegging og tilpasset opplæring</p>	<ul style="list-style-type: none"> - de tolererer fravær mye mer (I2) - de tilpasser ting til den enkelte elev (I2) - egen timeplan til meg (I2) - da kan jeg fortsatt levere hvis jeg kan (I2) - videregående har liksom ikke passet i det hele tatt for meg (I2) - Det var bare helt forferdelig, de godtok ikke at jeg hadde krav på tilpasset opplæring (I2) - mongo-matte (I3) - de fagene jeg sleit med, da var jeg ute sammen med noen andre som sleit med det. (I3) - de skjønnte jo først åssen person jeg var, så de gikk sakte fremover med meg og fikk meg med på andre timer. (I3) - Jeg trenger praktiske ting (I4) - litt lettere skuldre, så da var det greit å være på skolen for da hadde jeg ikke så mye å gjøre (I6) - Jeg lærte jo på min måte. Jeg lærte jo ikke sånn som de andre elevene lærte det. Jeg hadde et spesielt opplegg. (I6) - Det er viktig med tilrettelegging. Synes jeg. Veldig opptatt av det (I6) - De som ikke klarer å sitte stille i timen de burde de finne på noe annet med, sånn at de kan gjøre det

		<p>samme, bare på en litt annen måte. (I7)</p>
<p>Anerkjennelse og manglende anerkjennelse</p>	<p>Andres omtanke og engasjement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg veit ikke hva spesielt dem har gjort. Liksom alt dem har gjort. Egentlig. (I1) - dem er interessert i å på en måte ha meg der. Når jeg har det problemet jeg har. (I2) - som lærer at du viser at du vil at eleven skal klare det (I2) - de har tid til deg og gidder å hører på deg, og bryr seg og vil at du skal klare det. Det har jeg aldri opplevd før. (I2) - måten de er på som personer de å. (I3) - De setter orda riktig på en måte, de får de bare til.. (I3) - Nei det er åssen de hjelper deg da.. det er jo måten de oppfører seg på og prater til deg og, og hvordan de setter ord på ting (I3) - Entusiasmen (I5) - at de virkelig går inn for det, at de ikke liksom, nei vi skal gjøre så godt vi kan, vi hjelper deg med det også ser vi an og sånn.. de er liksom sånn ”sånn sånn sånn”, også gjør de det. (I6) - Måten de snakker på ja, og åssen de ser meg på en måte, at de... det er bare sånn jeg ser ikke sant. Merker at de går inn for å hjelpe meg likevel liksom. (I6) - Han tok seg tid til å prate med deg, han tok seg tid til å hjelpe deg. Han gadd å gjøre det lille ekstra. (I7) - X viste interesse for å hjelpe, han skjønte det med en gang, han hjalp til. Det er vel det han gjør. Han har forståelse for at folk har det litt tøft, han vil jo gjerne hjelpe. Du følte at han hadde et ønske om å.. Ja, han ville hjelpe. (I7) - Skulle det bli krise igjen så vet jeg at jeg kan ringe X (I7)
	<p>Å bli sett og oversett</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kontaktlærer som bare har fire andre elever i tillegg til meg (I2) - at jeg ikke var i veien eller at jeg var..teit eller sjuk i hue (I2) - absolutt lærere og skolen. Hvordan de behandler meg og at ikke de ser på meg som et problem, men som noen de kanskje kan lære av og en som også kan få det til akkurat sånn som alle andre.. det tror jeg er det viktigste. (I2) - Hadde ikke elevsamtale med meg (I2) - De skryter masse da, at jeg lærer fort og gjør en god jobb.. det setter jeg veldig pris på at de gjør. Da føler jeg meg litt bedre når jeg går på jobb og vet at de er fornøyd med meg der da. (I4) - de var så flinke til å se meg som en hel person da, og ikke bare det dumme jeg gjør (I6) - De spurte meg sånn åssen går det.. de bare var sånn

		<p>greie da, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det (I6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det så de med en gang, det merket de med en gang, at jobb er noe for deg, ikke skole. (I6) - hun så på meg og tok tak i meg og sa ja er det noe gærent (I6) - jeg føler at de utnytter meg både fordi de har meg gratis der og de har meg gratis i kommunen (I6) - Jeg ble veldig sånn sint inni meg når jeg ble mobba og sånn. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre i det hele tatt, jeg var helt ødelagt. Hva skal jeg gjøre nå..? Skal jeg gå og mobbe en person som blir mobbet fra før? For da kanskje jeg får status ikke sant.. sånne ting tenkte jeg på da. Det var så viktig for meg å bli sett liksom.. og ikke bare sett ned på på en måte (I6) - de er veldig flinke til å si takk når du tar på deg noe ekstra eller sånne ting.. det er noe som de kollegaene der også setter stor pris på, det er ganske viktig når man sitter å jobber fra syv om morgenen til åtte til ti om kvelden. (I7) - dem legger jo merke til deg, lærere gjør jo alltid det. Men det er..enten så er det..som regel er det de negative sidene de legger merke til. (I7)
	<p>Forståelse, aksept og mistillit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - de har fått papirer på at jeg har ME. De har ikke nevnt det en gang, mange av lærerne, de vet at jeg vet, og jeg vet at de vet. Så det er på en måte bare den respekten, og at de skjønner at alle har ikke helt vanlig skolegang, alle har ikke helt vanlige normale liv hvor de kan gå på skolen fem dager i uken hvor de kan gjøre alt det vanlige som er forventet av en 19-20 åring da, men at det er hindre og at det er en omvei jeg har gått. Det er på en måte den forståelsen uten at de tenker at dette her er håpløst, at de tenker at det er en løsning på dette her og dette her kan vi ordne, og det kommer til å gå bra liksom. Det er innstillingen, til lærerne..som har alt å si! (I2) - jeg mangler ikke et bein liksom, du kan ikke se sykdommen på meg ikke sant så da tror ikke folk på meg i samme grad ikke sant. Jeg skulle på et møte nede på nav, så tenkte jeg at jeg kan ikke komme dit å ha sminket meg og ordnet meg for da tror de ikke på meg vet du..! (I2) - På X så sa dem jo det at bare vær på skolen hver dag så er problemet løst. (I2) - Hun læreren sa jo at, da jeg kom med legeerklæringen første dagen, ”nå må du ikke misbruke denne her” sa hun, jeg bare.. selvfølgelig ikke liksom, jeg har en kronisk sykdom, jeg.. selvfølgelig må du vite om det. Det var det eneste jeg ville. (I2) - da satt jeg på skolen fra 9 til 2 og gjorde oppgaver, non stop med oppgaver liksom. Men da sa hun læreren at dette ikke ble vurdert, at hun bare skulle

		<p>sjekke at jeg gjorde noe den dagen. Det var liksom fem timer bortkastet arbeid da.. (I2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - At de tar meg for den jeg er. Det er vel det største behovet jeg har sånn sett (I4) - skikkelig bra opplegg altså, jeg kunne bare gå ut hvis jeg ville det, bare ta meg fem minutter da, jeg blir så sliten i hodet (I6) - På jobben så veit de jo om problemstillingen min og de sier ifra til meg hvis jeg gjør for mye jobb (I6) - det er ikke alle som helt skjønner den greia for du ser ikke noe faktisk som er feil (I7) - spesielt han jeg hadde på andre året, han var veldig flink. Han hadde en.. sønn eller stesønn med ADHD (I7)
	Mestringsopplevelse	<ul style="list-style-type: none"> - det var jo i mars i fjor det skjedde plutselig....hvor jeg hørte at jeg kunne få meg jobb. Da slo innstillingen momentant på positivt. (I1) - det er fordi at dem har fått bevist at jeg kan gjøre noe bra. At det ikke var så mye negativt som jeg trodde det var. (I1) - Dem skaffet meg den jobben jeg hadde som budbilsjåfør. Jeg jobbet der en stund så fikk jeg lyst til å få til ting (I1) - Du føler deg mer glad, at folk setter pris på det du gjør, at du gjør det sånn som du skal. Da blir det mer selvtillit. (I1) - nå føler jeg at jeg får det til, nå føler jeg at ting går litt min vei (I2) - Man må føle at man blir satt til å gjøre noe man er egnet til å gjøre, og ikke blir satt til å gjøre noe som man overhodet ikke takler. (I3) - spør om jeg hadde vært like glad for å jobbe i barnehage om jeg bare hadde fått dårlige tilbakemeldinger, da hadde det nok vært en annen historie (I5) - jeg hjelper dem og jeg setter meg ned og virkelig ser dem da, for det er folk som trenger oppmerksomhet, som trenger å vise at de mestrer ikke sant. Så når jeg ser at jeg hjelper de så blir jeg jo kjempeglad inni meg, jeg bare elsker jobben min ikke sant, for jeg klarer å hjelpe barn. (I6) - det er veldig ålreit å føle på den følelsen av å mestre, jeg vet ikke hva jeg skal svare på det jeg.. du får en lykkefølelse, jeg synes alle fortjener å få den følelsen. (I6) - jeg har gjort, mange valg og..taklet ganske mange store utfordringer føler jeg. Og gått fra å hadde sånn som jeg følte det, helt jævlig, og snudd det til det helt motsatte. (I7)
	Makt og avmakt	<ul style="list-style-type: none"> - mobbeofre de sperrer seg inne. De vil ikke frem, hvis du sier at de skal tenke positivt så tenker de ikke positivt. De tenker bare mer negativt. Fordi

		<p>hvis du ber de tenke positivt og det ikke går da.. så blir det bare negativt. (I1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg ble mobba av en lærer et helt år på videregående (I2) - Jeg gikk jo til elevombudet å klaget, men hun hadde på en måte gjort alt riktig for hun sendte ut varsel til meg første dag i andre termin om at jeg ikke fikk bestått. Men da kan ikke hun si noe om hva jeg gjør det halvåret når ikke det halvåret har vært. Så hun hadde på en måte hadde allerede strykt meg i januar, egentlig. Jeg fikk jo 5ere på prøver og alt, jeg har alltid vært skoleflink, men hun bare likte meg ikke tydeligvis. (I2) - Jeg tenker også det at man bare kan tenke positivt så lang, helt til noen tar å slenger en avslått søknad rett i trynet på deg. Hva skal du gjøre da liksom, du er ikke så positiv lenger da.. (I2) - Vi var jo på et møte og.. jeg sier jo selv at jeg slutta. Men de andre..mutter og de som var med på møte mente jo at de rett og slett kastet meg ut. (I3) - de fikk meg til å føle meg som en dritt (I3) - læreren sier da at "hun gjør ikke feil, det er sånne som <u>deg</u> som gjør det", sa hun til meg. Nå tar jo ikke jeg som regel ting ille opp. Det var ikke annet enn trynefaktor hun gikk på da. Når hun bruker sånne.. Jeg biter meg skikkelig merke i sånne ting, jeg gjør jo det. Når hun bruker sånne ord så... hva skal man si da? (I4) - når læreren kommer bort til deg før skriftlig eksamen og sier at nå må du forberede deg på å stryke (I4) - makt i en hver person du møter på gata. Jeg føler jo at de som stopper opp og glaner på meg eller slenger med leppa når jeg går forbi har en makt over meg da. Når de gjør det. For de undertrykker jo meg sånn sett (I4) - en av elevene i klassen sa at han ikke skjønnte hva som skjedde, og da sa han bare at det hadde du i tiende så det burde du skjønne, og det var slutt på samtalen (I5) - jeg var trist, jeg måtte sitte på do. Jeg har spist lunsjen min der en gang, det husker jeg, det glemmer jeg aldri, da kom de inn på der å, det var umulig å få fred. Fra mobbingen.. (I6) - For det at de trodde at jeg ikke brydde meg om det for jeg bare lo av det, og så morsom du er og sånn ikke sant, så kanskje det hadde hjulpet å si noe tilbake til dem, jeg var jo så svak så jeg klarte ikke å si fra, jeg bare morsom, jeg ble mobbet og var helt knust inni meg, men så satt jeg bare å lo liksom, for jeg ville ikke gråte foran dem, de synes jeg er taper og det er ikke så lett å snakke tilbake heller (I6) - når man prøver å jobbe seg oppover, men blir sparket ned igjen så blir det vanskelig. (I7)
--	--	---

<p>Personlige ressurser</p>	<p>Initiativ og pågangsmot</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hvis de har det vanskelig med skole eller noe, så er det egentlig å aldri gi opp (I1) - For å kunne få kortere dager siden de ikke ville hjelpe meg med noen ting så måtte jeg ordne dette her selv (I2) - jeg har på en måte rett på å fullføre skole og rett på å få hjelp og rett til å bli forstått og ikke bli hakket på. Jeg lar ikke folk hakke på meg (I2) - nå er det mer sånn at jeg blir sinna, og tenker mer sånn at: okei jeg bryr meg ikke om hva du synes. (I2) - det er bare å bite tennene sammen og si at man skal greie det (I3) - når jeg gjør en ting så gjør jeg det nøye, og jeg gjør så godt jeg kan (I4) - kan jo ikke sitte på rumpa og vente på at noe skal skje (I4) - Stå-på-vilje. Det trenger en.. det er vel det. Ikke gi opp. (I4) - Jeg kan ikke bare forvente at alle rundt meg skal hjelpe meg også tar jeg ikke imot hjelp, jeg tok imot hjelp. men det krever en del ting av meg å, jeg må gjøre jobben min, jeg må jo gjøre det jeg blir bedt om. Kan ikke bare sitte der og hjelp meg, jeg er så hjelpeløs å.. det krever.. du må ta litt tak i deg selv å. (I6) - Jeg ville få med meg den første timen, jeg bare prøvde hele tiden.. (I6) - Jeg er jo veldig åpen, jeg gikk jo til dem hvis det var noe (I6) - jeg gir aldri opp (I6) - da begynte jeg å lese lover og regler på akkurat åssen det var rundt omskolering og fant alternative løsninger (I7) - jeg sa at vi må prøve å finne ut om det kan være ADHD (I7)
	<p>Selvfølelse og tenkemåte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Så innstilligen er egentlig hovedsaken til at jeg har forandret meg (I1) - Har du ikke selvtillit så har du ikke så mye makt (I1) - det viktigste i hele livet. Selvtillit.. det er det som kan bestemme om åssen et liv kan være (I1) - innimellom kan det hjelpe å bare få dusjet og ordnet seg sånn en ser bra ut liksom (I2) - gidder ikke å si at jeg har ME. Jeg sier at jeg har en mild grad av det for da skal jeg på en måte leve opp til det i begynnelsen (I2) - Ikke tenke så mye på fortida, men tenke på at ting er bra nå, ting kommer til å bli bra (I2) - Det jeg tenker som er mest virkningsfullt som jeg kan gjøre selv er jo tankene mine. (I2) - Hørte på det jeg ble fortalt og jeg måtte jo skjerpe meg selv for å kunne greie det. Jeg har aldri vært

