

ALTERNATIV OPPLÆRING GJENNOM OPPFØLGINGSTJENESTEN



SKIFERHUSET

”Jeg skal klare videregående skole, jeg vet hva jeg vil.
Men jeg hadde ikke kommet dit jeg er nå uten litt hjelp, sier Ida.

Hun fikk hjelp av Oppfølgingstjenesten.”

<http://www.op.no/nyheter/article3800500.ece>

Masteroppgave i yrkespedagogikk
Høgskolen i Akershus - mai 2009

TOR BEISLAND

Summary in English - The follow-up service

This research is about seven young people who participated on the activity of the Follow-up Service (OT) in Larvik, Vestfold. The purpose of the Follow-up Service (OT) was to give these young people, who had dropped out of school, an alternative training with work placement. They combined this measures with education in school subjects and practical activities at the "Skiferhus" (OT's base). After the measures ended at OT, three of these youths attended upper secondary school, one was an apprentice and one started ordinary working. The two last youths were unemployed. I wrote this assignment because I wanted to find out the connection between the means and the results of the Service. I found the answers by interviewing them.

The connections between the instruments and the results that made five out of seven either start upper secondary school or ordinary work, were that working life demanded certain requests, had clearly defined limits and claimed predictability of the youths. The experiences that the young people achieved were useful and meaningful, and gave them identity, status and employment. While they were occupied through the Follow-up Service they were employed. The training in OT's base in Larvik also included relevant school courses that they could use later in their education. Frequent and consequent follow-up from the teachers at OT, good help from parents and employers meant a lot for the youths. They got structure and stability in their lives.

The actual measures had a possible meaning in it self for all the seven youths. All seven meant that the activity on OT could have an importance for them in the long run. It gave them a higher status because they were employed rather than unemployed! The answers the youths gave were largely confirmed by other researchers.

The purpose of the Follow-up Service in Larvik (OT) is among other things, to give young people who neither are students nor employed an offer of employment and training. This is supposed to motivate them for starting upper secondary school or start working. The seven young people that were on measures of the Follow-up Service had both an offer of and also completed OT's instruments of employment and training. This indicated that there was a connection between the measures of OT and the results that the youths obtained.

Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven handler om sju ungdommer som sto uten skoleplass eller ordinært arbeid. Den handler om da disse var på tiltak gjennom Oppfølgingstjenestens avdeling i Larvik (OT). Da var de utplassert i arbeidslivet og kombinerte dette med opplæring i fag og praktiske aktiviteter i OT's lokaler på Skiferhuset. Den handler også om det som skjedde med dem etter at tiltaket var over. Det jeg vil finne ut gjennom dette masterarbeidet er om OT's virkemidler førte til resultater og hvilke sammenhenger eller årsaker det var mellom virkemidlene og resultatene.

OT's mål er å gi ungdom uten skoleplass tilbud om rådgivning, sysselsetting og opplæring. Virkemidlene er veiledning og oppfølging, praksisplasser i arbeidslivet og opplæring i fag og aktiviteter i OT's lokaler. Målet med virkemidlene er å stabilisere, strukturere og motivere ungdommene slik at de blir i stand til å vende tilbake til skolen eller få seg ordinært arbeid.

For å finne ut om denne alternative opplæringen til OT i Larvik gjennomførte jeg forskningsintervjuer med sju ungdommene våren og høsten 2008. Jeg spurte dem om hvordan de hadde opplevd utplasseringen, opplæringen og oppfølgingen. Jeg spurte dem også om hvilken betydning dette hadde hatt for dem. Jeg undersøkte så hvordan det var gått med dem etter at tiltaket på OT var over og hva de da mente om OT.

Etter at forskningsintervjuene var blitt tatt opp på lydbånd ble de transkribert. Disse skriftlige versjonene dannet grunnlaget for presentasjonene og drøftingene mine. Drøftingen viste at praktiske og sosiale læremåter ute på arbeidsplassene formet til en god sammenheng mellom tiltak og resultater. Ungdommene opplevde faglighet og fikk bransjekunnskap. De opplevde mestring gjennom det virkelighetsnære og meningsfylte. I opplæringen i lokalene til OT opplevde ungdommene fellesskap. Samhandlingen foregikk i mindre ungdomsgruppe. De erfarte at skolefag var nyttige og relevante. Resultatene kom også gjennom ungdommenes opplevelse av forutsigbarhet, klare rammer og konsekvens. For ungdommene betydde det mye at de voksne var tett på og aktivt oppsøkte og fulgte opp ungdommene. Oppfølgingen var hyppig og konsekvent. Både lærerne på OT, arbeidsgiverne på arbeidsplassen og foreldrene spilte en motiverende rolle for ungdommene. Ungdommene opplevde også at tiltaket hadde en betydning i seg selv, fordi da slapp de å gå arbeidsløse. De var sysselsatte. Og dette gav dem identitet og status.

Gjennom OT innså ungdommene at utdanning kunne få betydning for å få seg arbeid i framtida. Utplussingen gav dem arbeidserfaringer og referanser. Fag og eksamener motiverte for skolegang og mer opplæring. Et pauseår fra skolen gjorde at de ble mer voksne og ansvarsbevisste. Videregående skole hadde prestisje som var med på å trekke dem tilbake til skolen. Skolegang fikk status gjennom OT. Sannsynligvis er det avgjørende for skoletrøtt ungdom at de må få lov til å bruke mer tid for å komme tilbake i skole igjen.

Etter at de sju ungdommene sluttet på OT var tre av dem på videregående skole, en var lærekandidat og en var i ordinært arbeid. To av ungdommene var arbeidsledige et halvt år etter at tiltaket var over. Men de to som var arbeidsledige mente at tiltaket i seg selv hadde vært betydningsfullt.

For å få bekreftet eller avkreftet mine funn har jeg undersøkt og presentert andre forskeres funn om ungdom som velger bort videregående opplæring. Mye av det disse forskerne forteller bekrefter det ungdommene fortalte og de slutningene jeg har trukket.

Forord

Hensikten med dette masterarbeidet har vært å lære om forskningsprosesser og om tiltakene på OT i Larvik fungerte i et rimelig og fornuftig forhold til samfunnet.

Veiledning og utvikling av masteroppgaven har foregått i læringsgruppen REGNFRAKK på HiAk. Arbeidet i læringsgruppa har lært meg om oppgaveskriving og om arbeidsprosesser og utviklingsarbeid i grupper. Derfor har medlemmene i læringsgruppa og vår veileder fra høgskolen vært avgjørende for at dette arbeidet skulle bli ferdig.

Jeg hadde ikke klart å få til denne masteroppgaven uten velvillighet fra Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik og Oppfølgingstjenesten i Vestfold Fylkeskommune. Hadde det ikke vært for mine kollegaer på Oppfølgingstjenestens avdeling i Larvik, hadde heller ikke dette prosjektet blitt gjennomført. Min gode og dyktige veileder på HiAk har vært førsteamanuensis Jostein Kleiveland. Den som imidlertid har båret de største byrdene er kona mi! Uten henne, intet masterarbeid!

Stor takk til min utmerkede veileder førsteamanuensis Jostein Kleiveland, til Hilde, Ingolf, Haavard og John David i læringsgruppa; til Kirsti, Bård og Erik på jobben; til Kjersti på OT som har lest, veiledet og rettet; og - til Bente! Og - til Mozart!

Stavern 15. mai 2009

Tor Beisland

Innholdsfortegnelse

SUMMARY IN ENGLISH - THE FOLLOW-UP SERVICE	2
SAMMENDRAG.....	3
FORORD	5
INNHALDSFORTEGNELSE	6
FIGURLISTE.....	8
1. INNLEDNING.....	9
1.1 HENSIKT.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	10
1.4 FORSKBARHET OG YRKESPEDAGOGISK RELEVANS	10
1.5 INNHold OG ORGANISERING AV OPPGAVEN	11
(<i>Figur 1- Innhold og organisering av oppgaven</i>).....	11
2. OPPFØLGINGSTJENESTEN I LARVIK.....	12
2.1 LOV OG FORSKRIFTER.....	12
2.2 TOLKNING AV LOV OG FORSKRIFTER I VESTFOLD.....	12
2.3 OT'S MÅL, MÅLGRUPPE OG VIRKEMIDLER.....	13
2.4 ANSATTE PÅ OT I LARVIK.....	13
2.5 ARBEIDSMÅTENE TIL OT I LARVIK.....	14
2.6 AKTIVITETENE OG UNGDOMMENE PÅ OT	15
2.7 PRAKSISPLASSENE.....	15
2.7.1 <i>Innholdet på praksisplass</i>	16
2.7.2 <i>Skolefag og aktiviteter</i>	16
2.7.3 <i>Oppfølging på opplæringsdagene og på utplasseringsstedet</i>	17
2.8 RESULTATER	17
(<i>Figur 2 – Oversikt over ungdom på OT i perioden 1991 - 2006</i>).....	18
2.9 OPPSUMMERING	18
(<i>Figur 3 – Mestring, motivasjon og resultater</i>)	19
3. TEORIDEL.....	20
3.1 UTVIKLINGSPSYKOLOGISKE TEORIER	20
3.2 UNGDOM OG UTDANNING	21
3.2.1 <i>Pierre Bourdieu</i>	22
3.2.2 <i>Individuelle valg</i>	22
3.2.3 <i>Politikk og lederskap</i>	23
3.3 UNGDOM OG FAMILIEN.....	24
3.4 UNGDOMS FORHOLD TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	24
3.4.1 <i>Bortvalg og kompetanse</i>	25
3.4.2 <i>Strukturelle eller individuelle forklaringer</i>	25
3.5 OM OPPFØLGINGSTJENESTEN OG TILTAK	26
3.5.1 <i>Ulik organisering av OT-tilbudene</i>	27
3.5.2 <i>Virkninger av tiltakene</i>	27
3.6 UNGDOMSGARANTIEN	29
3.7 ALTERNATIVE OPPLÆRINGSARENAER	30
3.8 LÆRING.....	31
3.8.1 <i>Læringsbegreper</i>	32
3.8.2 <i>Læring som sosiale prosesser</i>	32
3.9 OPPSUMMERING AV TEORIDELEN	33
4. METODE.....	34
4.1 HOLDNINGER, FORFORSTÅELSE OG VITENSKAPELIGHET.....	34
4.2 KVALITATIV METODE	35
4.2.1 <i>Kvalitativ forskning og forskningsintervju</i>	35
4.3 UNDERSØKELSENS STADIER	36
4.3.1 <i>Tematisering</i>	37