		<p>noe glad i skole, det har jeg ikke (I3)</p> <ul style="list-style-type: none">- Da må jeg jo bare spørre og spørre, og snakke og snakke da, helt til ting løser seg det. (I3)- Jeg har vel ikke så veldig trua på meg sjøl (I4)- jeg har veldig dårlig selvtillit også, veldig usikker (I6)- Jeg ville ta imot hjelp da (I6)- Tenker stort sett på hvordan løse daglige oppgaver (I7)
--	--	--

5.0 DISKUSJON

5.1 Studiens kvalitet

Det er en pågående debatt om hvilke begreper og kriterier som skal ligge til grunn ved vurdering av kvalitative studier. De tradisjonelle kvantitative begrepene validitet og reliabilitet kritiseres for å gjøre den kvalitative forskningen rigid, de er ikke tilpasset denne forskningens form, fleksibilitet og kreativitet. Likevel er det enighet om at det også bør stilles krav til kvalitativ forskning (Polit & Beck, 2012). I vurderingen av denne studiens kvalitet har jeg valgt å ta utgangspunkt i begrepene troverdighet, pålitelighet og overførbarhet slik Polit & Beck (2012) og Graneheim & Lundman (2004) beskriver dem. I tillegg til dette vil jeg også diskutere etiske aspekter ved studien. Troverdighet og pålitelighet henger tett sammen, det er nærmest umulig å oppnå det ene uten det andre (Polit & Beck, 2012).

5.1.1 Troverdighet

Troverdighet er et overordnet mål for kvalitativ forskning. Det dreier seg om man kan stole på dataene og tolkningen av dem (Polit & Beck, 2012), og om hvorvidt empirien og analysen virkelig svarer på problemstillingen. Første ledd i å øke studiens troverdighet starter allerede under utforming av forskningsspørsmål, når man gjør utvalg og bestemmer seg for forskningsmetode (Graneheim & Lundman, 2004). Som tidligere nevnt grunnet denne studien i en nysgjerrighet på konsekvensene av sosial ulikhet; problemstillingen og fokuset var inspirert av dette. Forskningsmetoden ble da bestemt etter at studiens hensikt og formål var formulert, kvalitativ metode og individuelle dybdeintervjuer var passende da jeg var ute etter informantenes erfaringer, meninger og opplevelse av noe. Jeg var ikke interessert i å telle eller måle. Informantene ble kontaktet av ansatte i prosjektet der de var deltagere med spørsmål om de ville delta i studien. De to ansatte og jeg hadde på forhånd snakket om hvilke informanter det var ønskelig å ha med. Som Graneheim & Lundman (2004) hevder kan det å velge ut informanter med ulike erfaringer bidra til å kaste lys over ulike sider av fenomenet man studerer. I denne studien var det ønskelig å ha med både jenter og gutter, jeg ønsket å ha med noen som hadde hatt en vellykket deltagelse i prosjektet, noen som fortsatt ”sto utenfor”, samt variasjon i alder. De ansatte var innforstått med dette. Studien kan kritiseres for at jeg ikke hadde kontroll over akkurat hvilke ungdommer som ble kontaktet og at de ansatte dermed

eksempelvis kan ha kontaktet de ungdommene de visste var mest fornøyde med deltagelsen i prosjektet. Dette var dessverre slik det måtte gjøres ettersom det var mangel på tid og ressurser, og fordi jeg ikke kunne få tilgang til hele navnelisten med prosjektdeltagere på grunn av taushetsplikt. På tross av dette tror jeg ikke de ansatte valgte å kun kontakte én gruppe av ungdommer, de uttrykte et ønske om å bli evaluert og å lære av den kunnskapen jeg forhåpentligvis ville fremskaffe (de ansatte var innforstått med at dette ikke ville være en evaluering av deres prosjekt). Som nevnt i metodekapittelet er det en kjent sak innen ungdomsforskning at de ungdommene som er nærmest marginalisering er de som er vanskeligst å få tak i. Slik var det kanskje også i denne studien. Alle informantene mine virket interessert i å fortelle om sine erfaringer. De ungdommene som ikke var interessert i dette hadde da kanskje andre perspektiver enn mine informanter. Det var heller ingen ungdommer under 18 år som ønsket å delta. Dette kan kanskje skyldes modenhet og at disse syntes det hørtes kjedelig ut. De ansatte ga meg også tilbakemeldinger om at noen av ungdommene syntes det virket skummelt å skulle bli intervjuet. På den annen side kan det også skyldes tilfeldigheter. Antallet informanter ble bestemt ut fra rammebetingelser, både de ansattes tid og min tid var begrenset. Med en annen sammensetning av informanter ville antagelig empirien sett noe annerledes ut.

Om informantene ikke forsto spørsmålene jeg stilte kan dette være en svakhet i forhold til troverdigheten. Jeg var bevisst dette under utforming av intervjuguiden slik at unødvendig bruk av fagterminologi ble unngått og vanskelige begreper ble utelatt. Om informantene ikke hadde forstått begrepene jeg brukte kunne det ha ført til at vi snakket om ulike ting. Det mest komplekse begrepet som ble brukt her var kanskje ”makt”, men fordi jeg tror at alle mennesker har et forhold til dette begrepet, og fordi jeg var ute etter informantenes tolkning av det, tok jeg det med. I ettertid ser jeg at intervjuguiden kanskje kunne hatt flere konkrete spørsmål rundt utdanning, men jeg tror likevel ikke dette hadde endret mye på funnene mine fordi i tankene mine og i innføringen ungdommene fikk før intervjuet var skole et klart hovedfokus, det ble derfor et bakteppe for alle de andre spørsmålene. Intervjuguiden ble også revidert gjennom prosessen med intervjuene. Gjennom denne perioden ble jeg mer sikker på hvilke spørsmål som var gode i forhold til å få svar på det jeg ønsket å få svar på, revideringen kan dermed ha styrket validiteten. Gjennom analysen ble jeg også bevisst på et svakt punkt ved min intervjuform, fordi jeg som førstegangsintervjuer ønsket at informantene skulle prate mest mulig var jeg kanskje ikke alltid like bevisst på hvilken form de oppfølgende

spørsmålene hadde. Under min søken etter meningsfulle enheter så jeg at jeg hadde stilt mange oppfølgende faktaspørsmål som egentlig ikke ga mye dypere mening. Eksempelvis ”hvilken skole var det?”, ”hvor lenge jobbet du der?”, mange av disse spørsmålene ble også fulgt opp av mer meningsbærende spørsmål (”hva gjorde at du trivdes der?”), men jeg ser at tiden kanskje kunne blitt brukt mer fornuftig. På den annen side ser jeg at en del av disse faktaspørsmålene var nødvendige for meg for å klare å se sammenhenger i det informanten fortalte, og for å kunne skape en naturlig dialog.

Vurdering av mine fortolkninger startet som tidligere nevnt under intervjuene. Alle informantene ble stilt oppfølgende spørsmål og spørsmål i forhold til om jeg hadde forstått de riktig, jamfør det som er beskrevet i metoden under selkorrigerende intervjuform. Som Polit & Beck (2012) hevder: i god kvalitativ forskning bør kvaliteten vurderes hele veien fra start til slutt. De oppfølgende spørsmålene gikk stort sett på om informanten kunne utdype noe, eksempelvis ”hva mener du når du sier ...?”, ”hva var det som gjorde at du følte det slik?”, ”hva var det X gjorde som var så bra?”. Jeg unnlot å stille ”hvorfor”-spørsmål ettersom disse fort kan virke konfronterende og provoserende, med unntak av et par tilfeller der jeg brukte de bevisst naivt; når det var en gjensidig forståelse av at vi begge forsto hva som var årsaken til eksempelvis det dårlige inntrykket av en lærer, men at jeg ville at informanten skulle fortelle dette eksplisitt. Å øke troverdigheten fortsatte under transkriberingen, det informantene sa ble skrevet ned ordrett og der jeg var usikker hørte jeg gjennom lydopptaket flere ganger helt til jeg ble sikker. Hvis jeg ikke klarte å høre ble det skrevet ned ”hører ikke”. Å velge ut de mest passende meningsfulle enhetene er også essensielt for troverdigheten, i tillegg til om kategoriene er dekkende for kompleksiteten i empirien. At ikke deler av funnene har blitt systematisk utelatt eller at irrelevante funn har blitt tatt med er også viktig. Jeg har forsøkt å øke troverdigheten ved å legge frem analysen detaljert. Det at jeg hele tiden hadde i bakhodet at resultatene skulle være et svar på problemstillingen, og at jeg hele tiden spurte meg selv ”hvilken mening gir dette sitatet?” tror jeg hjalp meg med å plukke ut det som var relevant. Fordi jeg hadde få antagelser om hvordan resultatene kom til å bli tror jeg heller ikke mine fordommer har påvirket i nevneverdig grad. Analysen i denne studien kan kritiseres for at den kun er gjort av en person, men analysen og tolkningene mine ble validert ved hjelp av grupper med medstudenter og lærere. Jeg la frem mine foreløpige resultater og fremgangsmåten i analyseprosessen muntlig fem ganger. Disse gruppene ga meg bekreftelser på logiske tolkninger og kritikk av det som ikke virket fornuftig, innspillene tok jeg med meg i det videre

arbeidet. Jeg mener dette har styrket funnenes troverdighet. Som Graneheim & Lundman (2004) beskriver kan analysen og resultatenes troverdighet økes ved å vise til direkte sitater fra informantene som kan bygge opp under kategoriene, og ved å etterspørre meninger og betraktninger fra kollegaer og eksperter. Troverdigheten i denne studien har blitt styrket ved at jeg både har lagt frem sitater, og etterspurt kritikk fra medstudenter og lærere ved høgskolen.

5.1.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om hvorvidt empirien ville vært den samme om den ble reproduisert med de samme informantene, i den samme, eller lignende, konteksten (Polit & Beck, 2012). Fordi man innen kvalitativ forskning bruker seg selv som instrument vil det være umulig for en annen forsker å reprodusere identiske resultater, slik det er ønskelig innen kvantitativ forskning. For andre å sette seg inn i prosessen med fortolkning kan også være vanskelig fordi ingen har like forutsetninger, erfaringer og forforståelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2005).

Ifølge Graneheim og Lundman (2004) er det en risiko for forskningsprosjekter som drar ut over tid, og som har store mengder data, at behandlingen av data blir ikke konsekvent. Denne studien kan kritiseres for at problemstillingen har blitt noe endret fra utforming av prosjektbeskrivelse, til intervjuene ble gjort og til analyse og resultat. Mangel på entydighet kan ha redusert kvaliteten på resultatene, men som det nevnes i metoden er ikke designet på kvalitative studier rigid, og fokuset kan dermed endres underveis. Som Malterud (2011) hevder er det viktig å ta hensyn til, og lære av den erfaringen man tilegner seg og endre designet deretter. Selv om problemstillingen har blitt presisert har jeg hele tiden hatt i bakhodet at jeg ønsket å finne ut av hva ungdom selv mente var viktig for at de skulle klare å fullføre skolen. Det jeg har syntes har vært utfordrende har vært å finne ut hvilke spørsmål som burde stilles for å finne ut av dette. I utgangspunktet ønsket jeg å ha et positivt fokus og spørre etter løsninger, og ikke årsak, men jeg skjønnte fort under intervjuene at informantene hadde så mange negative erfaringer at å overse disse ikke ville være å være tro mot empirien. Fokuset ble derfor endret til hva ungdommene mener er av betydning, fremfor hva løsningene er. Det er viktig at alle intervjuene har det samme fokuset, men intervjuet som

forskningsmetode er en utviklende prosess der ny innsikt må tas hensyn til (Graneheim & Lundman, 2004).

I denne studien kan det stilles spørsmål om hvorvidt informantene følte at de kunne være oppriktige og ærlige med tanke på at de ble introdusert for studien av prosjektmedarbeidere i et prosjekt der de selv er deltagere. Et annet aspekt er at intervjuene ble holdt i en dagligstue i tilknytning til prosjektet, og at informantene derfor assosierte studien med prosjektet. Det kan være mulig at informantene følte de måtte være forsiktige i måten de omtalte de ansatte, kommunen og metodene i prosjektet for å ikke ”trække noen på tærne”. Nå var det også slik at alle informantene snakket om prosjektmedarbeiderne med rosende ord. Om informantene var oppriktige eller ikke er ikke lett å vite sikkert, men jeg tror de alle var godt innforstått med at jeg som forsker var utenforstående. De fikk kun innføring i studien av de ansatte, mens jeg selv hadde kontakten med de om hvor og når vi skulle treffes, samt at jeg ga den inngående informasjonen. De fikk også tydelig informasjon om at denne studien var en del av min mastergrad og ikke en evaluering, og at deres deltagelse ikke ville ha noen betydning for deres deltagelse i prosjektet. Intervjuguiden var heller ikke rettet direkte mot metodene i prosjektet eller på de ansattes fremgangsmåter. Det ble snakket om skolegang og lærlingtid adskilt fra prosjektet, men ettersom prosjektet, og de ansatte, har hatt vesentlig betydning for mange av ungdommene kom det naturlig opp i alle intervjuene. Det jeg ser på som viktig er at det var informantene selv som brakte prosjektet og prosjektmedarbeiderne på banen. Akkurat som de gjorde med arbeidsgivere, lærere, skoler og familie, før jeg så stilte oppfølgende spørsmål om hva som var så bra, eller dårlig, med det de fortalte om. Når det gjelder prosjektet gikk da de oppfølgende spørsmålene på hva informanten mente var årsaken til at prosjektet, eller de ansatte, hadde hatt en betydning i deres liv. At såpass mange ungdommer valgte å si nei til å delta velger jeg også å se som et argument for at de ikke var redde for at studien hadde noen påvirkning på deres deltagelse i prosjektet. Dersom informantene hadde vært engstelige for om det de fortalte skulle komme de ansatte for øre kan empirien ha blitt preget av dette.

Alle informantene fikk tilbud om å ha intervjuet hjemme, men alle ønsket å gjøre det på prosjektkontoret. Dette kan både være et uttrykk for at de ikke ønsket å dele sitt hjem med meg, intervjuene ville da fått en mer personlig dimensjon, det kan også bety at de så på

prosjektkontoret som et trygt og mer egnet sted å intervjues. Jeg føler det er viktig å presisere at prosjektkontoret ikke lå i tilknytning til kommunehuset, barnevernet, NAV eller andre som informantene kunne assosiert prosjektet, og min studie, med. En slik assosiasjon kunne ha påvirket resultatene negativt ved at informantene kunne valgt å holde tilbake erfaringer knyttet til disse instansene. Som nevnt i metodekapittelet var jeg også bevisst på plasseringen av informanten og meg selv. Alle intervjuene med unntak av to som delvis ble holdt på kontorer, ble gjort i en stue. Jeg ønsket å ha en uformell tone, og gjøre det mulig for informanten å ikke måtte se direkte på meg under hele intervjuet. Ettersom vi ikke var plassert rett ovenfor hverandre kunne informanten snu seg mot meg, eller fra meg, når det følte riktig. Jeg tror dette hadde betydning for hvordan informantene hadde det og følte seg under intervjuet. Særlig en informant sa selv at hun var svært usikker på grunn av mobbing, og at hun syntes det var generelt vanskelig med øyekontakt. Etter noe samtale tror jeg at vi hadde opprettet en tillitsfull relasjon og jeg følte hun bekreftet dette ved å snu seg og se meg i øynene når hun fortalte noe som åpenbart var viktig for henne. Ved et annet intervju var stuen opptatt så vi måtte starte intervjuet på et kontor, sittende rett ovenfor hverandre. Jeg mener da at jeg merket en tydelig endring på dialogen da vi flyttet oss over i stuen, informanten var mer åpen og personlig. At vi satt i en sofa i stedet for på et kontor tror jeg påvirket dialogene slik at de følte mer uformelle. De ble da ikke forbundet med tidligere erfaringer fra kontorer der informantene må utlevere seg selv for å få hjelp, der det kan være asymmetriske maktforhold, som eksempelvis på et NAV-kontor.

Jeg tror jeg fikk etablert en tillitsfull relasjon til alle informantene i denne studien, selvfølgelig mer med noen enn andre. Jeg er ikke mye eldre enn informantene i studien, men som Kirk (2007) hevder, kan likhet mellom forsker og ungdom være med på å bygge opp tillit. Samtidig som alderen og ungt utseende kan være med på å bygge om tillit med bakgrunn i likhet, kan det kanskje også være med å bygge opp en distanse på grunn av forskjellen i bakgrunn. Informantene kan ha følt seg underlegne fordi jeg som ikke var mye eldre enn dem selv skulle gjøre intervjuer med dem om utenforskap, mens jeg selv kan regnes for å være ”innenfor” med tanke på utdanning og yrke. Dette kan ha bidratt til opprettholdelse av et asymmetrisk maktforhold. For å utjevne denne maktforskjellen hadde jeg en samtale med hver informant før selve intervjuet gikk i gang. Gjennom denne samtalen forsøkte jeg å minske maktbalansen ved å være uformell og vennlig og takke for ungdommens deltagelse. Jeg forsøkte også å være ydmyk ved å fortelle om at det var første gang jeg gjorde en slik studie og ved å

presisere viktigheten av denne personens erfaringer, altså ved å presisere at jeg ikke var en ekspert, men at informanten derimot var en ekspert på seg selv og sine erfaringer. Dette var i tråd med det Grimen (2001) hevder, at en person kan ha makt over en annen om han har kontroll over noe denne personen har interesse i. Slikt sett kan man si at ungdommene også hadde en viss makt over meg i og med at informantene satt på informasjon som jeg var interessert i. Dette var det ikke sikkert at ungdommene var oppmerksomme på. For å jevne ut maktasymmetrien mellom forsker og informant, i kraft av rollen forskeren har som en profesjonell, forsøkte jeg å hjelpe ungdommen å bli bevisst denne egenmakten. På denne måten kan forskeren bidra til å jevne ut maktulikheten. Om forskeren hjelper ungdommen å bli bevisst sin makt kan dette igjen gi forskeren mer reel tillit basert på redelighet og ærlighet. Det er viktig å være bevisst at makt ikke er en statisk størrelse, men at makt hos en person kan generere mer makt hos en annen person (Andvig, 2010). Dersom jeg lyktes i å omfordele makt på denne måten, dersom det var nødvendig, og lyktes i å opprette tillitsfulle relasjoner vil jeg anta at informantene var oppriktige med meg. Et argument for dette er også alle de negative erfaringene ungdommene kom med. Jeg ønsket i utgangspunktet å ha en løsningsfokuset dialog, men ungdommene tok selv opp negative episoder eller personer som hadde påvirket dem negativt. Episoder og personer som dermed hadde hatt negativ betydning for om de ville fullføre skolen, dette taler for at ungdommene hadde tillit. Alle informantene fortalte også uoppfordret om personlige anliggender hos seg selv. Eksempelvis om vanskelige familieforhold og om psykiske vansker og atferdsproblemer, dette taler også for at samhandlingen med informantene var basert på tillit. Jeg vil anta at et intervju uten tillit ville gjort empirien mer overfladisk. At min bakgrunn som sykepleier med erfaring fra akuttinstitusjon og fra helsestasjon for ungdom kan ha preget intervjuene er sannsynlig. Jeg har erfaring med å forsøke å opprette tillitsfulle relasjoner for å kommunisere med ungdom om vanskelige og tabubelagte tema. Under intervjuene hadde jeg kunnskap om kommunikasjon, veiledning og aktiv lytting i bakhodet. Dette kan ha styrket resultatene, også ettersom tittelen sykepleier for mange er tillitsvekkende i seg selv. Det kan også ha vært en etisk svakhet, fordi informantene kan ha endt med å fortelle mer om seg selv enn han eller hun i utgangspunktet ønsket. Dette vil jeg ta videre i diskusjonen om etikk. Som Grimen (2001) hevder åpner den som gir tillit for makt i en relasjon. Dette er det ikke sikkert ungdom som deltar i forskning er bevisst på.

5.1.3 Overførbarhet

Overførbarhet viser til funnernes potensial for å kunne brukes utenfor den konteksten der de er samlet inn, og om de kan være anvendelige i arbeid med personer i lignende situasjoner som informantene i denne studien (Polit & Beck, 2012). Funnene fra denne studien kommer fra et så lite utvalg at de ikke kan generaliseres, men forhåpentligvis kan de likevel brukes av andre som skal jobbe forebyggende med ungdom som er i risiko for marginalisering. Som Malterud (2011) skriver er det opp til leseren å vurdere om resultatene kan overføres. Forskeren må gi leseren så mye beskrivende informasjon at leseren selv har mulighet til å ta stilling til funnernes verdi utenfor den aktuelle konteksten (Polit & Beck, 2012). Det jeg mener er interessant med denne studien er at selv om informantene var så ulike, og deres bakgrunn og utfordringer var ulike, så hadde de ganske sammenfallende beskrivelser av hva som har betydning for om de ville klare å fullføre videregående opplæring. Dette kan tale for at funnene er relevante for flere enn de syv personene som var med her. Det høres kanskje ambisiøst ut, men jeg tror at funnene er relevante for ungdom flest i aldersgruppen som er inkludert: de fleste mennesker har behov for anerkjennelse, samtidig er kontekst og personlige ressurser også av betydning, diskusjonen går vel da heller på hvor stor betydning man mener det har. En svakhet er at jeg kanskje ikke har fått med de ungdommene som hadde størst utfordringer i forhold til sin utdanning, og at resultatene derfor kanskje ikke er like representative for ungdom i høyest risiko for marginalisering. For å øke leserens mulighet for å kunne vurdere overføringsverdi i denne studien har jeg forsøkt å redegjøre inngående for studiens utvalg, analyse og kontekst. Ifølge Graneheim & Lundman (2004) øker studiens troverdighet dersom presentasjonen av funn er gjort på en slik måte at den gir leseren mulighet for å tolke resultatene på andre måter enn forskeren selv. Ved å presentere mine funn i en oversiktlig tabell, og med et rikelig utvalg av direkte sitater har jeg forsøkt å gi leseren denne muligheten.

5.1.4 Etikk

Gjennom hele forskningsprosessen, fra utarbeidelse av forskningsspørsmål til publisering, må det tas hensyn til etikk. Om forskeren er bevisst de moralske utfordringene kan hun stille bedre forberedt når disse eventuelt dukker opp. Forskerens egne oppfatninger av moral,

hennes erfaringer, ærlighet og rettferdighetssans er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren burde ha tenkt igjennom en handlingsplan ved mulige etiske dilemma. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) understreker at forskeren ikke må skade eller gi informanten unødig belastning, dette innebærer også å reagere på eventuell skade intervjupersonen utsettes for. I denne studien ble informantene informert om at deres bidrag kunne komme til å være positive for andre ungdommer som var i samme situasjon som dem selv. Som en mulig risiko ved deltagelsen ble det nevnt at det man i ettertid kunne oppleve å angre på noe man allerede har fortalt.

Informert samtykke innebærer at samtykke er gitt på grunnlag av grundig informasjon om formål og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i studien. Informert samtykke skal gis uten press utenfra, deltagerne skal være klar over at deltagelse er frivillig og at de kan trekke seg fra intervjuet når som helst uten konsekvens eller begrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien ble samtykke først innhentet muntlig av ansatte i kommunen, før de fikk grundigere informasjon av meg. Før lydopptakeren ble satt på ba jeg alle informantene å lese gjennom informert samtykke-skrivet før de signerte. Jeg gikk også gjennom skrivet muntlig og informantene fikk så mulighet til å spørre meg om det var noe de lurte på. Denne fremgangsmåten kan kritiseres fordi informantene kan ha følt press på å delta fordi det var ansatte som har hjulpet dem som spurte om de ville delta. De kan ha følt på at det var ”dårlig gjort” å si nei. De kan også ha vært bekymret for egen videre deltagelse i prosjektet om de sa nei, selv om de ansatte informerte om at studien ikke hadde betydning for videre deltagelse. Jeg tror ikke dette presset har vært avgjørende, eller vesentlig, for mine informanter. Det er flere faktorer som taler for dette; alle informantene sa at de ønsket å lese studien, eller se resultatene når studien var ferdig, og ga meg sin e-post-adresse til dette formålet. I tillegg var det flere av informantene som sa til meg at de ønsket å delta fordi de følte det var viktig at noen fikk høre deres om deres liv og erfaringer, og videreformidle dette. Dette taler for at informantene hadde en egen interesse i å delta. Alle informantene var åpne og personlige i samtalen med meg, dette er et annet aspekt jeg tolker som positivt i forhold til frivillighet. At ingen informanter under 18 år valgte å delta tenker jeg også er ”positivt” i forhold til valgfrihet; om informantene hadde følt press hadde dette kanskje vært verst å takle for de yngste deltagerne. At såpass mange deltagere valgte å si nei til å delta taler også for at de følte de kunne være ærlige med prosjektmedarbeiderne. Jeg oppga telefonnummeret mitt til alle informantene etter å ha gjort avtale med dem og sa at de kunne ringe eller sende sms om det

var noe de lurte på. To ungdommer trakk seg fra avtalen jeg hadde med dem på sms, at jeg ga dem denne muligheten til å enkelt trekke seg uten en gang å måtte prate med meg tror jeg også taler for at informantene deltok fordi de selv ønsket det. Jeg var også selv veldig bevisst på problemstillingene rundt samtykke fordi det var unge mennesker i en sårbar situasjon jeg ønsket å intervju. Nå var det jo også slik at en av ungdommene jeg hadde avtale med tydelig viste gjennom kroppsspråket at han ikke ønsket å bli intervjuet. Dette intervjuet ble da umiddelbart avbrutt etter han bekreftet min tolkning når jeg spurte. At denne ungdommen møtte opp på tross av at han ikke ønsket å bli intervjuet taler for at han har følt et visst press, enten på grunn av deltagelsen i prosjektet, eller det kan være andre aspekter som gjorde at han følte at han måtte. Selv om dette muligens var tilfelle med denne ene gutten tror jeg at de som valgte å bli med gjorde det av egen fri vilje. Jeg fikk i hvert fall testet min evne i å tolke kroppsspråk i denne ene situasjonen.