4.3.2 Planlegging.....	37
4.3.3 Intervjuet.....	37
4.3.4 Transkribering.....	38
4.3.5 Analyse	38
4.3.6 Verifisering	39
4.3.7 Rapportering.....	40
4.4 OPPSUMMERING OG DRØFTING OM METODEN.....	40
5. GJENNOMFØRINGSDEL MED FORSKNINGSPLAN.....	41
5.1 FORSKNINGSPLAN OG GJENNOMFØRINGER	41
5.2 UNDERSØKELSENS STADIER	42
(<i>Figur 4 – Undersøkelsens stadier</i>).....	42
5.3 UTPLUKKING AV INFORMANTER.....	43
5.4 INTERVJUSPØRSMÅLENE I APRIL OG MAI	43
5.5 INTERVJUSPØRSMÅLENE I NOVEMBER OG DESEMBER	44
5.6 INTERVJURUNDENE	44
5.7 TRANSKRIBERINGEN AV LYDOPPTAKENE	45
5.8 ETTER SAMTALENE OG TRANSKRIBERINGENE	45
5.9 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	45
(<i>Figur 5 – Presentasjon av informantene</i>).....	47
5.10 TOLKNINGER OG DRØFTING AV MATRISEN	48
6. PRESENTASJON AV INTERVJUENE	50
6.1 INTERVJUENE MED ANTON	50
6.2 INTERVJUENE MED BJØRN	52
6.3 INTERVJUENE MED CONNY	53
6.4 INTERVJUENE MED DORIS.....	55
6.5 INTERVJUENE MED EVA.....	57
6.6 INTERVJUET MED FANNY.....	61
6.7 INTERVJUET MED GRETE	63
6.8 SAMMENDRAG AV DE SJU INTERVJUENE.....	65
6.9 FRA TIDEN ETTER AT UNGDOMMENE HADDE SLUTTET PÅ OT	66
6.10 FORELØPIG KONKLUSJON	67
7. ANALYSE, TOLKNING OG DRØFTING	68
7.1 OPPLEVELSER AV VIRKEMIDLENE.....	69
7.1.1 <i>Drøfting av ungdommenes opplevelser av utplasseringsstedet</i>	69
7.1.1.1 Praksisplassens betydning for ungdommene.....	69
7.1.1.2 Praksisplassens motiverende og stabiliserende virkning.....	70
7.1.1.3 Faglig innhold på praksisplassen	71
7.1.1.4 Sosialisering på praksisplassen	71
7.1.1.5 Mestring, mening og holdningsskaping på praksisplassen	71
7.1.2 <i>Oppsummering</i>	72
7.1.3 <i>Drøfting av ungdommens opplevelser av tilbudene på Skiferhuset</i>	73
7.1.3.1 Uttalelser om tilbudet på Skiferhuset.....	73
7.1.3.2 Lærerrollen og voksenrollen på Skiferhuset.....	74
7.1.3.3 Sosialisering, felleskap og kontakt på Skiferhuset.....	74
7.1.3.4 Gruppestørrelsene på Skiferhuset	75
7.1.3.5 Skolefagene på Skiferhuset	76
7.1.3.6 Identitet og status på Skiferhuset.....	76
7.1.4 <i>Oppsummering</i>	77
7.1.5 <i>Drøfting av ungdommens opplevelser av oppfølging og veiledning</i>	77
7.1.5.1 Oppfølging og veiledning.....	78
7.1.5.2 Oppfølging på utplasseringsstedet.....	79
7.1.5.3 Oppfølgingen på opplæringsdagene.....	80
7.1.6 <i>Oppsummering</i>	80
7.1.7 <i>Opplevelsene av virkemidlene – et sammendrag</i>	81
7.2 BETYDNING, NYTTE OG RELEVANS AV VIRKEMIDLENE TIL OT.....	82
7.2.1 <i>Betydning, nytte og relevans av utplasseringen</i>	83
7.2.2 <i>Betydning, nytte og relevans for framtidig utdanning</i>	83
7.2.3 <i>Betydning, nytte og relevans av fag og aktiviteter</i>	84
7.2.4 <i>Betydning, nytte og relevans av friår</i>	84

7.2.5 Betydning, nytte og relevans av holdningslæring og endring.....	85
7.2.6 Oppsummering.....	86
7.3 HVA KOM DET UT AV TILTAKENE	87
7.3.1 Opplevelser av gjøremålene på etterintervjutidspunktet	88
7.3.2 Begrunnelser og motivasjon for det de begynte på.....	88
7.3.3 Betydningen og nytten av OT-tiltaket	89
7.3.4 De to ungdommene som ikke ble etterintervjuet	90
7.3.5 Oppsummering.....	90
8. KONKLUSJON OG AVSLUTNING	92
8.1 TILTAKET, VIRKEMIDLENE OG RESULTATENE.....	92
8.2 SAMMENHENGENE.....	92
(Figur 6 – Mål, virkemidler, sammenhenger og resultater)	94
8.3 AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE.....	94
REFERANSER.....	96

FIGURLISTE

Figur 1: Innhold og organisering av masteroppgava

Figur 2: Oversikt over ungdom på OT i perioden 1991 – 2006

Figur 3: Mestring, motivasjon og resultater

Figur 4: Undersøkelsens stadier

Figur 5: Presentasjon av informantene

Figur 6: Mål, virkemidler, sammenhenger og resultater

1. Innledning

Jeg har jobbet i det som i dag heter Oppfølgingstjenesten (OT) i Vestfold avdeling Larvik siden 1988. Den gang eksisterte ikke Oppfølgingstjenesten, som først kom med Reform-94 i 1994. Forløperen til OT i Larvik ble kalt for Arbeids- og skoleforberedende kurs (ASF-kurs) og var underlagt Thor Heyerdahl videregående skole. I dag er tiltaket en organisert avdeling av Oppfølgingstjenesten i Vestfold fylkeskommune. Tiltaket er et tilbud til ungdom som ikke har skoleplass eller arbeid. Tjenesten driver med registrering, kartlegging, veiledning og tiltak for ungdom som ikke er i videregående opplæring. I Vestfold er det fem OT-avdelinger lokalisert til de fem Vestfoldbyene.

1.1 Hensikt

Hensikten med denne masteroppgaven er å forske på de arbeidsmåtene som OT i Larvik benytter seg av. Jeg ønsker å finne ut sammenhengen mellom mål, virkemidler og resultater for OT-tiltaket i forhold til vår målgruppe. Resultatene fra denne forskningen ønsker jeg å bruke i mitt videre arbeid ved OT i Larvik.

1.2 Problemstilling

Utgangspunktet for problemstillingen ligger i OT's avdeling i Larvik. Jeg vil finne ut om det er noen sammenheng mellom midlene og målene til OT i Larvik og de resultatene OT oppnår med tilbudene sine. Problemstillingen min ser slik ut:

Hvilken sammenheng er det mellom de virkemidlene Oppfølgingstjenesten i Larvik bruker for å nå sine mål og de resultatene tjenesten oppnår med ungdommene sine?

OT i Larvik gir ungdom uten skoleplass eller arbeid tilbud om veiledning og tiltak. Målet med tiltakene er å gi de unge en kompetanse som setter dem i stand til å vende tilbake til videregående skole eller få seg ordinært arbeid. Virkemidlene til OT er utplassering i arbeidslivet, opplæring i enkelte sentrale skolefag og sosiale aktiviteter. Virkemidlene skal stabilisere, strukturere, motivere og forberede ungdom slik at de oppnår realkompetanse. OT i Larvik har hatt resultater med omkring 70 % av deltagerne sine (Thor Heyerdahl

videregående skole 1985-2007). Deltagerne har enten vendt tilbake til skolen, blitt lærlinger eller lære kandidater eller gått ut i det ordinære arbeidslivet.

1.3 Forskningsspørsmål

For å finne fram til sammenhengen mellom virkemidler og resultater, vil jeg se dette opp i mot de målene som OT i Larvik arbeider etter. Jeg vil finne ut hvordan ungdom oppfatter og opplever virkemidlene til OT i Larvik. Jeg vil prøve å finne hvilken betydning og nytte tiltakene har for ungdommene og om de syntes tiltakene er relevante. Jeg vil også forsøke å finne ut hvor det ble av ungdommene etter at de hadde sluttet på OT. Forskningsspørsmålene mine ser slik ut:

- 1) Hvordan opplever og oppfatter ungdommene på OT i Larvik de virkemidlene som blir brukt overfor dem og som de er med på?
- 2) Hvilken betydning, nytte og relevans har disse virkemidlene for ungdommene?
- 3) Hvor blir det av ungdommene som gikk på OT?