Som nevnt tidligere kan mitt yrke som sykepleier ha forvirret informantene slik at de fortalte mer enn de egentlig selv ønsket. Grimen (2001) beskriver hvordan tillit til personer kan være basert på tillit til institusjoner, her regner man da med visse krav til visse roller. At jeg også fortalte at jeg var masterstudent på en høyskole kan ha gjort at informantene fikk tillit, eller i hvert fall visse forventninger til meg. I relasjonen mellom forsker og intervjuperson kan det oppstå et spenningsfelt. På den ene siden kan forskeren fremstå som ”venn”, på den andre siden skal forskeren opptre profesjonelt. Forskeren bør passe seg for å gå over i en vennerolle. Intervjupersonen kan forvirres og dermed fortelle mer om følelser og personlige erfaringer enn det han eller hun i utgangspunktet hadde regnet med. Forskerens opptreden som empatisk og fortrolig har blitt kritisert – det har blitt hevdet at ved å vise empati går forskeren rundt kravet om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009). Siden forskerens rolle lett kan bli uklart for informanten var jeg nøye på å klargjøre min rolle som forsker og student i den innledende samtalen jeg hadde med informantene. Under intervjuene var jeg også bevisst mine tilbakemeldinger, jeg ga enkelte empatiske kommentarer, men forsøkte å holde dette på et profesjonelt nivå, jeg ga ikke råd eller veiledning slik at informantene kunne tolke min rolle som en sykepleier eller veileder. Å ikke skulle gi noen oppmuntrende og bekreftende kommentarer føltes heller ikke riktig, det ville føltes for upersonlig og nærmest uhøflig.

Konfidensialitet er et annet etisk aspekt ved kvalitativ forskning, det handler om at informasjon som kan avdekke identiteten til informanten ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvordan dette er søkt ivaretatt er forklart i studiens metodedel. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å bevare informantene, og prosjektkommunens, anonymitet på tross av de ansattes ønske om åpenhet rundt hvilken kommune studien er gjort i, og de fleste informantenes avslappede forhold til dette.

Gjennom å redegjøre for egen forforståelse, og ved å skrive denne ned før jeg gikk i gang med forskningen har jeg forsøkt å unngå at egne oppfatninger skulle farge empirien mer enn det som er uunngåelig. Jeg har vært bevisst mine egne fordommer slik at disse ikke skulle være premisser for resultatene. At min tidligere erfaring og kunnskap, eksempelvis om empowermentttenkningen, ikke har preget resultatene overhodet er som det hevdes i metoddelen likevel lite trolig. På tross av dette håper og tror jeg at tolkningene jeg har gjort er logiske, hvis de ikke er det for leseren håper jeg at informasjon jeg har gitt om utvalg, kontekst og analyse er grundig nok til at leseren kan gjøre sine egne tolkninger og vurderinger, og at studien dermed likevel kan ha en viss overføringsverdi og troverdighet.

5.2 Hva mener ungdom har betydning for om de fullfører videregående opplæring?

I det følgende kapittelet vil jeg drøfte funn og fortolkninger fra denne studien opp mot tidligere forskning og teori for å forsøke å besvare studiens problemstilling. Hver hovedkategori drøftes for seg.

5.2.1 Kontekst

Funn i denne studien antyder at konteksten informantene lever i har betydning for om de fullfører videregående skole. Bø & Helle (2002) definerer kontekst som sammenheng eller omgivelse, altså i hvilken sammenheng en hendelse skjer, eller omstendighetene rundt en situasjon. Med kontekst menes i denne studien det samfunnet man lever i, med de menneskene som bor der, det politiske og byråkratiske systemet. Eventuelle diagnoser, og utfordringer som følger med diagnosen, samt andre helseplager regnes som en del av det man lever med. De sosiale miljøene man er en del av, med andre ord de menneskene man omgir seg med regnes også som kontekstuell. Krav fra andre eller seg selv, forventninger og kontroll over eget liv er en del av sammenhengen du er i, det samme er hvilke faktorer som gjør at du føler motivasjon. Andre kontekstuelle faktorer som ifølge mine informanter kan ha betydning for ungdom som er i risiko for marginalisering er samsvar mellom hvilke behov de har og hvilke tilbud som tilbys, i tillegg til tilrettelegging og tilpasset opplæring.

Samfunnet og systemet har betydning for om ungdom fullfører videregående skole ifølge mine informanter. Samfunnets struktur, oppbygning og politikk legger føringer for livet. En av mine informanter var særlig opptatt av hvordan det kapitalistiske systemet og landegrensene begrenset hans frihet. Han var ifølge seg selv tvunget til å ta en utdanning og deretter være i arbeid for å kunne klare seg i dette samfunnet. Denne måten å tenke på fant også Wrede-Jäntti (2010) blant informantene i sin forskning. Hun kalte ungdommene som ønsket å opponere mot systemet for *de alternative*. Som nevnt i teorien er heller ikke den individuelle empowermentprosessen adskilt fra samfunnet forøvrig (Askheim, 2012), ungdommer må altså jobbe for å fullføre under de rammene samfunnet har laget.

Arbeidsmarkedet legger begrensninger, det er ikke alltid lett å få lærlingplass innenfor den retningen man ønsker, som også Kunnskapsdepartementet (2006) hevder. Organiseringen av det byråkratiske systemet ungdommer må forholde seg til i hverdagen har ifølge mine informanter også en betydning for om de klarer å fullføre videregående skole. Enkelte var usikre på om det var systemet i seg selv eller enkeltpersonene som jobbet i systemet som hadde mest å si. Informantene fortalte om opplevelsen av et rigid system; å skulle gå til legen annenhver uke for å få nye legeerklæringer bidrar både til at du føler deg mistenkeliggjort og at du føler deg som en byrde. Andre hadde møtt enkeltpersoner som viste liten interesse for å hjelpe dem, de forholdt seg til regler, retningslinjer og egne antagelser av hva som var den enkeltes utfordringer. Jeg antar at dette bidro til en følelse av å ikke bli sett. Informantene forteller også om et system som er vanskelig å finne frem i; å ringe rundt for å prøve å få svar for så å bli henvist til personer som ikke eksisterer følte vanskelig. Ungdom flest vet kanskje ikke hva de har krav på og hva man må gjøre for å få rettigheter oppfylt. Jeg ble fortalt om en enorm lettelse over å gi fullmakter til prosjektmedarbeiderne slik at de kunne hjelpe med papirarbeidet. Selv om papirarbeid kanskje ikke høres overveldende ut, fikk jeg inntrykk av at det var dette som kunne få ”begeret til å flyte over”. Å la andre ta seg av det formelle var for enkelte av mine informanter det som gjorde at de klarte å fortsette på skolen, eller i lærlingetiden.

Ifølge mine informanter har diagnoser og helse en betydning for om de klarer å fullføre videregående skole. Bassert på empirien kan det å få en diagnose i seg selv ha både en positiv og en negativ betydning, det kan gjøre det lettere å forstå hvorfor ting har vært som de har vært, og blitt som de har blitt; det gir en forklaring. Det gir også de rundt deg en forklaring slik at du kan bli ”unnskyldt” eventuelle atferdsvansker. Eventuell medisinerer kan gjøre livet lettere å leve. På den annen side har man symptomene; ADHD kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg og utfordrende å sitte stille. Ifølge en studie gjort av Barbaresi et al (2007) har unge med ADHD 2,7 ganger så høy risiko for å droppe ut av skolen som andre unge uten ADHD, mens Trampush et al. (2009) konkluderte med at unge med ADHD ikke dropper ut oftere om man korrigerer for andre risikofaktorer. En diagnose kan gjøre at du føler deg annerledes enn andre, det kan gjøre det vanskeligere å få venner, noen kan mobbe deg på grunn av det, du kan ha det vanskelig med deg selv og du vet ikke helt hvorfor. Sosial angst kan gjøre alt til en sosial prøvelse. Som en informant sa kunne den sosiale angsten ta fra han makten over seg selv. Depresjon og nedstemthet kan gjøre det mer fristende å sove videre når

klokken ringer i stedet for å dra på skolen, da slipper man å forholde seg til hverdagen. Som det blir hevdet i kapittelet om unges helse har svært mange unge psykiske vansker i større eller mindre grad, og veldig mange av disse går uten profesjonell behandling. At unges helse har betydning for fullføring støttes av De Ridder et al. (2012). Ifølge mine informanter kan lese- og skrivevansker også bidra til at unge har det utfordrende på skolen.

For noen unge kan altså det å få en diagnose være en lettelse og en forklaring, for andre kan det føles stigmatiserende. En av mine informanter var opptatt av hvilke tanker de rundt henne gjorde seg når de fikk høre at hun hadde en diagnose, i dette tilfellet ME. Hun forsøkte å justere folks forventninger til henne, i tillegg til egne forventninger, ved å si at hun hadde en mild grad av ME. Å ha en diagnose kan slikt sett være med på å definere hvem man er, og hvem man blir oppfattet som. Diagnosene kan også gi praktiske utfordringer i hverdagen. Det kan gjøre at du må velge mellom å jobbe, og dermed ha en fast inntekt, eller å gå på skolen, fordi du ikke orker begge deler. Det kan også gi en del ekstraarbeid i form av utfylling av skjemaer, søknader, legebekjemp og møter på NAV. Det kan se ut som sammenhengen mellom eksempelvis ME og utdanning er lite utforsket, et søk på *chronic fatigue syndrome* ga kun 22 treff i ERIC. At helsen har en betydning for frafall i videregående støttes også av Winding, Nohr, Labriola, Biering & Andersen (2013) som fant en statistisk signifikant sammenheng mellom dårlig helse og frafall.

Ifølge Gibson (1991) er empowermentprosessen en sosial prosess, slik jeg tolker prosessen som leder til fullføring eller frafall å også være. Mine funn viser at de sosiale miljø ungdom er en del av kan ha betydning for om de fullfører videregående skole. Informantene understreket viktigheten av arbeidsmiljøet og skolemiljøet, familiære forhold og venner. Skole- og klasse miljøet kan være støttende eller demotiverende, blir man mobbet og utstøtt kan dette ha stor betydning. Slik som beskrevet i teorien (Mæland, 2005) er de sosiale miljøene arenaene der vi får bekreftelse, kjærlighet, trygghet og respekt. Å være en del av miljø som er det motsatte av dette vil da være det motsatte av helsefremmende, og med dårlig helse blir det som hevdet i avsnittet over, vanskeligere å fullføre skolen. Ifølge Øia (2011) er det slik at de unge som har mange venner og et godt forhold til medelever er mest motivert for å gå på skolen. Innad i familien peker mine informanter på psykiske vansker hos foreldre, samt samlivsbrudd og uro og krangler som følger med dette som forstyrrende for skolegangen.

Familien er for de fleste det viktigste man har, og når det er problemer her overskygger det det meste annet. På tross av helhjertede forsøk fra lærere og andre for å beholde eleven i skolen eller lærlingeplassen, føler eleven da at det kanskje er nødvendig med en pause. Som informantene i Natland & Rasmussens (2012) studie beskrev det; ved å slutte på skolen fikk man en bekymring mindre. Familiens betydning for fullføring og frafall støttes av mange, både i form av sosial arv (foreldres utdanningsnivå og sosiale status), mangel på støtte, oppmuntring, trygghet og tid (Frøyland, 2012; Halvorsen et al., 2012; Markussen et al., 2011; Natland & Rasmussen, 2012; Thrana et al., 2009; Utdanningsdirektoratet, 2013). Andre mener at familiens betydning har blitt overdrevet for å flytte ansvaret vekk fra skolene: Seeley (2004) ønsker et sterkere fokus på samarbeid mellom skole og familie, mens Laursen (2005) hevder at skolene må bygge opp under ungdomsmiljøene slik at unge kan støtte hverandre. Mine informanter er opptatte av at skole og hjem henger sammen, at om du har det dårlig på skolen påvirker det hvordan du har det hjemme, og at om du har det vanskelig hjemme blir det vanskelig på skolen. Informantene forteller også at når familien har vært støttende uansett, har de kommet seg på skolen nærmest uansett hvor vanskelig de har hatt det der. Slik jeg tolker informantene har også familiens anerkjennelse av at skolegangen har vært vanskelig vært avgjørende for noen, å bli tatt på alvor og holdt hjemme når det har vært vanskelig har bidratt til at man kanskje har orket å dra dagen etter. Motsatt, om skolen eller arbeidsplassen er en trygg base kan dette være et fristed fra problemer hjemme. Ifølge Riele (2006a) har skolens atmosfære betydning for elever, hennes informanter forteller om et skolemiljø som var vennlig og avslappet, det førte til at elevene opplevde økt trivsel, i tillegg til at de følte økt tilhørighet til skolen.