Jeg mener at disse delspørsmålene setter meg i stand til å besvare problemstillingen.

1.4 Forskbarhet og yrkespedagogisk relevans

Det er mulig å forske på dette temaet. Jeg har tilgang på ungdom som deltar på OT-tiltakene. Jeg har tilgang på data om ungdommene gjennom databasen til Oppfølgingstjenesten (OTTO). Dessuten har jeg godt kjennskap til OT fordi jeg har jobbet i tjenesten i mange år.

Den yrkespedagogiske relevansen for oppgaven finner jeg i at våre ungdommer er utplassert i arbeidslivet hvor målet er at de skal lære noe om arbeids- og yrkesmessige sammenhenger. Tiltaket har et opplæringsmessig og pedagogisk formål fordi OT-tjenesten er hjemlet i Opplæringsloven (Stette 2008).

1.5 Innhold og organisering av oppgaven

For å besvare problemstillingen beskriver jeg arbeidet mitt, teoriene omkring problemet mitt og den metoden jeg må bruke. Jeg intervjuer ungdom som har deltatt på OT's tiltak. Deretter presenterer jeg intervjuene slik at jeg kan foreta en drøfting. Til slutt kommer svaret på problemstillingen. Jeg har også brukt tidligere observert, innsamlet og nedskrevet materiale om OT-ungdom i Larvik til denne oppgaven. For ordens skyld setter jeg opp en oversikt i tabellform i figur 1 som skal vise hvordan oppgaven er bygget opp.

<u>Innledning:</u> <u>Kap. 1</u>	<u>OT i</u> <u>Larvik:</u> <u>Kap. 2</u>	<u>Teoridel:</u> <u>Kap. 3</u>	<u>Metode:</u> <u>Kap. 4</u>	<u>Gjennom-</u> <u>føring:</u> <u>Kap. 5</u>	<u>Presen-</u> <u>tasjoner:</u> <u>Kap 6</u>	<u>Drøfting:</u> <u>Kap. 7</u>	<u>Konklu-</u> <u>sjon:</u> <u>Kap.8</u>
Hensikt og problemstilling	Loven, målene, virkemidlene og resultatene	Ungdom, utdanning, familie, videregående, alternativ opplæring og læring	Forforståelse og holdninger, kvalitativ metode, intervju og stadier i undersøkelsen	Plan, informasjonene, intervjuer, skriftliggjøring	Anton, Bjørn, Conny, Doris, Eva, Fanny og Grete	Opplevelser, betydningen og resultatene av virkemidlene	Konklusjon og avslutning

(Figur 1- Innhold og organisering av oppgaven)

2. Oppfølgingstjenesten i Larvik

I dette kapitlet beskriver jeg lovgrunnlaget for Oppfølgingstjenesten, målene for tjenesten, virkemidlene OT i Larvik bruker og de tolkninger OT i Vestfold gjør seg om oppdraget sitt. Jeg viser også en matrise over ungdom i perioden fra 1991 til 2006. Denne oversikten kan si noe om resultatene som OT i Larvik har oppnådd.

2.1 Lov og forskrifter

Lov og forskrifter om Oppfølgingstjenesten står i Opplæringslovens paragraf 3-6 og sier at

”Fylkeskommunen skal ha ei oppfølgingsteneste for ungdom som har rett til opplæring etter § 3-1, og som ikke er i opplæring eller i arbeid. Tenesta gjeld til og med det året dei fyller 21 år. Tenesta omfattar også ungdom som har tapt opplæringsretten etter § 3-8 eller § 4-6” (Stette 2008:61).

Lovparagrafen er nærmere definert i opplæringslovens forskrifter kapittel 13, punkt 1, 2, 3, og 4 (Stette 2008:258). Formålet med OT er å sørge for at ungdom som har rett på videregående opplæring og som ikke har skoleplass eller arbeid, får tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting. Tilbudene som OT skal gi ungdom skal være med på å føre dem fram til kompetanse i videregående opplæring eller gi dem muligheter til ordinært arbeid. OT skal følge opp alle ungdommer som tar i mot tilbud. For å nå målet skal OT samarbeide med andre instanser som har ansvar for målgruppa.

2.2 Tolkning av lov og forskrifter i Vestfold

OT i Vestfold (Vestfold fylkeskommune 2008) tolker lov og forskrifter slik at ungdom som tar i mot tilbud om oppfølging skal få råd- og veiledningssamtaler. Samtalen kan føre til at ungdom får hjelp til å søke skoleplass, lage jobbsøknader og få informasjon om skolegang og arbeidsliv. Hvis kartleggingen viser at ungdom har behov for utvidet hjelp og ønsker dette, kan OT ta kontakt med og videreformidle ungdom til andre hjelpeinstanser.

I tillegg til å gi ungdom tilbud om råd og veiledning, tolker OT i Vestfold opplæringsbegrepet i formålsomtalen i loven på den måten at OT også skal gi tilbud om konkrete tiltak (Vestfold fylkeskommune 2008). Konsekvensen av dette er at OT i Vestfold driver egne tiltak ved sine

OT-avdelinger. Tiltakene går ut på at ungdom i målgruppa blir plassert ut på praksisplasser i arbeidslivet. OT tilbyr også opplæring i sentrale skolefag, verkstedaktiviteter og sosiale aktiviteter i egne lokaler. Utplussing og opplæring kan kombineres slik at ungdom noen dager er på arbeidsplassen og andre dager er inne på opplæring i OT's lokaler. Når ungdom tar i mot tilbudet om tiltak fra OT i Larvik er målet med dette å gi ungdommene

”realkompetanse gjennom å stabilisere, strukturere, motivere og forberede ungdommene for arbeid og/eller utdanning” (Læreplan for ASF-kurs i Vestfold – 1996:2).

2.3 OT's mål, målgruppe og virkemidler

Målet for OT i Larvik er å gi ungdom i målgruppa tilbud om veiledning, opplæring og tiltak. Tiltakene er virkemidler som skal ha et stabiliserende, strukturerende, motiverende og forberedende innhold. Innholdet skal gi ungdom den nødvendig realkompetansen de har behov for til å klare videregående opplæring eller ordinært arbeid. Oppfølging av ungdom består i at de får jevnlig besøk ute på praksisplassene og er inne til samtaler med personalet på OT.

Målgruppa for OT i Larvik er ungdom som har rett på videregående opplæring, men som ikke har søkt, som har takket nei til eller avbrutt videregående opplæring og som står uten ordinært arbeid.

Ungdom gjennomfører tiltakene ute i private og offentlige bedrifter. Veiledning og opplæringsaktiviteter foregår på Skiferhuset. Skiferhuset er navnet på det huset hvor OT i Larvik har klasserom, verksteder, aktivitetsrom og kontorer.

2.4 Ansatte på OT i Larvik

Ved avdelingen til OT i Larvik er det ansatt fire personer:

- To OT-rådgivere som tar seg av opplæringen, oppfølgingen og veiledningen i OT's lokaler på Skiferhuset.
- En OT-konsulent som finner praksisplassene til ungdommene og har oppfølgingen av ungdommene ute på arbeidsplassene.

- En avdelingsleder som underviser og følger opp ungdom på Skiferhuset og er ute på arbeidsplassene og i tillegg har administrative arbeidsoppgaver.

Disse fire driver med kartlegging, registrering og oppfølging av alle de unge som blir registrert i OT's database OTTO. Disse fire personene og funksjonene kommer utover i denne oppgaven til å bli benevnt som "lærere".

2.5 Arbeidsmåtene til OT i Larvik

I løpet av skoleåret tar OT i Larvik kontakt med all ungdom som ikke har opplæringstilbud. Dette gjelder ungdom

- som avbryter videregående skole
- som ikke har søkt skoleplass
- som takker nei til skoleplass

Kontakten med ungdommene og deres foresatte, etablerer OT gjennom møter, brev og telefonsamtaler. De som takker ja til oppfølging fra OT får tilbud om

- rådgivning og veiledning
- utplassering på praksisplass i arbeidslivet
- undervisning og opplæring i lokalene til OT's avdeling på Skiferhuset
- å kombinere utplassering med opplæring på Skiferhuset

OT opererer ut i fra en database som kalles for OTTO. I denne databasen er all ungdom i målgruppa registrert. I OTTO registrerte OT i Larvik 543 ungdommer i løpet av skoleåret 2007 – 2008. OT i Larvik var i kontakt med samtlige av disse. I løpet av skoleåret 2007 – 2008 hadde OT i Larvik personlige samtaler med 88 ungdommer. 44 av disse ungdommene mottok tilbud om utplasserings- eller kombinasjonstiltak.

2.6 Aktivitetene og ungdommene på OT

Med begrepet virkemidler mener jeg de tiltakene OT bruker for å få ungdom over i skole eller arbeid. Virkemidlene er det samme som rådgivning, utplassering, opplæring og oppfølging. Virkemidler er her et begrep som omfatter tiltakene OT rår over.