Funn i denne studien viser til at kontroll, krav og forventninger har betydning for om informantene fullfører videregående skole. Ifølge mine tolkninger handler det om kontroll over seg selv, det vil si å ha kontroll over egne tanker og egen atferd – psykiske vansker og atferdsproblemer kan utfordre denne kontrollen. Forventninger og krav kan dreie seg om tanker om seg selv, noen ungdommer har høye krav til egne karakterer og prestasjoner på skolen. Ikke å leve opp til disse forventningene kan føles vanskelig og være demotiverende. Forventninger i kombinasjon med diagnoser kan ytterligere komplisere om diagnosen er årsaken til at man ikke kan leve opp til forventningene. Informantene forteller også om at de lever med forventninger og krav fra andre. Foreldre stiller krav om hjelp til husarbeid, de har forventninger til skolerresultater og fullføring. Krav og forventninger oppfattes både positivt

og negativt – foreldre eller lærere som ikke stiller krav, eller som ikke forventer noe av en regnes som likegyldige, at de ikke bryr seg. Dette støttes av Knesting (2008), hennes informanter var opptatt av at læreren gjennom å stille krav samtidig viste respekt og tro på den enkelte. Lærere som stiller få krav i hensikt av å være ”snille” risikerer å bli oppfattet som nedlatende (McMahon, 2007). Slik jeg ser det vil det også være umyndiggjørende. Når man har forventninger til noen viser man samtidig at man har tillit til at personen kan ta ansvar. Lærere som har hatt stor suksess i arbeid med elever i risiko for marginalisering fortalte om at de hadde svært høye forventninger til elevene (Popp, Grant & Stronge, 2011). Det å få ansvar kan gi økt tro på seg selv, mestring og en opplevelse av empowerment (Clouder, 2009). Noen av informantene mine er kritiske til egen selvdisiplin, de mener at om ikke foreldrene hadde stilt krav så ville de endt opp som ”ingenting”. Slik jeg tolker dem betyr dette at de ender opp som eksempelvis arbeidsløse, uten utdanning eller som narkomane. Ifølge Øia (2011) er det også slik at de unge med foreldre som har høy grad av kontroll på ungdommens sosiale nettverk og liv, har best karakterer og høyest grad av skolemotivasjon. At kontroll, krav og forventninger har betydning for ungdoms fullføring av videregående skole støttes av Azzam (2007), kvantitative undersøkelser av ungdom som har droppet ut fant at en stor andel av disse følte at de hadde for få regler og for mye frihet i livet sitt, og at dette bidro til at de droppet ut. Samfunnets forventninger kan også bli en byrde, å ikke være ferdig med utdanning på normert tid kan føles skamfullt. Sosiale medier kan bidra til denne skamfølelsen fordi hva andre jevnaldrende har oppnådd og drømmer om er så tilgjengelig. Skam er jo som tidligere nevnt en motsats til empowerment (Askheim, 2012).

Ifølge mine informanter er ulike motivasjonsfaktorer av betydning for om de fullfører videregående skole. Disse kan være av praktisk karakter; eksempelvis om skolen eller lærlingeplassen ligger langt unna bosted og om det er lett eller vanskelig å komme seg dit. Lønn og økonomi kan gi motivasjon til å fortsette en jobb selv om man egentlig ikke er interessert i den. Motivasjonsfaktorer kan være tanken på livet etter utdanning, for eksempel hadde de fleste av mine informanter et nøkternt ønske om et normalt familieliv med rutiner og hverdagsliv. At et vitnemål eller fagbrev kan gi større trygghet i arbeidslivet ga også motivasjon for noen. Flere av informantene fortalte om hvordan motivasjonen for å fortsette, og klare det de ville økte når de fikk beskjed om at prosjektmedarbeiderne hadde vært i kontakt med en mulig arbeidsgiver. De fortalte om at troen på dem selv ble umiddelbart styrket av dette. Å oppnå gode faglige resultater ga motivasjon for informanter i Scheel,

Madabhushi & Backhaus (2009) studie, men for å opprettholde denne motivasjonen var omsorgsfulle sosiale relasjoner essensielle. Diagnoser gjør skolegangen vanskeligere for de fleste, men enkelte av mine informanter forklarte at deres diagnose ga dem en grunn til å kjempe hardere. Jeg tenker at det å klare å nå et mål på tross av en eventuell diagnose vil være svært tilfredsstillende. At jobben er spennende og utfordrende er også viktig for informantene, at den ikke blir for ensformig og at de får ansvar og blir utfordret. Jeg tror at det å føle at man bidrar med noe, enten det er som lærling i barnehage eller som gravemaskinfører, er viktig. At du bidrar med noe positivt i samfunnet eller utgjør en forskjell for enkeltpersoner. Når det gjelder fullføring av selve skolegangen peker informantene på det at det er mulig å se en ende som motiverende, at det er ”lys i tunnelen”. Jeg tror dette handler om håp og en tro på at man skal klare å fullføre. De ungdommene som blir fratatt, eller mister, dette håpet og denne troen vil ha vanskeligheter med å fullføre, jamfør Freires (1999) teori.

I mine funn ser det ut til at hvilke behov informantene har, og hvilke tilbud som gis er betydningsfullt for fullføring av videregående skole. Ifølge Gibson (1991) bør det ikke fokuseres på behov når målet er empowerment, men heller den enkeltes styrker og ressurser. En veileder kan hjelpe brukeren til å utnytte egne ressurser. Alle tilbud ble ikke oppfattet som like betydningsfulle av informantene, og noen behov ble ikke møtt. Andre tilbud var svært viktige for informantene og møtte deres behov på en god måte. Informantene var glade for tilbud der det ble satt i gang konkrete tiltak, der det ikke bare var snakk og prat, men også handling. Dette i kombinasjon med oppfølging over tid og samarbeid mellom skole, prosjekt, foreldre og elev ble omtalt som virkningsfullt. Slik jeg oppfattet det var informantene opptatt av den personlige egnetheten hos hjelperen. Det er ikke nok å utarbeide et godt tiltak, personene som jobber der må også være engasjerte og vise at de bryr seg. Hjelp til å tilrettelegge og hjelp til å skaffe praksisplass eller lærlingeplass, altså de konkrete og praktiske tiltakene var av stor betydning for mine informanter. Noen av informantene hadde negative erfaringer med at de ikke fikk noen tilbud, fordi de selv ikke visste hva egne behov var. Jeg tenker at de som skulle hjelpe kanskje selv heller ikke visste hva de kunne hjelpe ungdommene med og at de tiltakene som ble satt i gang da kanskje ikke var de beste for eleven. Slik jeg oppfatter informantene er det viktig at tilbud som tilbys ungdom som er i fare for å droppe ut av videregående skole er tilpasset den enkeltes behov. At tilbudene er basert på hva ungdommen selv mener er eget behov, ikke hva den enkelte helper mener er viktig. Dette er i tråd med empowermenttenkningen; det å anerkjenne at ungdommen er ekspert på

seg selv, og at brukeren skal få medvirke i avgjørelser som gjelder en selv (Tveiten et al., 2011). Samtidig som ungdommens mening er viktig, uttrykker informantene en forventning om at lærere og andre offentlige ansatte skal være såpass profesjonelle at de skal se at ungdommer som sliter har et behov selv om de ikke selv uttrykker dette eksplisitt. Dette kan være et uttrykk for behovet for ekspertkunnskap jamfør Grimen (2009).

Tilrettelegging og tilpasset opplæring var viktig for mine informanter for at de skulle klare å fullføre videregående opplæring. Jeg tolker empirien dithen at undervisning må tilpasses slik at hver enkelt elev har mulighet til å følge med og mestre de oppgavene han eller hun får, det er også viktig med variasjon og tålmodige lærere. Undervisning ute og undervisning som ble gjort mer praktisk var tiltak som ble foreslått. Når de skal løse en oppgave må elever ifølge Dale, Wærness & Lindvig (2005) kunne velge mellom ulike vanskelighetsgrader for å ha mulighet til å utvikle sine evner.

Slik jeg tolker det gjorde rigide fraværsregler og liten forståelse for gode og dårlige dager at det ble vanskeligere å følge undervisningen. Å kalle dagens skole for "likhetsskolen", som nevnt i teorien, er kanskje ikke optimalt for å fremme tilrettelegging og tilpasning i forhold til hver enkelts behov. Ifølge Kunnskapsdepartementet (1998) har alle elever rett på tilpasset opplæring, men i hvilken grad dette praktiseres tror jeg er varierende. Dersom man ikke har en diagnose å slå i bordet med kan det kanskje være vanskelig å få oppfylt sine behov på grunn av skolens mangel på tid og ressurser. De ekstra ressursene som ble satt inn for enkelte av mine informanter var av stor verdi, en lærer eller en hjelper med god tid var mer verdifull enn en med dårlig tid. Å få tilrettelegging og tilpasset opplæring kan også handle om *anerkjennelse*, som er neste hovedkategori, men i dette tilfelle tolkes det som en del av rammebetingelsene, og dermed konteksten, informanten må forholde seg til. Ifølge Askheim (2012) kan anerkjennelse knyttes til det å få oppfylt i en rettighet, i dette tilfelle kravet om tilpasset opplæring. Anerkjennelse kan også knyttes til ulikhet, herunder anerkjennelse av individets spesielle behov.

5.2.2 Anerkjennelse og manglende anerkjennelse

Gjennom empirien i denne studien utpeker anerkjennelse og manglende anerkjennelse seg som et viktig funn, og noe som har betydning for om unge fullfører videregående skole. At andre viser omtanke og engasjement for den enkeltes situasjon tolker jeg som anerkjennelse, det samme med forståelse og aksept. Mistillit kan bidra til en følelse av manglende anerkjennelse, mens mestringsopplevelse kan føles anerkjennende. Maktmisbruk kan bidra til avmakt og dermed manglende anerkjennelse, mens egenmakt kan føre til at man føler seg anerkjent, det samme kan makt som brukes på en god måte. Ifølge Askheim (2012) er anerkjennelse ansett som et ufravikelig menneskelig behov, fravær av anerkjennelse kan oppleves som krenkelse.

Mine informanter er opptatte av hvordan andres omtanke og engasjement i egen situasjon kan ha betydning for om de klarer å fullføre videregående skole. Dette funnet støttes av Halvorsen et al. (2012) som hevder at ungdom i risiko for marginalisering har behov for voksne som er engasjerte og bryr seg, samt av Knesting (2008). Flere av informantene mine forteller om personer som har vært viktige for dem, men de klarer ikke helt å sette fingeren på hva personen gjorde, eller akkurat hva personen sa som var så bra. Jeg tolker dette som en opplevelse av at noen bryr seg, viser respekt og har et genuint engasjement i deres sak. For å klare å formidle en slik omtanke tror jeg hjelperen må være spesielt engasjert i unges livssituasjon og ha en måte å kommunisere på som formidler dette engasjementet. En slik hjelper mestrer antagelig å omfordele makt jamfør Tveiten (2007). Som tidligere nevnt, mennesker føler i sosiale settinger, andres atferd er avgjørende for om man føler gode eller vonde følelser (Askheim, 2012). I McMahons (2007) studie hadde informantene fortellinger der dårlige erfaringer med lærere som ikke viste noen form for genuin omsorg var gjennomgående. Dette hadde uheldig effekt på elevenes selvfølelse, i tillegg til at avgjørelsen med å avslutte skolegangen ble tatt i stillhet. I motsetning til dette fortalte informantene mine om lærere som virkelig ville og trodde at de skulle klare å gjennomføre, prosjektmedarbeidere som er entusiastiske og som faktisk handler og ikke bare prater, og om mennesker som ”gjør det lille ekstra”. Informanter som er ute av prosjektet forteller at om de skulle få det vanskelig igjen så har de en trygghet i at de bare kan ringe, de stoler på at de får hjelp selv om ikke de ansatte lenger har forpliktelser ovenfor dem. Slik jeg ser det vitner det om et engasjement som går lenger enn stillingsbeskrivelsen. Det handler om å ikke bli avfeid og bli sett på som en

byrde, men at noen viser at de har tro på deg og bryr seg. Slik jeg tolker det er dette i tråd med Freires (1999) dialogiske menneske; mennesker som er ydmyke, som evner å skape tillit i en relasjon og som har med seg kjærlighet i det de gjør. Selv om det store flertallet av de som jobber som lærere og ellers med ungdom sikkert har et genuint ønske om å gjøre sitt beste for å hjelpe, kan man ikke anta at alle har et personlig engasjement utover de forpliktelsene de har som profesjonelle. Dette kan man kanskje heller ikke forvente. Å gjøre karaktertrekkene som kjennetegner personene som er «personlig egnet» til en del av den profesjonelle rollen kan muligens gjøre at flere opplever å føle seg sett. Dette handler jo også om økonomi og ressurser, og bør derfor implementeres på ledernivå dersom det skal ha betydning. Anerkjennelse er viktig innenfor empowermenttenkningen, og som tidligere nevnt har strategier basert på denne tenkningen vist seg å ha helsefremmende effekt (Wallerstein, 2006). Ifølge Rieles (2006a) informanter hadde lærere som var vennlige og omsorgsfulle stor positiv betydning for deres utdanningsforløp. En kvalitativ studie av prisvinnende lærere, viste at disse lærerene så på elevenes faglige behov, og sosiale og emosjonelle behov som like viktige. Ifølge dem kunne ikke det ene oppfylles uten det andre. De anså tillitsfulle relasjoner som grunnlaget for både elevens, og egen suksess (Popp et al., 2011).

Ifølge mine funn kan det å bli sett eller oversett ha betydning for unges fullføring av videregående opplæring. Informantene forteller om betydningen av å bli sett på som noe mer enn et problem, en diagnose eller å bli sett på grunn av de utfordringene man har. Slik jeg oppfattet det var det vanskelig for noen av informantene å forklare akkurat hva det innbar å bli ”sett”, men det kunne være noe så enkelt som å bli sett i øynene og spurt om hvordan man har det, og at den som spør faktisk viser interesse for, og har tid til å høre svaret. Dette kan tolkes som at det er viktig å ikke kun bli sett fordi du skaper bråk og irritasjon i klasserommet, men å bli sett som den personen du er utenom dette. At noen tar deg på alvor, behandler deg med respekt og ser at du også har ressurser og muligheter. Dette funnet støttes av McMahon (2007), hennes informanter fortalte om et ønske om en lærer som oppmuntrer og støtter dem, og som har tro på den enkeltes muligheter på tross av dårlig faglig utgangspunkt. At hjelperen fokuserer på fremtiden og hva som er bra i stedet for kun de utfordringene man har og har hatt. Å få oppmerksomhet kun på bakgrunn av negative episoder tenker jeg nærmest kan sidestilles med å bli oversett. For enkelte kan negativ atferd være den ene måten man klarer å tiltrekke seg oppmerksomhet på. Mange elever vil kanskje være glade for å slippe unna kritikk, men manglende kritikk kan også tolkes som likegyldighet og dermed manglende

anerkjennelse. Forskning viser at elever som har mye fravær ønsker at læreren skal ta tak i dem og spørre om hvorfor de ikke møter opp (McMahon, 2007). Å føle seg sett og anerkjent av andre på egen alder er også betydningsfullt. Mobbing er krenkende for offeret, men dersom du selv mobber kan det være en desperat måte å bli sett på, og få status av andre.

Å få tilbakemeldinger fra en arbeidsleder eller lærer har også betydning for følelsen av å føle seg sett og anerkjent, tilbakemeldingene er en måte å vise respekt og gi anerkjennelse for den innsatsen den enkelte gjør. Informantene forteller om at det er lettere å dra på jobb når de vet at lederen der er fornøyd med dem. Praktiske ting kan også ha betydning for om man føler seg sett. Å jobbe som lærling med svært dårlig betaling kan føles krenkende fordi den innsatsen du gjør og det arbeidet du legger ned ikke blir verdsatt i form av penger, som i hovedsak er den valøren voksne mennesker blir verdsatt med.

Funn i denne studien tyder på at forståelse, aksept og mistillit har betydning for om ungdom fullfører videregående skole. Mine informanter forteller om viktigheten av at deres utfordringer blir tatt på alvor og ikke avfeid. En informant fortalte om at hennes lærer mente at dersom hun bare møtte på skolen hver dag, så eksisterte det ikke noe problem. Jeg tolker dette som en mangel på forståelse for at ungdom har en hverdag og et liv utenfor skolehverdagen eller arbeidsdagen, som ikke alltid kan legges til side. At skolehverdagen også kan være vanskelig i seg selv tas heller ikke hensyn til. Det tyder på en forståelse av verden der alt er svart/hvitt. Å bli forstått handler også om aksept for at man er den man er, med den bagasjen og de erfaringene man har. Lite fleksible systemer og ansatte som ikke har forståelse for den enkelte vitner ikke om enkeltpersoner som bryr seg om individet ifølge McMahon (2007). Forståelse for at man ikke alltid forstår alt med en gang, tålmodighet, var viktig for fullføring av skolegangen for Rieles (2006a) informanter. Om man skiller seg ut i mengden er forståelse og aksept fra personer med autoritet og innflytelse antagelig viktig, fordi de ofte også påvirker andres holdninger. Informantene mine forteller om en opplevelse av mistillit fra personer som nav-ansatte, lærere og andre. På tross av dokumenterte diagnoser og legeerklæringer opplevde de å bli mistrodd og mistenkeliggjort. Det legger opp til at man bør se mest mulig sliten og syk ut før møter slik at man ikke blir mistrodd. Slik jeg ser det fremmer ikke dette fremgang, men er tvert imot holdninger som umyndiggjør brukeren. Det vitner heller ikke om personer som jobber for empowerment der en positiv tro på et aktivt og

ressurssterkt menneske står sterkt (Askheim, 2012). Å bli møtt med mistillit fremfor forståelse vil bety å bli møtt med manglende anerkjennelse, og dermed krenkelse. Jeg tenker også at for offentlig ansatte så handler dette om å være profesjonell og ikke la egne meninger, følelser og tanker farge den måten man møter brukeren på.

Ifølge mine informanter kan det å oppleve å mestre ha betydning for om man fullfører videregående skole. Å oppleve mestring gir en positiv følelse som jeg tror, om man opplever dette jevnlig, kan føre til at man forbinder skole eller jobben med noe positivt. Som en av mine informanter sa fører det å mestre til at hun blir kjempeglad inni seg og får en lykkefølelse. Mestring handler om å klare noe, overkomme en utfordring eller å gjøre noe som gjør at andre får det bedre. Ifølge Øia (2011) handler mestring om hvor godt den enkelte håndterer utfordringer. Basert på empirien kan mestringsopplevelse bidra til at selvtilliten og troen på seg selv bedres gjennom å få bevist for seg selv at man kan få til noe. Gjennom å oppleve mestring kan ungdommer få håp om en god fremtid, håpet er ifølge Freire (1999) viktig for at man skal fortsette å kjempe. Manglende mestringsopplevelse kan på den annen side kanskje føre til en følelse av håpløshet som ifølge Gibson (1991) er en motsats til empowerment. Ifølge Dalgard, Mykletun, Rognerud, Johansen & Zahl (2007) kan mestringsopplevelse være en viktig faktor som kan bidra til å redusere psykiske plager hos lavt utdannede personer.

Funn i denne studien antyder at både makt og avmakt har betydning for om ungdom fullfører videregående skole. Flere av mine informanter har blitt utsatt for mobbing over mange år, ifølge Øia (2011) er mobbing trakassering over lengre tid av et offer som ikke har mulighet til å ta igjen. Ca. 10 % av unge i norsk skole blir utsatt for dette. Mobbeofre er ofte engstelige, usikre og har lav selvtillit, noen får også psykiske vansker. Ungdom som blir mobbet har også ofte dårligere karakterer enn andre (Øia, 2011). Resultater fra min studie antyder at det er både lærere og elever som mobber. Slik jeg ser det er mobbeofre i en situasjon med avmakt, det motsatte av empowerment ifølge Gibson (1991). Det kan være vanskelig å stå opp mot medelever som mobber i grupper og som støtter hverandre, i hvert fall hvis ikke du har noen som støtter deg. Lærere er i en situasjon med makt i kraft av den posisjonen de har som eksperter (Grimen, 2009), og er dermed antagelig enda vanskeligere å stå opp imot. Både elever og lærere bruker ord når de mobber, ifølge Freire (1999) er det ord som skaper

virkeligheten. Mobbeofre som blir påført undertrykkende ord kan risikere å internalisere disse ordene og oppleve de som sannheter. Dette kan være noe av det som bidrar til usikkerhet og ensomhet hos de som blir mobbet. Betydningen av mobbing støttes av Alike (2012) som fant signifikante sammenhenger mellom mobbing og frafall i skolen gjennom en kvantitativ studie av ungdom som hadde droppet ut.

Lærere eller andre personer kan utøve makt uten at det er mobbing, men på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom elev og lærer bør de være varsomme. Elever kan bli tvunget til tillit til lærere på grunn av den makten og posisjonen læreren har, læreren er knyttet til en skole og som Grimen (2001) hevder er tillit ofte knyttet til institusjoner. Elever kan ikke velge lærer, og med manglende valgfrihet kan man bli tvunget til tillit. Det er også slik at eleven må utlevere seg selv ovenfor læreren eller hjelperen i form av faglige og personlige evner, det er dermed eleven som er den sårbare jamfør Engelstad (2005). Makt kan også være positivt i form av å makte. Det kan være læreren eller hjelperen som holder ut. Som er tålmodig og som ikke gir opp, men behandler elever med respekt på tross av dårlig oppførsel, frekke kommentarer og kanskje til og med mobbing fra elever, han makter. De ungdommene som orker å gå på skolen og som fullfører på tross av avmaktfølelse, krenkelser og mobbing, de makter. Dette i tråd med Juritzen & Heggen (2009) som hevder at makten er tvetydig, å makte handler om å jobbe mot et resultat, det er en positiv og handlingsdrevet side av makt. Å makte handler om å holde ut og mestre, å være tålmodig og respektere andre (Juritzen & Heggen, 2009). Lærere, ledere eller hjelpere som skal støtte elever i empowermentprosessen må være bevisst egen makt og hvordan de skal forholde seg til den, kun da kan de bidra til å omfordele makt (Askheim, 2012).

5.2.3 Personlige ressurser

Funn i denne studien peker på ungdommens personlige ressurser som betydningsfulle for om de fullfører videregående skole. Herunder ungdommens eget initiativ og pågangsmot, samt selvfølelse og tenkemåte.

Ifølge mine informanter er eget initiativ og pågangsmot av betydning for om de fullfører videregående skole. Informantene er opptatt av at om man har det vanskelig, eller vurderer å gi opp, så må man bare fortsette og stå på. Nesten alle mine informanter mente at det som var viktigst dersom man hadde problemer i forhold til videregående skole var å aldri gi opp. Det å aldri gi opp innebærer å fortsette å dra på skolen på tross av mobbing, mistriivsel og kjedsomhet. Å ta initiativ, slik jeg tolker det, innebærer å be om hjelp når man trenger det, å ta imot hjelp og å prøve alternative løsninger. Slik som Gibson (1991) definerer empowerment, innebærer dette at ungdom som er i risiko for å droppe ut må være empowered. De må kunne mobilisere egne ressurser og ta kontroll over eget liv. Dette støttes av Lessard et al. (2007) som gjorde en kvalitativ studie med informanter som hadde vært i risiko for frafall, et av funnene var at de elevene som fortsatte på tross av motgang tok initiativ og oppsøkte lærere eller rådgivere på skolen for å få hjelp og støtte til å fortsette.

Mine informanter hevder at selvfølelse og tenkemåte har betydning for om de dropper ut eller fullfører videregående skole. Selvfølelse handler om selvtillit og tro på seg selv. Ifølge Øia (2011) er det en sammenheng mellom karakternivå og hvor populær den enkelte ungdom opplever seg selv som; desto mer populær, jo bedre karakterer. Jeg tenker at om man er i risiko for å ikke klare å fullføre skolen vil kanskje tvilen ta overhånd dersom selvtilliten er dårlig og man er veldig usikker på egne evner. Slik Askheim (2012) beskriver det er lav selvtillit mangel på emosjonell energi, dette er igjen knyttet til motløshet og skam. God selvtillit var også av betydning for fullføring for informantene i Lessard et al. (2007) sin studie. Tenkemåte handler om hvordan man velger å tenke rundt livet sitt og om hvordan man handler. Eksempelvis å være fremtidsrettet og ikke for fokusert på det som har vært. Det kan dreie seg om hvordan man velger å definere seg selv; har jeg definert meg selv som en dropout? Som en ME-pasient? Som en arbeidsløs? Jeg tror at måten man velger å tenke om seg selv, har betydning for hvordan man handler og for hvordan man fremstår. Dette funnets betydning støttes også av Kingston (2008), studenter på et studie med lav frafallsprosent rapporterte om høy selvtillit og god kontroll over egne følelser.

5.2.4 Avsluttende drøfting og refleksjon

At utdanning har betydning for helsen, og at helsen har betydning for utdanningsforløp regnes som høyst sannsynlig (Claussen, 2008; De Ridder et al., 2012; Winding et al., 2013). Når man vet dette bør det være svært viktig å tilrettelegge for unge som har helseutfordringer slik at de kan fullføre, og eventuelt forbedre sin helse. Samtidig bør man jobbe for å øke fullføringsprosenten for alle grupper for å redusere sosiale ulikheter i helse. Myndighetene har jo også satset på dette gjennom blant annet Ny Giv, men foreløpig ser det ikke ut til at målene de har satt seg nås (Utdanningsdirektoratet, 2013). I Stortingsmelding nr. 20 er reduksjon i frafallet fra videregående skole satt som et delmål for å redusere de sosiale helseforskjellene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007).

Kirkengen (2007) er opptatt av hvordan krenkelser kan føre til sykdom, og at menneskelige erfaringer ”skrives inn” i kroppen – kroppen husker. En omfattende amerikansk studie, ACE-studien (adverse childhood experience), har funnet sterke sammenhenger mellom negative erfaringer i barndommen, og sykdom og tidligere død i voksenlivet. Studien viser en lineær sammenheng mellom antallet negative erfaringer, eksempelvis alkoholisme/rusmisbruk i familien, skilsmisser, fysisk, psykisk eller seksuell mishandling, og risikoen for tidlig død. Jo flere erfaringer av denne typen, jo sterkere sammenheng (Felitti et al., 1998). I Norge lever mange tusen barn og unge med foreldre som har et rusproblem, som har psykiske vansker, som er i fengsel eller de lever under tiltak fra barnevernet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007). Kirkengen (2007) kaller slike erfaringer for integritetskrenkelser. Ifølge henne kan slike krenkelser være årsaken til at enkelte har det som ofte kalles ”risikoatferd”, slik atferd kan være skrevet inn i kroppen, det er slik enkelte har lært å leve gjennom oppveksten. Gjennom andres krenkende atferd har de lært at egen kropp har lav verdi, de har lært selvforakt og føler avmakt. Slike tanker kan lede til atferd som igjen kan føre til dårlig helse. Mine informanter er opptatt av forståelse for hvordan deres liv arter seg, at lærere og skoler tar med i beregningen at de har utfordringer og erfaringer som kan gjøre hverdagen vanskelig. Informanter i en kanadisk studie var også opptatt av at lærere og andre hjelpere måtte anerkjenne at de hadde erfaringer fra livet som kunne ha betydning for skolegangen, betydningsfulle relasjoner inkluderte forståelse og respekt for disse erfaringene (McMahon, 2007). Jeg kobler Kirkengens tanker, og resultatene fra ACE-studien, til egen studie fordi anerkjennelse er et av mine sentrale funn. Som mine funn antyder kan manglende

anerkjennelse også stamme fra mindre graverende erfaringer og krenkelser enn det som er trukket frem i ACE-studien. Kirkengen snakker hovedsakelig om svært alvorlige krenkelser, men slik jeg tolker henne er tankegangen også relevant for erfaringene mine informanter har gjort seg. Som tidligere nevnt hevder Askheim (2012) at manglende anerkjennelse kan oppleves som krenkelse, og som hevdet over kan krenkelse føre til dårligere helse og tidligere død. At erfaringer som kan ha denne betydningen for helsen, også kan ha vesentlig betydning for fullføring av skolen virker dermed nærmest åpenbart. Erfaringene, eksempelvis med lærere eller andre hjelpere som opptrer krenkende, tror jeg kan være viktige ”dråper” når valget om å droppe ut av skolen tas. Sammenhengene er tydelige; dårlig helse kan føre til manglende fullføring, manglende fullføring kan føre til dårlig helse, krenkelse kan føre til dårlig helse og manglende fullføring.