Av de 44 ungdommene som var på tiltak var 6 utplassert på en arbeidsplass i regi av OT, men var delkurselever ved Thor Heyerdahl videregående skole. På skolen fulgte de undervisningen i fellesfagene. Videregående skole hadde ansvaret for undervisningen i fellesfagene og OT sto for oppfølgingen på og hadde ansvaret for praksisplassene til disse 6 ungdommene.

19 ungdommer var kun utplassert på praksisplass i arbeidslivet alle ukens fem dager. Her hadde OT hovedansvaret.

19 ungdommer deltok i det kombinerte tilbudet. Da var ungdommene to dager i uka på Skiferhuset og fikk opplæring i OT's egne lokaler. De tre andre dagene i uka var de utplassert på praksisplasser i arbeidslivet. OT hadde ansvaret for disse ungdommene.

Utplasseringen i arbeidslivet ble gjennomført i et samarbeid med NAV som gav ungdommene individstønning. Beløpet som ungdommene fikk pr dag på praksisplassen var kr 195,- i 2007.

OT i Larvik hadde også samtaler med og hjalp andre ungdommer som ikke ville ha direkte tiltakshjelp. Disse ungdommer fikk hjelp til å søke skoleplass eller ble videreformidlet til andre tiltaksarrangører og etater.

2.7 Praksisplassene

Det er OT-konsulentene ved avdelingen i Larvik som finner praksisplassene i samarbeid med ungdommene. Ungdommene har som regel en arbeidstid på 5 eller 6 timer hver dag. Det blir inngått formaliserte avtaler som regulerer vilkårene for å ha ungdom på praksisplass og som utløser tiltakspenger fra NAV. OT-avdelingen i Larvik har holdt på med dette i mange år og laget et nettverk av arbeidsplasser. Dette er arbeidsplasser hvor vi har gode erfaringer fra tidligere utplasseringer. OT bruker butikkarbeidsplasser, verksteder, fabrikker og serviceenheter. Vi bruker også arbeidsplasser i det offentlig.

2.7.1 Innholdet på praksisplass

OT bruker arbeidslivet som opplæringsarena for å gi ungdom arbeidserfaring. I tillegg er arbeidslivet en arena der ungdom møter voksne mennesker. Gjennom å være utplassert møter våre ungdommer krav fra arbeidsplassen som er konsekvente og realistiske. Hvis de unge ikke oppfyller forventningene fra arbeidsplassen, fører dette ofte til at de mister praksisplassen sin. Dette kan skyldes fravær og mislighold av arbeidstiden.

2.7.2 Skolefag og aktiviteter

OT driver opplæringen i egne lokaler på Skiferhuset. Disse lokalene består av kontorer, oppholdsrom, kjøkken, verksteder og klasserom. I kjøkkenet lager ungdommene varm og kald mat sammen med en lærer. Denne maten spiser ungdom og voksne sammen.

I verkstedet bruker ungdommene snekkerutstyr til å lage trebenker, hummerteiner, hundehus, blomsterkasser og andre ting som folk utenfor huset bestiller og kjøper av OT. Det som OT i Larvik tjener på å selge disse tingene, kommer ungdommene til gode gjennom turer og festligheter. På verkstedet reparerer ungdommene mopeder og sykler. Gjennom de praktiske aktivitetene på kjøkkenet og i verkstedet oppstår det sosiale veilednings- og samtalesituasjon mellom ungdommene og lærerne.

På Skiferhuset har OT også to klasserom. I det ene har vi datamaskiner som ungdommene bruker selv. Men de blir også brukt til opplæringsaktiviteter. Gjennom datamaskinene kan de søke jobber, sjekke e-posten sin eller finne frem til faglig og faktapreget innhold.

Det er alltid ungdom på OT som vil lære mer matematikk og ha tilbud fra basisfagene i skolen. Ungdommene har ofte lave karakterer fra ungdomsskolen. Ungdommene kan også få opplæring i samfunnsfag, førerprøvetori og psykologi. OT har ungdom som går opp til ny eksamen som privatister for å forbedre karakterene sine. Dette gjør de fordi de mangler poeng til å komme inn ved ønsket linje på videregående skole eller fordi de mangler beståttkarakterer fra videregående.

Meningen med opplæring i teorifag er også at ungdommene skal få trening i å sitte i et klasserom. Klasseromstrening kan lære ungdommene å sitte stille når de skriver eller leser, eller når de må svare på spørsmål. De kan lære å vente på tur og vise disiplin.

Dagene på Skiferhuset begynner klokken 08.30 med et morgenmøte og avsluttes klokken 13.30. Da har mellom 6 og 10 ungdommer fått opplevelser, lært noe og fungert i en sosial skolepreget situasjon sammen med voksne.

2.7.3 Oppfølging på opplæringsdagene og på utplasseringsstedet

Hvis en ungdom ikke møter opp om morgenen på Skiferhuset, ringer læreren til vedkommende eller til de foresatte. OT tar kontakt med og følger opp ungdommene uten at de selv har bedt om dette.

Dette gjør vi også hvis utplasseringsstedet melder fra om at ungdommen er borte fra jobben. OT-konsulentene fra OT reiser rundt på alle arbeidsplassene en gang i uken og besøker ungdommene. På denne måten fanger OT tidlig opp mistrivsel eller umotivert fravær.

Oppfølgingen innebærer også at OT har møter med ungdommen, deres foresatte og eventuelle hjelpeinstanser som har med ungdommen å gjøre. OT hjelper ungdommene videre til ordinære skoleplasser og ordner lærekontrakter i utplasseringsbedrifter hvis dette er aktuelt.

2.8 Resultater

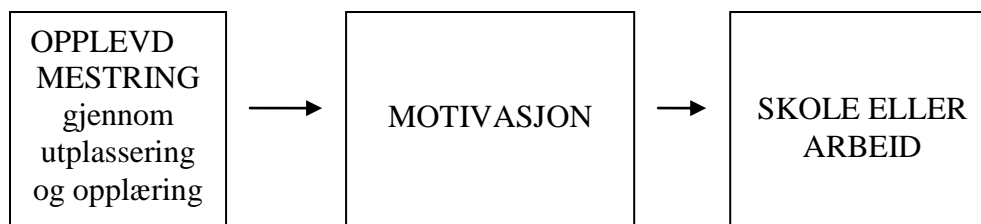
Jeg har i årenes løp i arbeidet mitt på OT ført lister (Thor Heyerdahl videregående skole 1985 – 2007) over de ungdommene som har vært inne på tiltak ved OT i Larvik (Figur 2). Tabellen omfatter ungdom som deltok på OT's tiltak mellom 1991 og 2006. Tabellen viser at det i løpet av perioden fra 1991 til 2006 var 606 ungdommer inne på utplasserings- og opplæringstiltak. 2/3 av ungdommen som deltok på OT begynte enten i ordinært arbeid, på skole eller gikk over i andre tiltak etter at de sluttet. Om lag halvparten av ungdommene på OT vendte tilbake til ordinær skolegang igjen. Tallet for de som begynte på skole, 48,6 %, viser imidlertid bare om ungdommene *gjennomførte* et år i videregående skole etter at de gikk ut av OT-tiltaket. Tabellen har jeg utarbeidet på bakgrunn av de årlige oppsummerende årsrapportene som jeg hvert år i begynnelsen av juli måned har laget. Dette kan tyde på at det er en viss sammenheng mellom OT's mål, virkemidler og resultater. For at svarene på dette kan bli sikrere og mer konkrete, kommer det en mer detaljert analyse og drøfting av de intervjuene som jeg har gjennomført overfor sju ungdommer våren og høsten 2008.

Oversikt over ungdom på OT i perioden 1991 – 2006:

Sko-le- -år	Antall del- tag- ere	KJØNN- FORDELING		RESULTATER:						
		Antall jenter	Antall gutter	I jobb	I Skole	I mili- tæret	Andre tiltak	Hjemme værende	Mangler oversikt	Fortsatt på OT
91-92	36	14	22	0	15	3	8	2	8	0
92-93	33	20	13	0	20	1	5	1	6	0
93-94	36	17	19	0	18	2	4	3	8	1
94-95	28	15	13	1	17	0	1	0	9	0
95-96	37	20	17	3	22	2	2	0	6	2
96-97	42	17	25	4	21	1	3	0	7	1
97-98	30	8	22	6	15	0	1	0	7	1
98-99	38	19	19	3	24	0	0	0	11	0
99-00	36	21	15	5	23	0	2	0	5	1
00-01	39	23	16	8	25	0	0	0	5	1
01-02	42	21	21	6	21	1	3	2	6	3
02-03	51	21	30	3	27	1	3	0	14	3
03-04	52	26	26	10	18	1	5	1	16	1
04-05	47	22	25	13	10	0	3	3	17	1
05-06	59	25	34	13	19	0	2	3	21	1
Snitt	40,4	19,3	21,1	5,0	19,6	0,8	2,8	1,0	9,7	1,1
Sum:	606	289	317	75	295	12	42	15	146	16
%	100	47,6	52,3	12,3	48,6	1,9	6,9	2,4	24	2,6

(Figur 2 – Oversikt over ungdom på OT i perioden 1991 - 2006)**2.9 Oppsummering**

Målet til OT i Vestfold er å gi de unge realkompetanse gjennom å stabilisere, strukturere og motivere dem for videre skolegang eller ordinært arbeid. Når ungdommene opplever mestring på utplasseringsstedet og på Skiferhuset kan dette være med på å motivere og forberede dem til å fungere på en ordinær arbeidsplass eller i en ordinær skolesituasjon.