Mange unge regnes som ungdom med ”risikoatferd” eller ”atferdsvansker”. Kirkengen (2007) snakker jo om slik atferd som et symptom på vanskeligheter med å håndtere tidligere livserfaringer. Det kan også være et uttrykk for at man ikke vet, eller har lært, andre måter å leve på. Gjennom å definere ungdom som ”problemungdom” som har ”atferdsvansker” kan det offentlige flytte problemet fra klasserommet og samfunnet forøvrig, og over på den enkelte. Det er ungdommen som må ta seg sammen, som er lat. Når kun to av tre elever på videregående skole fullfører på normert tid (Utdanningsdirektoratet, 2012), bør det kanskje tas opp til vurdering om strukturering, organisering og ressursbruk i skolesystemet og hjelpetjenester kan ha en del av skylden. Ahola & Kivelä (2007) stiller spørsmålet om det er skolen som bør tilpasses ungdom og ikke omvendt. At det er nødvendig med en omrokking av ”skyld” for å skape skoler som bidrar til empowerment og som oppfordrer ungdom til å tro på seg selv, i tillegg til en redefinering av ”risikoungdom” og lignende begrep. McMahon (2007) er også opptatt av hvordan ungdom som er i risiko for marginalisering defineres. Hun understreker at man bør være bevisst på at enkelte begrep, eksempelvis ”risikoungdom”, kan internalisere risikoen slik at den blir en sannhet for den enkelte ungdom, og samfunnet rundt. På den annen side har man begreper som legger til rette for at risikoen finnes mellom ungdommen og skolen, eller i skolesystemet i seg selv (McMahon, 2007). Dette synet støttes også av Riele (2006b), som er opptatt av vokabularet som brukes for å beskrive ungdom som er i risiko for frafall. ”Marginalisert ungdom” foreslås som et alternativ, dette begrepet vil føre til at man spør seg om hva de er marginalisert fra og hvem som bidrar til marginaliseringen (Riele, 2006b). Begrep som legger skylden for risikoen på den enkelte elev

kan bli en selvoppfyllende profeti; både lærere og elever kan redusere sine forventninger om fullføring på bakgrunn av disse. I lys av Freires (1999) teori; ungdom må frigjøre seg fra slike definerte sannheter for å kunne lykkes.

Empowerment som både prosess og resultat, antas å være betydningsfullt for om ungdom fullfører videregående skole. Dette på bakgrunn av teori og tidligere forskning, og funn fra denne studien. For å klare å holde seg i skolen på tross av motgang, eller på den annen side å ta avgjørelsen med å slutte dersom det er det beste i den situasjonen man er, vil det være en fordel å være empowered. Med andre ord klare å ta avgjørelser og finne løsninger på utfordringer, løsninger som er til det beste for en selv. Som empirien viser er sosiale relasjoner, og de relasjonelle aspektene svært viktige for mine informanter. Ungdom som har utfordringer i forhold til videregående opplæring har ifølge mine informanter behov for støtte fra venner, familie og profesjonelle. Selv om empowermenttenkningen legger stor vekt på individet og at det kun er individet som kan gjøre seg selv empowered, kan andre hjelpe i empowermentprosessen. Hjelperen må se ungdommen som en likeverdig part (Gibson, 1991), og dialogen bør fylles av ydmykhet, håp og omsorg (Freire, 1999). Forskning viser at tiltak som har fokus på relasjonsbygging har vist seg å være vellykkede (Frøyland, 2012). Relasjonen mellom lærer og elev har fått et økt fokus etter at flere internasjonale studier har slått fast at denne relasjonen kan ha betydning for om ungdom fullfører. Likevel finnes det fortsatt lite norsk forskning på dette (Federici & Skaalvik, 2013). Karakterer fra grunnskolen er den variabelen som med høyest sannsynlighet kan predikere hvem som ikke kommer til å fullføre videregående skole (Markussen et al., 2011), dermed kan det være ”enkelt” å si at det må legges mer ressurser og innsats inn i det faglige grunnlaget elevene går ut med fra grunnskolen. Jeg tenker at de svake karakterene kan være et symptom på et eller flere sosiale eller personlige utfordringer i elevens liv, og at det er dette som må utforskes for å forebygge frafall.

6.0 AVSLUTNING

6.1 Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å finne svar på hva ungdom mener har betydning for om de fullfører videregående skole. Mine tre hovedfunn er kontekst, anerkjennelse og manglende anerkjennelse, og personlige ressurser; ifølge mine informanter er det dette som har betydning for deres fullføring av videregående opplæring. Som nevnt innledningsvis var jeg nysgjerrig på konsekvensene av sosial ulikhet, særlig i forhold til utdanning og helse. Dess dypere inn i materialet jeg har gått, jo mer jeg har lest, og jo lenger jeg har kommet i forskningsprosessen; dess tydeligere har det blitt for meg at samfunnets, og individets, utfordring med høy frafallsprosent er et komplekst problem. Det er ingen entydige svar på hvordan dette kan løses. Det trengs omfattende innsats på alle nivåer, både på nasjonalt nivå, i lokalsamfunn, i den enkelte familie, og hos den enkelte ungdom selv. At det bør være et mål for ungdom å fullføre videregående opplæring bør være udiskutabelt tatt i betraktning den forskningen som foreligger om utdanningens effekt på helsen. Samtidig må man ha respekt og være lydhør for hver enkelt elevs personlige livserfaringer. Ved å ha prinsippene ved empowermenttenkningen i bakhodet bør dette kunne ivaretas. Anerkjennelse, medvirkning og maktfordeling, sammen med en grunnleggende, positiv tro på hvert enkelt menneskes ressurser. Den personlige, mellommenneskelige relasjonen bør ikke undervurderes. Kontekst, anerkjennelse og personlige ressurser har betydning for fullføring av videregående skole ifølge denne studien, men har også betydning i helsefremmende arbeid ifølge tidligere forskning. Om det er ett funn fra denne studien som får konsekvenser for praksis håper jeg det er at flere får øynene opp for viktigheten de personlige og omsorgsfulle relasjonene i arbeidet med unge mennesker.

Jeg har hatt utfordringer med å finne forskning som ikke støtter mine funn. Dette kan sees på som en metodisk svakhet, men også som en styrke ved funnene. Ved første øyekast kan det kanskje se ut som jeg har blitt påvirket av litteraturen, men jeg har forsøkt å jobbe induktivt. Det meste av den tidligere forskningen som anses som relevant for min empiri har jeg søkt opp og lest etter analyseprosessen.

6.2 Forslag til videre forskning

Innenfor forskningen på frafallsproblematikken i videregående opplæring ser jeg et behov for flere kvalitative studier med elever/ungdom som informanter der fokuset er løsningsorientert. Å spørre de det gjelder om hva som kan hjelpe dem til å fullføre. Økt kunnskap om hvordan man kan utjevne sosial ulikhet vil antagelig alltid være relevant, men sosial arv og sosial ulikhet som årsak til frafall kan ikke rettes opp i en håndvending. Å få kunnskap fra ungdom selv om hva som kan gjøres her og nå bør dermed også være svært viktig. I lys av resultater fra denne studien kunne det vært interessant å se flere studier som utforsker relasjonen mellom lærer/hjelper og elev, og hvilken betydning denne har for fullføring og frafall.

7.0 LITTERATURLISTE

- Aadland, E. (2011). "Og eg ser på deg.." *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahola, S. & Kivelä, S. (2007). "Education is important, but..." Young people outside of schooling and the Finnish policy of "education guarantee". *Educational Research*, 49(3), 243-258.
- Alika, H. I. (2012). Bullying as a Correlate of Dropout from School among Adolescents in Delta State: Implication for Counselling. *Education*, 132(3), 523-531.
- Andrews, T. (2003). "Nytt" ideologisk grunnlag for forebyggende helsearbeid. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 6(1), 30-42.
- Andvig, E. (2010). Når forskningsmakten utfordres. I J. K. Hummelvoll, E. Andvig, & A. Lyberg (Red.), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid : floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment - I teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Azzam, A. M. (2007). Why Students Drop Out. *Educational Leadership*, 64(7), 91-93.
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Jacobsen, S. J. (2007). Long-Term School Outcomes for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Population-Based Perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(4), 265-2723.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Claussen, B. (2008). *Sosiale ulikheter og helse*. Oslo: Unipub AS.
- Clouder, L. (2009). "Being responsible": students' perspectives on trust, risk and work-based learning. *Teaching in higher education*, 14(3), 289-301.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet.: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS*.
- Dalgard, O. S., Mykletun, A., Rognerud, M., Johansen, R. & Zahl, P. H. (2007). Education, sense of mastery and mental health: results from a nation wide health monitoring study in Norway. *BMC Psychiatry* 7(20). doi:10.1186/1471-244X-7-20
- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Lingås Holmen, T. & Bjørngaard, J. H. (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non-medical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). *Journal of Epidemiology and Community Health*. doi:10.1136/jech-2011-200047

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, F. & Ødegård, G. (Red.). (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*,(1), 58-63.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., . . . Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs., 2. utg.). Oslo Gyldendal Akademisk.
- Frøyland, K. (2012). *Inkludering av ungdom i skole eller arbeid*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.
- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2009). *Helse på norsk: god helse slik folk ser det*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Garsjø, O. (2001). *Sosiologisk tenkemåte: en introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gibson, C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Jornal of Advanced Nursing*, 16(3), 354-361.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Grimen, H. (2001). Tillit og makt - tre sammenhengar. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 30(121), 3617-3619.
- Grimen, H. (2009). Power, Trust, and Risk: Some reflections on an absent issue. *Medical Anthropology Quarterly*, 23(1), 16-33.
- Halvorsen, B., Hansen, O. J. & Tägtström, J. (2012). *Unge på kanten - om inkludering av utsatte ungdommer*. København: Nordisk ministerråd.

- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2003). *De andre: ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 20 (2006-2007). Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Hentet 20.03.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-20-2006-2007-.html?id=449531>
- Helsedepartementet. (2003). *Stortingsmelding nr.16 (2002-2003). Resept for et sunnere Norge - folkehelsepolitikken*. Oslo: Helsedepartementet.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring: FAFO*.
- Holsen, I. (2009). Depressive symptomer i ungdomstiden. I K.-I. Klepp, & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Husbands, J. (2007). Influences on health. I J. Wills (Red.), *Promoting Health*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Jackson, L. (2007). Health and health promotion. I J. Wills (Red.), *Promoting Health*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Juritzen, T. I. & Heggen, K. (2009). Produktive maktpraksiser i sykehjem. En Foucault-inspirert analyse av pleiefaglig handlekraft. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 12(2), 94-104.
- Kingston, E. (2008). Emotional Competence and Drop-Out Rates in Higher Education. *Education & Training*, 50(2), 128-139. doi:10.1108/00400910810862119
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1250-1260.
- Kirkengen, A. L. (2007). *Forstyrret barn - forstyrret liv*. Oslo: Emilia.
- Klepp, K.-I. & Aarø, L. E. (Red.). (2009). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Knesting, K. (2008). Students at Risk for School Dropout: Supporting Their Persistence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 3-10.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 22.04.13 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.:* Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Laursen, E. K. (2005). Rather than fixing kids - build positive peer cultures. *Reclaiming children and youth*, 14(3), 137-142.
- Lie, G. T. (2009). Ungdom i høyrisikozonen: Hva er det med dem og hvordan kan vi nå dem? I K.-I. Klepp, & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 795-805.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- McMahon, B. J. (2007). (Im)moral praxis: Configuring theory and practice of students at risk. *International electronic journal for leadership in learning*, 11(2).
- Mæland, J. G. (2005). *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Natland, S. & Rasmussen, M. (2012). "Jeg var ganske usynlig...". *Fontene Forskning*, 12(1), 4-18.
- Nordhagen, R. (2009). Helse hos barn og unge. I K.-I. Klepp, & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordli Hansen, M. & Mastekaasa, A. (2003). Utdanning, ulikhet og forandring. I I. Frønes, & L. Kjølsvold (Red.), *Det norske samfunn* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2012). *Nursing research : generating and assessing evidence for nursing practice* (9. utg.). Philadelphia, Pa.: Wolters Kluwer Health.
- Popp, P. A., Grant, L. W. & Stronge, J. H. (2011). Effective teachers for at-risk or highly mobile students: what are the dispositions and behaviors of award-winning teachers? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(4), 275-291.
- Riele, K. t. (2006a). Schooling practices for marginalized students - practice-with -hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 59-74.
- Riele, K. t. (2006b). Youth "at-risk": further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Scheel, M. J., Madabhushi, S. & Backhaus, A. (2009). The Academic Motivation of At-Risk Students in a Counseling Prevention Program. *Counseling Psychologist*, 37(8), 1147-1178. doi:10.1177/0011000009338495
- Schjødt, B. R. H., Onsjøien, R. & Hoel, A. K. (2012). *Psykisk helse som kommunal utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on exceptional children*, 37(4), 1-8.
- Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T. & Handegård, T. L. (2009). *Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole*. (NF-rapport). Bodø: Nordlandsforskning.
- Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H. & Halperin, J. M. (2009). The Impact of Childhood ADHD on Dropping Out of High School in Urban Adolescents/Young Adults. *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 127-136.
- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker... Om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S., Haukland, M. & Flittie Onstad, R. (2011). "The patient`s voice - empowerment in a psychiatric context". *Vård i Norden*, 31(3), 20-24.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsspeilet 2012. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Gjennomføringsbarometeret 2013:1. Ny Giv*. Hentet 26.03. fra http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/Gjennomforingsbarometeret_2013_1.pdf?epslanguage=no
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A. & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641-1652. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60149-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60149-4)
- Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen: WHO Regional office for Europe
- Winding, T. N., Nohr, E. A., Labriola, M., Biering, K. & Andersen, J. H. (2013). Personal predictors of educational attainment after compulsory school: Influence of measures of vulnerability, health, and school performance. *Scandinavian Journal of Public Health*, 41, 92-101. doi:0.1177/1403494812467713
- World Health Organization. (1948). *Constitution*. Geneva: WHO. Hentet fra <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>
- World Health Organization. (1981). *Regional strategy for attaining health for all by the year 2000*. Geneva: WHO. Hentet fra <http://whqlibdoc.who.int/publications/9241800038.pdf>
- World Health Organization. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet 03.02. fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- World Health Organization. (1998). *Health Promotion Glossary*. Geneva: WHO.
- Wrede-Jäntti, M. (2010). *Pengarna eller livet? En kvalitativ och longitudinell studie om långtidsarbetslösa unga i ett aktörsperspektiv*. Helsingfors: Helsingfors universitet - Institutet för hälsa och välfärd.
- X Kommune. (2011). *Prosjektbeskrivelse for prosjekt Y*. X kommune: Rådgivningstjenesten.