(Figur 3 – Mestring, motivasjon og resultater)

I fremmedordboken (Berulfsen og Gundersen 1974) forklares begrepet ”realkompetanse” som nødvendige kunnskaper om den ytre virkeligheten som setter mennesker i stand til å virke i den. Ungdommene skal altså gjøre seg konkrete erfaringer som de kan nyttiggjøre seg i skole og arbeidsliv.

De konkrete erfaringene som ungdom gjør seg i tiltaket uttrykkes gjennom begrepene stabilisering, strukturering, motivering og forbereding. Disse fire begrepene betyr at ungdommene kan erfare at arbeidssituasjoner og opplæringen må ha en viss varighet. På denne måten lærer ungdommene noe om pålitelighet og forutsigbarhet. Gjennom virkemidlene skal ungdommen bygge opp en positiv holdning til egen fremtid. Ungdommene skal lære å begrunne sine handlinger i forhold til et oppsatt mål (Berulfsen og Gundersen 1974).

Denne oppgaven handler om ungdom som ikke er i videregående opplæring. Ungdom som deltar i OT’s tiltak er mellom 15 og 21 år, de har lave skolekarakterer og er ofte preget av en viss usikkerhet og tilbakeholdenhet. Noen ungdom har lærevansker. En del av familiene til disse ungdommene får også annen hjelp. Alle våre ungdommer er normalt evnemessig utrustet!

3. Teoridel

I teoridelen beskriver jeg hva andre forskere har funnet ut. Grunnen til at jeg gjør dette er at jeg ønsker å belyse mitt tema gjennom det disse forskerne forteller om ungdoms forhold til seg selv, utdanning og familieforhold. Jeg behandler også temaer omkring Oppfølgingstjenesten, tiltak og alternative opplæringsarenaer. Til slutt i kapitlet skriver jeg om læring. Jeg har valgt disse temaene fordi jeg mener de belyser problemstillingen. Denne ser slik ut:

Hvilken sammenheng er det mellom de virkemidlene Oppfølgingstjenesten i Larvik bruker for å nå sine mål og de resultatene tjenesten oppnår med ungdommene sine?

3.1 Utviklingspsykologiske teorier

Utviklingspsykologisk innebærer ungdomstiden forandringer i kropp, tenkning og følelsesliv. Ungdom får et nytt syn på seg selv og sine utviklingsmuligheter. Endringene er med på å utvikle identiteten til ungdommene. Gjennom ungdomstiden finner de ut hvem de er og hva de skal bli.

”Mange ungdommer opplever stress i forbindelse med skifte av skole, usikkerhet rundt sin egen rolle og endrede krav både i utdanningen og i sosiale relasjoner generelt” (Tetzchner 2001:606).

Når ungdom deltar i sosiale situasjoner og får erfaringer fra steder der de kan lære å ta andres perspektiv, fører dette til at de etter hvert kan tilpasse seg den voksne verdenen. Ungdomsalderen er derfor en overgangsperiode som handler om mestring kontra marginalisering. Mestringen

”kommer til uttrykk gjennom sosial integrasjon. ... Marginalisering handler om å falle utenfor ... i forhold til viktige aktiviteter og arenaer” (Heggen og Øia 2005:19).

Disse arenaene er familien, skolen, jevnaldringsgruppa og arbeidslivet.

Den amerikanske psykologen Erik H. Erikson delte menneskets utvikling inn i utviklingsfaser og knyttet disse til identitet og roller. I ungdomsalderen kommer mennesket inn i en periode av livet sitt hvor det både er i stand til abstrakt tenkning og til å innordne seg den sosiale virkeligheten det skal leve under. Men en ungdom kan bli utelukket og komme i opposisjon og motsetning til de levemåtene som de fleste andre lever i (Tetzchner 2001). Ungdomstiden er et tomrom hvor verken de foresattes kontroll eller egen innebygget voksenrolle er bygd ut. Framtiden til en ungdom avgjøres av om han eller hun har tillit eller mistillit til omgivelsene sine. Utprøvinger i omgivelsene gjør ungdom kjent med egne og andres ressurser og grenser. Det skal mot til å prøve seg på det ukjente (Aagre 2003). I dette motsetningsforholdet kan man se ungdom som avbryter videregående skole.

3.2 Ungdom og utdanning

Det vanlige har blitt at de fleste unge er i ordinær utdanning fram til de er tjue år. 85,2 % av ungdommen som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002, hadde gjennomført videregående opplæring fem år seinere (Markussen m.fl. 2008). Sosial bakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå spiller inn i forhold til å mestre skolegangen. Ungdom som har foreldre med akademisk utdanning tilpasser seg skolen bedre enn de som har foreldre utenfor arbeidsmarkedet (Heggen og Øia 2005). Fordi ungdommene lever i et kunnskapssamfunn som har forlenget skoletiden, fører dette til at selve ungdomstiden også blir forlenget. Å lykkes på skolen gir ungdommene status og prestisje. I dag er det også så og si umulig å bli lønnsinntaker når man er i tenårene. Ungdommene er stengt inne i skolen og ute fra arbeidslivet (Aagre 2003).

Ungdom som ikke mestrer de faglige skolekodene får svakere skolerresultater. Dette fører over tid til resignasjon, flukt eller opprør. De unge som ikke fikser de sosiale skolekodene får problemer med jevnaldrende. De mangler det sosiale nettverket som skal til for å lykkes på skolen (Aagre 2003). Kombinasjonen av faglig og sosial tilkortkommenhet ekskluderer unge fra skolen og marginaliserer dem. Vinnerne blant ungdommene finner man hos de som mestrer utdanningssamfunnet og har overskudd til positive fritidsinteresser. Den kulturelle kapitalen hos familiene er viktig. Foreldrenes utdanning har fått en avgjørende påvirkning på barnas karakter, identitet og utvikling (Aagre 2003).

Barn fra ressursvake familier er overrepresentert blant barn med vanskelig temperament, hyperaktivitet, helseproblemer, utfordrende adferd, konflikter i familien og negativ kontakt med jevnaldrende. Økende antall eneforsørgere, mangelfulle voksne rollemodeller og et svekket nabolag gjør at en del unge blir mer utsatt enn andre (Aagre 2003).

3.2.1 Pierre Bourdieu

I et innledende essay til boken ”Distinksjoner” av Pierre Bourdieu stiller Kjetil Jakobsen følgende spørsmål:

”Hvorfor faller folk igjennom på skolen, på arbeidsplassen, i selskapslivet bare i kraft av hvem de er og uten at de selv skjønner hvorfor? Hvorfor hjelper det ofte ikke å arbeide hardt, kle seg korrekt og si de rette tingene?” (Jakobsen 2002:IX).

For å forklare slike forhold brukte Bourdieu de tre begrepene habitus, felt og kapital (Jakobsen 2002). *Habitus* er de holdninger, den væremåten og livsstilen som ungdom viser fram som reflekterer sosial klasse og utdanningsnivå hos ungdommen og dens familie. Måten en ungdom mestrer skolesituasjonen sin på kan være bestemt på forhånd i en livskarriere. Et *felt* kan for eksempel være utdanningsfeltet. I utdanningsfeltet dominerer de borgerlige og akademiske verdiene. I det virkelige livet har noen fått de beste kortene delt ut på forhånd. Med *kapital* mener Bourdieu den kulturelle ballasten som er medfødt. Kulturell kapital blir skapt gjennom sosiale overføringer i familien hvor man er vokst opp. Kapitalbegrepet kan brukes til å beskrive kompetanseområdene til en ungdom og det sosiale nettverket som ungdommen besitter (Aagre 2003). Dermed kan det også brukes til å beskrive hvorfor noen mislykkes.

3.2.2 Individuelle valg

I motsetning til Bourdieu mener Anthony Giddens at menneskets sosiale bakgrunn ikke spiller noen avgjørende rolle. Giddens mener at globalisering og stadige endringer har revet oss ut av familieinnrammingen og koblet kunnskaper og refleksjoner fri fra tradisjonene (Aagre 2003). Hverken økonomi, tradisjon eller kjønn er avgjørende. Hos unge mennesker i dag er det motstand mot den etablerte skolekulturen. Skolen representerer en konformitet og en tradisjon som ungdom ikke vil være en del av. Giddens mener at ungdom i stor grad tar sine avgjørelser

selv og er i stand til å utforme sin egen framtid uavhengig av den tradisjonelle skolekulturen (Aagre 2003).

3.2.3 Politikk og lederskap

Befring (1997) skriver at et av de store problemene med utdanning er de ungdommene som blir sortert vekk og som ikke makter å erobre en plass i arbeids- og samfunnsliv. Han siterer en fagkollega:

”Jeg er redd at den nye 13-årige skolen vil skape enda større problemer for en del ungdom ... Det at yrkeskoleelever og lærlinger skal være garantert 3-årige løp, er et skritt framover. Men i USA og Canada – hvor de har hatt 12-årige løp i mange år, dropper 30 – 40 % ut av high school! Til stoffbruk, kriminalitet, fengsel og død. Og det er få som snakker om hvordan mennesker lærer og ser kritisk på skolen. Hva har vi gjort?” (Befring 1997:51).

Befring sier at det politiske og skoleadministrative ledersjiktet har vært fritatt for å bli konfrontert med de mangelfulle positive resultatene av det de har satt i verk. Skolereformene i 1990-årene har vært preget av å gjøre mer av det vi hadde tidligere (Befring 1997). Når man innførte den 9-årige grunnskolen på 60-tallet i Norge kom det tilsvarende innvendinger og analyser (Christie 1977). Innføring av forlenget skoletid ble gjort fordi samfunnet hadde behov for å oppbevare ungdom som verken hadde muligheter for ordinært arbeid eller ble ivaretatt gjennom familien. Tenåringsbegrepet oppstår slik Christie beskriver det på den måten at moderne ungdom er gjort uproduktiv, konsumentorientert og blitt fratatt eget ansvar (Christie 1977).

Når skolen blir den eneste arena hvor ungdom kan være på og utvikle seg i, blir nederlaget og marginaliseringen desto større når ungdom faller fra i den videregående skole. Ungdom lærer ikke bare fag på skolen, men den legger også grunnlaget for ungdommenes sosiale selvoppfatning. I skolen er det i dag teorifagene som tillegges størst betydning. Sammen med skolens sosial sammenligningskultur, legger dette grunnlaget elevenes selvoppfatning, motivasjon og mestringsevne (Skaalvik 1998). I denne konkurransen kommer en del unge til kort. Disse skulle heller hatt en opplæring hvor de jobbet opp i mot egne, tilpassede mål, uten at de ble sammenlignet med andre ungdom.

3.3 Ungdom og familien

De siste tretti årene har endret familiesituasjonen i vårt samfunn. Før levde de aller fleste barn på innsiden av monogame, heterofile familieforhold. I dag ender bortimot halvparten av giftemålene i skilsmisse. Likevel har foreldrene en sentral rolle som støttespillere for barna. De fleste foreldre og barna deres klarer å opprettholde et tillitsforhold seg i mellom selv om familiemønstrene endrer seg. Mor og far er de mest sentrale personene å få råd eller hjelp fra i forbindelse med skole- og utdanningsvalg (Heggen og Øia 2005).

”Det er såleis oppsedingsrelevante faktorar i familien som i hovudsak formar grunnlaget for barns oppvekstvilkår, læring og utvikling” (Befring 1997:66).

Bare et lite mindretall barn og ungdom lever i dag i familier som ikke fungerer. Disse familienes livsproblemer preger barna og utviklingen deres (Befring 1997). Unge som vokser opp under marginaliserte familieforhold har en svakere tilknytning til skolen enn andre.

”Visse vaner hjemmefra har mye å si for hvor godt de unge hevder seg ute” (Aagre 2003:153).

Slike ungdommer utgjør derfor en risiko i forhold til stabilitet og struktur gjennom sin videregående skolekarriere.

3.4 Ungdoms forhold til videregående opplæring

I 1975 hadde 32 % av 17 - 19 åringer arbeid som hovedsyssel. I 1980 var andelen 26 %, i 1985 17 % og i 1990 lå den på 8 %. Prosenttallet i dag er enda mindre. I dag er det å gå på videregående skole blitt en norm som styrer ungdommenes handlinger. Derfor er det vanskelig å snakke om valg i forhold til videregående opplæring (Markussen m. fl. 2006).

Når ungdom ikke mestrer faglige og sosiale koder i skolen fører dette til resignasjon eller flukt fra skolen. Når en vet at de aller fleste ungdommer i dag er skolelever, marginaliseres avbryterne ytterligere fordi vennerelasjonene ofte blir bekreftet og utdypet på skolearenaen (Aagre 2003).

3.4.1 Bortvalg og kompetanse

I en undersøkelse om avbrudd fra videregående opplæring som heter ”Bortvalg og Kompetanse” (Markussen m.fl. 2008) fulgte man nesten 10 000 ungdommer på Østlandet som gikk ut av ungdomsskolen våren 2002. 65,8 % prosent av ungdommene oppnådde yrkes- eller studiekompetanse i videregående opplæring, 19,4 % gjennomførte videregående opplæring uten å bestå og 14,8 % sluttet før de var ferdige.

Av de ungdommene som bestod videregående skole på VK II bodde et flertall sammen med begge foreldrene når de var 15 år gamle, de tilhørte majoritetsbefolkningen, skoleprestasjonene i 10. klasse hadde stor betydning og utdanningsnivået til foreldrene påvirket skoleprestasjonene. Sannsynligheten for å bestå i den videregående skolen var sterkt påvirket av sosial bakgrunn, tilpasning til skolen og dens verdier og skolefaglige ferdigheter (Markussen m.fl. 2008).

Ungdom som ikke tilpasset seg videregående opplæring hadde høyt fravær i ungdomsskolen. Utagering og avvikende adferd var et symptom på mistilpassning. Ungdom med fagvansker og ungdom som hadde hatt spesialundervisning eller støtteundervisning i ungdomsskolen søkte seg til yrkesfag. Derfor var avbrudd i videregående skole et yrkesfaglig fenomen. Det var flere gutter som sluttet enn jenter. Høyeste antall sluttere hadde byggfag med 34 %. Også Hotell og restaurantfaget hadde store avbrudd (Markussen m.fl. 2006).

En av grunnene til at ungdom sluttet i den videregående skolen var for dårlig informasjon før de søkte og feilvalg. Disse ungdommene fikk også for dårlig hjelp og oppfølging fra lærerne sine (Markussen m. fl. 2006). Læreren og skolen så heller ikke elevene og hjalp dem når de trengte hjelp. Ungdom som ikke hadde forutsetninger for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse burde hatt et alternativt opplegg innenfor den videregående skolen. Ungdom i faresonen kunne også gått en kortere tid i videregående skole, blitt utplassert eller tatt en vanlig jobb (Markussen m. fl. 2006). Når man forsøker å forklare avbruddene er det forhold ved skolen som i all hovedsak avgjør om en ungdom slutter eller ikke.

3.4.2 Strukturelle eller individuelle forklaringer

For å forklare hvorfor ungdom slutter setter man to ulike forklaringsmodeller opp mot hverandre (Markussen m.fl. 2006). Den ene er Bourdieus strukturelle forklaring som sier at

det er forskjellene mellom foreldrenes kulturelle holdninger og de holdninger skolen formidler som gjør at elever får problemer. Bourdieu hevder at skolen er preget middelklassens verdier og at barn fra arbeiderklassen heller vil ut i ordinært arbeid fordi arbeidslivet i større grad representerer verdiene som stemmer overens med arbeiderklassens. Bourdieu mener at suksess i skolen på denne måten avhenger av at elevene kommer med middelklassens kulturelle kapital.

Antony Giddens forklarer valg individuelt. Han mener at samfunnet ikke lenger styres gjennom kassetilhørighet, kjønn og familiebakgrunn. Individet administrerer seg selv og sin egen livsførsel. Mennesket er blitt overlatt til seg selv og egne refleksjoner når de tar valg som staker ut livsløpet. Giddens toner ned sosiale bånd og ser utdanningsatferd som frivillig og rasjonell (Markussen m.fl. 2006).

Funnene fra rapportene om Bortvalg og Kompetanse (Markussen m. fl. 2006 og Markussen m.fl. 2008) gir liten støtte til individualiseringstenen. Tvert i mot mener man at sosial bakgrunn og familie betyr svært mye når ungdommene velger.

I en artikkel av Lauglo som tar utgangspunkt i statistisk materialet, forsøker man å si noe om hva familiestrukturen betyr for unges skoleprestasjoner ved grunnskolens slutt. Undersøkelsen viser at barn som kommer fra hjem hvor foreldrene er gift med hverandre har de høyeste skoleprestasjoner. Prestasjonene er litt svakere hos unge som bor hos foreldre som er samboere og enda svakere for dem som bor hos bare en av foreldrene (Lauglo 2008).

Ungdom vil heller slippe unna skolen enn at det er forhold utenfor skolen som trekker dem ut av den. Disse ungdommene opplever at de strukturelle forholdene og skolekulturen ikke stemmer overens med egne verdier. Den sosiale og faglige bakgrunnen til disse unge gjør at noen velger å avbryte videregående opplæring.

3.5 Om Oppfølgingstjenesten og tiltak

I undersøkelsen "Bortvalg og Kompetanse" er et av de forholdene Markussen nevner i positive ordelag det tilbudet som OT i Vestfold gir til de unge som avbryter eller lar være å gå i videregående skole. Når dette ble skrevet het tilbudet AO-kurs. I dag har tilbudet navnet OT-avdeling. Markussen skriver at

”den høye tilbakeføringsgraden kunne forklares med fylkets AO-organisering og en satsing på kombinerte løsninger. ... Fylkeskommunen og Aetat understreket betydningen av kombinerte løsninger for å føre ungdommene tilbake i opplæring. Intensjonen er å motivere ungdommene tilbake ved å opprettholde en viss regulær kontakt med skolen, samtidig som de har praksisplass. Det er spesielt for Vestfold at OT, lagt til AO, tar seg av arbeidet med å skaffe praksisplasser, følge opp ungdommene og motivere for opplæring” (Markussen m.fl. 2005:95).