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater. NOVA rapport 9/2011*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Ungdom og empowerment – tanker og handling i møte med endring

Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie som vil undersøke hva ungdom tenker og gjør når de skal ta kontroll i sitt liv og gjøre endringer. Målet med studien er å øke kunnskapen rundt ungdom i lignende situasjon som dem , slik at disse ungdommene kan få bedre hjelp fra hjelpeapparatet. Du er spurt om å delta i studien siden du er en ungdom med i

Hva innebærer studien?

Om du velger å delta i studien vil du møte masterstudent Carina Tenvig til et intervju. Intervjuet kan gjøres , eller hjemme hos deg. Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker. Senere vil det som er sagt bli skrevet ut i tekst. Alt du sier vil holdes anonymt, og lydopptakene vil bare bli brukt av intervjueren. Om du er under 18 år må dine foresatte undertegne på at du deltar, men de vil ikke ha tilgang på det som blir sagt under intervjuet.

Mulige fordeler og ulemper

Studien kan ha fordeler for ungdom som er i lignende situasjon som deg ved at kunnskapen rundt ungdom økes. Studien vil trolig ikke ha noen ulemper for deg, annet enn at du kan bli spurt personlige spørsmål. Du kan velge å ikke svare.

Hva skjer med informasjonen om deg? Samtalen som blir tatt opp på lydopptaker vil bli oppbevart innelåst. Den vil bli skrevet ut i tekst og analysert.

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til din informasjon gjennom en navneliste.

Det er kun forskeren som er knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Lydopptakene skal slettes innen februar 2013.

Så godt som mulig vil det søkes å publisere resultatene uten at det skal være mulig å identifisere deg i resultatene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre deltakelse i prosjektet du er med i. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din deltakelse i

Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte masterstudent Carina Tenvig, tlf 95122640, eller veileder og professor Agneta Yngve, tlf 6484 9250.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Foresattes samtykke når berettiget, i tillegg til personen selv

(Signert av nærstående, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Ungdom og empowerment – tanker og handlinger i møte med endring

Intervjuguide

Tusen takk for at du tok deg tid til å stille til intervju, som du har fått beskjed om tidligere har du mulighet til å trekke deg når som helst under intervjuet. Du trenger ikke å forklare hvorfor du vil trekke deg. Om du ikke ønsker å svare på et spørsmål kan du også gi beskjed om dette.

Anonymisering. Varighet. Lydopptaker. Litt om meg.

1. **Bakgrunnsinformasjon** (Hva heter du? Hvor gammel er du? Hvordan kom du med i prosjektet? Hvor lenge?)
2. **Kan du fortelle litt om skolegangen din?**
3. **Kan du beskrive hverdagen din?** (Hva gjør du? Hva tenker du? Hvordan har du det? Når gjør du hva? Trives du? Hva er din hovedaktivitet nå om dagen?)
4. **Hvordan bruker du tiden din?** (Har du ønsker om hvordan du vil bruke tiden din? Kunne du ønske at noe var annerledes? Har du ofte mye planer? Hva bruker du mest tid på?)
5. **Hvem har kontroll/bestemmer over dagen din og tiden din?** Er det andre som kontrollerer tiden din? Du selv?
6. **Hvilke krav stiller du til deg selv?** Er det andre som stiller krav til deg?
7. **Er det noe du ønsker å endre på i livet ditt?** Hvis ja: –Hva vil du endre? Hva tenker du skal til for at du skal kunne endre på dette? Hva gjør du for å endre på dette? Hva gjorde at du klarte å endre på dette? Hvis nei: - hva er det som gjør deg tilfreds med livet slik det er nå? Hva har endret seg?
8. **Kan du fortelle litt om hva som gjorde at du valgte å slutte/vurderte å slutte på skolen/ slutte som læring?** (Hva hindret deg i å slutte? Hva gjorde at du fortsatte/begynte igjen? Eksempler? Hvis ikke sluttet: hva gjorde at du fullførte/trivdes på skolen? Hva gjorde at du klarte å fortsette på skolen på tross av...?)
9. **Hva skal til/skulle til for at du skal kunne gå på skolen/delta i arbeidslivet?** (Kan du si noe om hva som skulle til for at du nå er i jobb/skole?)
10. **Hvilke positive ressurser har du?** (Eksempler: godt humør, humor, pliktoppfyllende, hjelpsom med mer, støttende familie)
11. **Hvilke utfordringer har du som kan gjøre det vanskelig for deg i skole eller jobb/ellers i livet?** (dårlig viljestyrke, sover dårlig, vanskelig å konsentrere seg, ingen motivasjon, lite støtte fra familie)
12. **Hvordan ser du for deg livet ditt om 1 år, om 5 år, om 10 år?** (Hva er målet ditt med å være en del av prosjektet? Hvilke drømmer har du for din fremtid? Hvordan tror du at du kan oppnå disse drømmene/målene?)
13. **Hva er det viktigste i livet ditt?**
14. **Hva tenker du på når jeg sier ordet makt?** Er noe i livet ditt knyttet til ulike former for makt?
15. **Hva tenker du er viktig for ungdom som har utfordringer i forhold til skole eller jobb?** Som har hatt lignende utfordringer som deg? Hvilke råd ville du gitt?
16. **Er det noe du vil si som du tenker er viktig i forhold til det vi har snakket om?**

Oppfølgingsspørsmål:

Hva var det ... gjorde som var bra/som hjalp deg?

Hva slags betydning har hatt for deg?

Kan du fortelle mer om....?

Vedlegg 3 – Analyse



Vedlegg 4 – Tilbakemelding REK



Region: REK sør-øst	Saksbehandler: Hege Holde Andersson	Telefon: 22845514	Vår dato: 01.06.2012	Vår referanse: REK sør-øst B
			Deres dato: 24.04.2012	Deres referanse:

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Professor Agneta Yngve
Høgskolen i Oslo og Akershus

Ungdom og empowerment - tanker og handling i møte med endring

Vi viser til søknad om forhåndsgodkjenning av ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden ble behandlet av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK sør-øst B, i møtet 09.05.2012.

Prosjektleder: Agneta Yngve
Forskningsansvarlig: Høgskolen i Oslo og Akershus

Prosjektomtale

Hensikten med studien er å studere hvordan ungdommer i et prosjekt i ... vurderer og forstår eget herredømme over egen tid og endringer i eget liv. Prosjektet er særlig innrettet for å hindre at ungdom får et fattigheds problem i voksen alder. Det benyttes kvalitative intervjuer med vekt på ungdommenes egne erfaringer og opplevelser. Det skal rekrutteres ti informanter.

Dette er et mastergradsprosjekt. Det skal innhentes skriftlig samtykke. Deltakerne rekrutteres gjennom ansatte i kommunen.

Komiteens vurdering

Prosjektet faller utenfor helseforskningslovens virkeområde. Formålet er prisverdig, men det har ikke til hensikt å fremskaffe ny kunnskap om helse og sykdom. Prosjektet kan gjennomføres uten godkjenning fra REK.

Vedtak

Etter søknaden fremstår prosjektet ikke som medisinsk og helsefaglig forskning slik det forstås i helseforskningsloven, og faller derfor utenfor komiteens mandat, jf. helseforskningsloven § 2. Prosjektet er ikke fremleggelsespliktig, jf. helseforskningsloven § 10.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jf. Forvaltningslovens § 28 flg. Eventuell klage sendes til REK Sør-øst. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet.

Komiteens avgjørelse var enstemmig.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal: <http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til post@helseforskning.etikkom.no.

Besøksadresse:
Gullhaug torg 4A, Nydalen,
0484 Oslo

Telefon: 22845511
E-post: post@helseforskning.etikkom.no
Web: <http://helseforskning.etikkom.no/>

All post og e-post som inngår i saksbehandlingen, bes adressert til REK sør-øst og ikke til enkelte personer

Kindly address all mail and e-mails to the Regional Ethics Committee, REK sør-øst, not to individual staff

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen

Stein Opjordsmoen Ilnér
Professor dr. med.
Komitéleder

Hege Holde Andersson
Komitésekretær

Kopi til: Instituttleder Kari Almendingen, Høgskolen i Oslo og Akershus

Vedlegg 5 – Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Agneta Yngve
Institutt for helse, ernæring og ledelse
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 423
2001 LILLESTRØM

Vår dato: 15.05.2012

Vår ref:

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.04.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Ungdom og empowerment - tanker og handling i møte med endring</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Student</i>	<i>Agneta Yngve</i>
	<i>Carina Tenvig</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

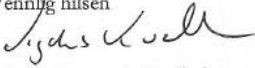
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.02.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Carina Tenvig, Eckersbergsgate 30, 0260 OSLO

Avdelingskontorer / Distrikt Office

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



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr:

Formålet med prosjektet er å belyse hvordan ungdom i
handlemåte når det gjelder makt og endringer i eget liv.

beskriver egen tanke- og

Utvalget består av ca.10 ungdommer i alderen 16-23 år som deltar i prosjekt
Ansatte i vil rekruttere informanter til studien. Evt. vil også
snøball-metode anvendes i rekrutteringen. Forsker vil ta kontakt med ungdommene etter at informert
samtykke er signert av ungdom og evt. foresatt (til ungdom under 18).

Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av intervjuer som registreres som lydfiler på pc og
transkriberes. Direkte personidentifiserende opplysninger (navn/kontaktopplysninger) blir oppbevart
separat fra øvrig datamateriale, men kan kobles til dette via koblingsnøkkel. Materialet vil inneholde
indirekte personidentifiserende opplysninger som alder, kjønn, prosjektdeltakelse, bostedskommune,
særskilte forhold mv. Personvernombudet for forskning velger å ta høyde for at sensitive
personopplysninger om helseforhold vil kunne bli registrert i forbindelse med prosjektet, jf.
personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c. Senest 01.02.2013 vil datamaterialet i sin helhet anonymiseres
ved at navn/kontaktopplysninger og lydopptak slettes samt at indirekte personidentifiserende
bakgrunnsopplysninger fjernes fra transkripsjonene.

Behandlingen av personopplysninger kan foretas på bakgrunn av et aktivt gyldig samtykke fra
informantene og (når relevant) fra foresatte, jf. personopplysningsloven §§ 8 første ledd (samtykke),
9 a. Informasjonsskrivet til ungdom/foresatte er meget godt utformet, men dato for
anonymisering/sletting av rådata må endres slik at det samsvarer med dato angitt i meldeskjema
(01.02.2013). Det skal også angis hvilken institusjon som er ansvarlig for studentprosjektet
(Høgskolen i Oslo og Akershus).

Vedlegg 6 – Godkjenning endringsmelding NSD

Outlook Print Message

Page 1 of 1

Prosjektnr: Ungdom og empowerment - tanker og handling i møte med endring

From: **Hildur Thorarensen** (hildur.thorarensen@nsd.uib.no) This sender is in your [safe list](#).

Sent: Monday, January 21, 2013 9:31:41 AM

To: ctenvig@hotmail.com

Cc: sidsel.tveiten@hioa.no

BEKREFTELSE PÅ STATUS

Viser til statusmelding registrert hos personvernombudet 11.01.2013.

Personvernombudet har nå registrert at prosjektslutt endres fra 01.02.2013 til 15.05.2013.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av prosjektslutt, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

Ved ny prosjektslutt vil personvernombudet rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

--

Vennlig hilsen/best regards

Hildur Thorarensen
Rådgiver/Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
(Data Protection Official for Research)
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 26 54

Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: hildur.thorarensen@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern

<https://dub112.mail.live.com/mail/PrintMessages.aspx?cpids=f575b8de-63a4-11e2-bb...> 09.05.2013