3.5.1 Ulik organisering av OT-tilbudene

Tiltaksarbeidet overfor ungdom som ikke benytter seg av retten til videregående skole er forskjellig i de ulike fylkene. I Oppland gir OT tilbud om samtaler og veiledning (Vaagland og Lauritzen 2007), de hjelper til med å skaffe praksisplasser og skoletilbud for å forbedre karakterer (OT-klasse). Men det er NAV som står for praksisplassene til ungdommene og videregående skoler som står for OT-klassene. Ungdommene er fornøyd med OT’s bistand og tilskriver OT mye av æren for at de i dag er inne i positivt spor, men det er grunn til å tro at de ungdommene OT møtte er blant de mer vellykkede OT-ungdommene (Vaagland og Lauritzen 2007). Tiltakene er ikke tilstrekkelige og nok differensierte i forhold til den ungdomsgruppa de jobber med. Blant annet mente de at oppfølgingen av ungdommene for dårlig. I Oppland har de ikke egne avdelinger i OT som jobber direkte med ungdom som er ute i praksis og inne på opplæring (Vaagland og Lauritzen 2007).

3.5.2 Virkninger av tiltakene

En rapport (ECON 2005) sier noe om tiltaket ”Arbeid med Bistand” som var et tiltak for ungdom mellom 20 og 24 år. Tiltaket bestod av individuell oppfølging av ungdom utplassert på en ordinære arbeidsplasser. Men det var en relativt liten andel av deltagerne som kom i ordinært arbeid etter tiltaket. Årsakene til dette ble delt inn i tre ulike faktorer:

- Deltagernes svake forutsetninger.
- Innholdet i tiltaket og oppfølging av deltageren var svært varierende.
- Arbeidsgiverne hadde ikke den nødvendige kompetansen som krevdes for å takle situasjoner man kunne komme opp i med deltagere.

Fordi deltagerne hadde svake forutsetninger i utgangspunktet for å lykkes pekte man på at oppfølgingen av tiltaksdeltagerne var et springende punkt. Det ble viktig at de som fulgte deltagerne opp ikke gav opp for tidlig. Det var også viktig at arbeidsgiverne ble fulgt opp og veiledet. En inkluderende holdning hos arbeidsgiveren var viktig for et godt resultat.

En Fafo-rapport (Eldring og Grøgaard 1996) gjengir også en undersøkelse om utplasseringsordninger og kombinerte opplegg. Deltagerne var stort sett fornøyde med tiltaket de var med på. Rapporten mener at deltagerne bedret sine muligheter på arbeidsmarkedet gjennom å være på slike tiltak.

I en NOU fra 1994 (NOU 3 1994), hvor man evaluerer praksisplassordningen, sies det at praksisplasser var det viktigste arbeidsmarkedstiltaket for ungdom under 20 år som var uten skole eller arbeid. Det ble konkludert med at

- Praksisplasser hadde en positiv, men svak effekt på deltagerens sannsynlighet for å få jobb og utdanningsplass.
- Praksisplasser i privat sektor gav bedre uttelling enn de i offentlig sektor når det gjaldt å få seg ordinært arbeid.
- Praksisplasser i offentlig sektor hadde positiv effekt i forhold til utdanning.
- Jobsannsynligheten steg svakt med varigheten av tiltaket.
- Utdanningsannsynligheten steg med graden av oppfølging, opplæring og undervisning på tiltaket.
- Jobsannsynligheten steg hvis praksisplassen var i samsvar med deltagerens erfaringer.

Opplæring og arbeidstrening skal bidra til å skaffe deltagerne jobb eller utdanning, men tiltaket er i seg selv positivt for ungdom selv om det ikke fører til noe umiddelbart resultat (Hardoy 2001). Effekten er størst når tiltaket varer lengre enn seks måneder og innholdet i tiltaket samsvarer med ungdommens interesser og tidligere erfaringer. Det ser ut til at det er de kombinerte tiltakene som gir de beste resultatene, både i forhold til å få seg jobb og til å begynne i utdanning. De kombinerte tiltakene inneholder både arbeidstrening, opplæring og en del oppfølging fra andre (Hardoy 2001).

Tiltak som er skolebaserte, slike som APO-linjene på videregående skoler i Akershus og Arbeidsinstituttene i Buskerud, har best effekt når de varer lenger enn 1,5 år. Kortvarige kurs kan virke negativt (Grøgaard 2006).

Knut Røed skriver at

”de som har mest positivt utbytte av tiltaksdeltagelse, er personer som har lite utdanning i utgangspunktet, eller som av andre grunner har behov for tilførsel av grunnleggende kompetanse” (Røed 2003:177).

3.6 Ungdomsgarantien

Ungdomsgarantien for ungdom mellom 16 og 19 år har eksistert siden 1979 (Hardoy m.fl. 2006). Formålet med ungdomsgarantien har vært å tilby ungdom tiltak i arbeidslivet for enten å få dem tilbake til skolen eller over i ordinær arbeid. Man har tenkt seg at tiltaksinnsatsen kan påvirke jobbmulighetene på minst tre måter:

- Eksistensen av et aktivt tiltaksapparat kan påvirke ungdoms adferd uavhengig av egen faktisk deltagelse.
- Tiltaket vil i seg selv være positivt og virke kompetansehevende der og da
- Å bedre deltagernes kompetanse vil virke positivt på perioden etter tiltaket.

Man kan dele effekten av tiltak i to typer (Røed 2003): Den ene er at det er positivt i seg selv å delta på tiltak enten dette er praksisplass eller kombinerte tilbud. Det å oppleve noe meningsfylt er i seg selv positivt selv om det ikke gir noe umiddelbart ”utbytte”. Den andre effekten er at det å delta i en skoleaktivitet eller være på en arbeidsplass har høyere status enn å være passivt hjemmeværende eller være stønadsmottager uten å yte noe tilbake. Det gir høyere status å kunne si til venner og familie at man er i jobb eller går på et skoletilbud, enn å si at man er arbeidsledig eller uten skoleplass.

Ungdom som har vært på tiltak vender tilbake til skolen i større grad enn de som ikke mottok noen form for tilbud (Egge 1998). Ungdom som var i rene tiltak fra Aetat (NAV) savnet oppfølging mens de var i tiltaket. Derfor opplevde ungdommene de tilrettelagte tiltakene, dvs kombinasjonene, positivt.

For disse ungdommene var det oppfølgingen som var viktig. De trengte å bli motivert av voksne positive personer for å komme videre. Oppfølging mens de var i tiltaket var avgjørende for et godt resultat (Egge 1998).

3.7 Alternative opplæringsarenaer

Man må satse på et mangfold av tiltak overfor gruppen av ungdom som står i fare for å avbryte skolen. Bl.a. bør man se på de alternative tilbudene utenfor skolen som kan ha en effekt og betydning for at ungdom enten forblir i skolen eller vender tilbake til den (Buland og Havn 2007).

På videregående skole har man alternative opplæringstilbud som APO-skoler, Arbeidsinstitutter, OT-tilbud, osv som tilbyr kombinasjonsordninger mellom arbeidsutplassering og undervisning. De undersøkelser (Tveit 1999a) som er gjort om alternative skoletilbud konkluderer positivt. De alternative skolene

- Representerer et lite og oversiktlig miljø med tett voksenkontakt.
- Vektlegger samarbeid med foreldre og lokalt hjelpeapparat.
- Satser på å gi ungdommene mestringsopplevelser gjennom å prioritere opplæring i sosiale ferdigheter (Tveit 1999a).

Et alternativt skoletilbud gir ungdom en hvilepause fra den vanlige skolen. Ungdom kan fortsette å bo hjemme og delta i sitt naturlige fritidsmiljø. De alternative skolene har som regel ikke elever med synlige fysiske og psykiske vansker, men elever som er blitt rammet av utstøtingsmekanismer fordi de hadde en eller annen form for adferdsvanske (Tveit 1999a).

Man operer (Tveit 1999b) med ti nøkkelfaktorer for effektive alternative skoler. Følgende faktorer blir vektlagt:

- Alternative skoler må være små og ha høy lærertetthet.
- Alternative skoler bør være plassert i tilknytning til skoler eller institusjoner som har en høyere sosioøkonomisk status enn det som dominerer blant elevene i en alternativ skole.
- Plasseringen i en alternativ skole må være frivillig.

- Beslutningsprosessene må involvere alle parter i den alternative skolen; også de unge.
- Fagomfanget må tilpasses slik at teori og praksis knyttes sammen og slik at det sosiale aspektet i opplæringen får en sentral plass.
- Den alternative skolen bør i størst mulig grad være selvstyrende fordi engasjement og involvering fra de ansattes side er en viktig drivkraft og suksessfaktor.
- En alternativ skole må ha klare mål om at samarbeid kommer foran konkurranse.
- Lærerollen må være fleksibel, selvstendig og vektlegge selvstyre og kollegasamarbeid.
- En alternativ skole bør ha god tilgang på sosial tjenester. Aller helst bør man ha en person med sosialfaglig bakgrunn i staben.
- En alternativ skole må ha godt med teknisk utstyr. Skolen må ikke ligge tilbake for andre skoler.

Noen ungdommer burde fått hele sin opplæring i et alternativt skoletilbud. Grunnen til dette er at en del av dem sannsynligvis aldri vil klare å fullføre en ordinær videregående skole verken på vanlig måte eller på et lavere kompetansenivå (Tveit 1999b).

Når det gjelder anbefalinger om hvordan man skal bruke alternative skoletilbud i Norge i dag er konklusjonen at dette bør gjøres i minst mulig grad, men at noen få ungdommer kan ha nytte av tiltakene hvis kvaliteten er god. Undersøkelser (Jahnsen og Nergaard 2007) viser at elevene i alternativ skoler i praksis får en god tilpasset opplæring. Elevene viser positiv sosial og faglig utvikling slik at de etter hvert blir i stand til å benytte seg opplæringstilbud i vanlig skole.

3.8 Læring

Ungdom som går på OT-tiltaket i Larvik er utplassert i arbeidslivet og deltar på opplæring i skolefag, har enkeltemner og verkstedaktiviteter. OT-tilbudet er et pedagogisk tilbud.

Meningen er at de unge skal lære om arbeidslivet og ha faglige aktiviteter som gjør dem bedre i stand til å mestre ordinær utdanning. Derfor står læringsaspektet sterkt på OT-avdelingene.

Læring kan defineres som en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring (Imsen 1998). Læring er også viktig i forhold hvilken virkning den har på motivasjonen (Rørvik 1977).

3.8.1 Læringsbegreper

Læringsbegrepet blir oppfattet på ulike måter. De tradisjonelle opplæringsbegrepene legger vekt på skolefag hvor man måler elevenes læring og kunnskaper gjennom observasjon og kontroll. Det kvalitative læringsbegrepet legger større vekt på subjektive forhold. Et kritisk syn på kunnskap vil ha sammenheng mellom praktisk virkelighet og teoretisk forståelse. Det må være en sammenheng slik at kunnskapen settes inn i en praktisk handlingssituasjon (Hiim og Hippe 2006).

En læringssituasjon omfattes av tre dimensjoner (Illeris 2000). Disse dimensjonene er de tankemessige og språklige, de holdningsdannende og de handlingsmessige læringserfaringer.

Opplæring i arbeidslivet er en prosess der den sosiale og kulturelle sammenhengen bestemmer læringens forutsetninger og mål. Læringen innenfor arbeidslivet er annerledes enn læringen i skolen fordi læringen finner sted i tilknytning til sosiale grupper og prosesser på arbeidsplassen. De sosiale strukturene får en varig virkning overfor individenes senere handlinger og måter å tenke på. Læring er situert. Dette betyr at læringen finner sted i en bestemt situasjon eller sammenheng som er bestemmende for både læreprosessen og resultatet.

En viktig form for læring er den læring som finner sted i forbindelse med gjennomføringen av daglige aktiviteter og daglig samvær i en bedrift uten at noen har tilstrebet eller planlagt dette (Illeris m.fl. 2004). Men hvis opplæringen får en for ensidig praktisk tilnærming, vil det mangle en språklige og reflekterende dimensjon i opplæringen. Den daglige, tilfeldige og utilsiktede læringen må få en tilsiktet tankemessig form (Illeris m.fl. 2004).

3.8.2 Læring som sosiale prosesser

Læring og kunnskap kan settes inn i større sammenhenger enn det skoleverket gjør. Utviklingen på opplæringssektoren er en ensretting av utdanningspolitikken. På den ene siden har utdanning fått høyere status, men på den andre siden er opplæringen blitt teoretisert og akademisk. Den kognitive, tankemessige læringen har fått forrang framfor erfaringslæringen. Erfaringslæring gjennom imitasjon, observasjon og deltagelse i ulike former for sosiale felleskap er blitt skjøvet i bakgrunnen (Jensen 1999).

Det har derfor blitt satt fokus på læring gjennom deltakelse (Lave 1999). Læring oppfattes som en sosial prosess hvor man deltar innenfor en praktisk ramme sammen med andre personer. Situert læringen innebærer at kunnskapsutvikling og læring blir en prosess hvor læringen er en integrert del av den skapende sosiale praksisen. Læreprosessen skiller ikke mellom innlæring og bruk av det innlærte (Nielsen og Kvale 1999).

Også John Dewey så på opplæring som sosiale prosesser. I slike prosesser er det umulig ikke å bli påvirket og få erfaringer. Man kan kun lære å utvikle seg i sosiale situasjoner. Hvis erfaring skal bli til viten er det behov for refleksjon og utprøving av de umiddelbare erfaringene. Mennesker lærer gjennom relasjoner til andre mennesker, fordi mennesket er et sosialt vesen. Men erfaring er ikke lagret informasjon på den menneskelige harddisken. Erfaring er noe aktivt og sosialt. Erfaring er en gjensidighetsprosess mellom mennesker hvor de griper aktivt inn overfor hverandre. Læring finner sted gjennom å gjøre noe med tingene i en meningsfylt sosial sammenheng. Læring handler om deltakelse og forståelse av konkrete situasjoner (Brinkmann 2006).

3.9 Oppsummering av teoridelen

I dette kapittelet har jeg belyst *"hvilke teorier eller hva slags forskning(...) det (er) som kan belyse problemstillingen"* (Askerøi 2003:35). Ungdomstiden er en brytningstid, hvor noen ungdom ikke fikser faglige og sosiale koder som må til for å gjennomføre opplæringen. Årsakene til ekskluderingen finner man i strukturelle forhold. Også oppsmuldringen av et arbeidsmarked for ungdom kan forklare marginaliseringen for ungdom som slutter skolen. Unge som sluttet i videregående skole hadde sluttersannsynligheten med seg fra tidligere erfaringer i grunnskolen og i familien. Oppfølgingstjenesten omkring i landets fylker er ulikt organisert. De fleste av tjenestene bruker tiltakene praksisplass og kombinerte opplegg. Virkningen av tiltakene er noe ulikt beskrevet i litteraturen, men beskrives positivt for de ungdommene som benytter seg av dem. De kombinerte tiltakene gir best effekt. Jo lengre de unge er i tiltaket desto bedre effekt gir de. Dessuten er det positivt i seg selv at de deltar.

4. Metode

I metodedelen skriver jeg om kvalitativ metode og forskningsintervju. Jeg bruker kvalitativ metode fordi jeg kun har et mindre antall ungdom til undersøkelsen min. Intervjuene skal gi meg data om sammenhengen mellom virkemidlene og resultatene på OT i Larvik.

4.1 Holdninger, forforståelse og vitenskapelighet

Ungdommene som jeg intervjuet hadde alle vært deltagere på OT-tiltaket. OT-tiltaket var dessuten min arbeidsplass. Det er derfor sannsynlig at både spørsmålene jeg stilte, måten jeg gjorde det på og tolkningene jeg utførte senere av svarene, er fargelagt av disse forholdene. Resultatene av undersøkelsen kan derfor bli preget av egne preferanser og av svarene som intervjupersonene gav meg. Kvale (2006) hevder at mellommenneskeligheten i den språklige kommunikasjonen som foregår mellom forskeren og informantene hverken er objektiv eller subjektiv, men intersubjektiv. Siden jeg skal tolke intervjuene mine fra en tekst som er laget på bakgrunn av transkriberinger fra opptak på et lydbånd, vil jeg her sitere Kjeldstadli (1993:292) som skriver om historieforskningen at denne

”kan komme visse interesser til gode og være forpliktet på visse verdier”.

På den andre siden inneholder heller ikke historiene til intervjuobjektene noen absolutte bestemte og verdifrie, upartiske versjoner av hvordan de oppfattet sine opplevelser på OT.

Funnene i denne mastergradsoppgaven kommer derfor til å bli påvirket av intersubjektive forhold. Derfor vil jeg klarlegge for leseren hvordan metoden fungerer. Dette kan gjøre innholdet i oppgaven mer pålitelig. Da kan andre sjekke mine resultater ved å bruke samme framgangsmåten. Hellevik (2002:15) skriver at

”i viktige faser av en undersøkelse... har det mindre mening å snakke om nøyaktighet (eller om ”objektivitet”, ...). Her unngår en ikke at slike forhold som forskerens tidligere erfaringer, nåværende sosiale situasjon eller politiske holdninger spiller inn”.

4.2 Kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ metode ønsker man å forstå hva mennesker har gjort og tolke meningene som ligger bak ytringene til de som handlet (Kvale 2006). Forståelse, mening, helhet og refleksjon står sentralt innenfor kvalitative forskningsmåter (Kjelstadli 1993).

Forskningsintervjuet er en del av de metodene som kalles kvalitative.

Under et intervju kan en forsker få fram informasjon om ungdommers erfaringer og opplevelser. En slik samtale kan festes til et lydbånd. Av dette kan man så lage et skriftlig dokument. Det er dette forskeren bruker i det videre arbeidet sitt.

Fenomenologi er en filosofisk retning som tar utgangspunkt i subjektive opplevelser for å finne meninger i erfaringene hos enkeltpersoner. Fenomenene i verden skal derfor oppfattes slik informanten opplever dem. Verden antas å være slik som informantene oppfatter den. Det finnes derfor ingen egentlige sannheter, kun tolkninger av fenomenene som hver for seg er like sanne. Tolkningen av et intervju er en dialog mellom forskeren selv og den transkriberte versjonen av teksten. Forskeren forsøker å finne fram til meningene som ligger i teksten (Kvale 2006).

Mens kvalitativ metode fokuserer på prosessene og meningene, analyse av tekster og lydbåndopptak, nærhet til informantene og små utvalg, legger kvantitativ metode vekt på utbredelse og antall, analyse av tall, avstand til informanten og store utvalg (Thagaard 2006).

4.2.1 Kvalitativ forskning og forskningsintervju

Kvalitative forskningsmetoder tar utgangspunktet i hvordan for eksempel ungdom ser på seg selv, sine opplevelser og sosiale forhold de lever under. Her er det meningen og hensikten som er sentral.

”Dette har som metodisk konsekvens at den åpne dialogen i form av den fleksible og frie samtalen er ein viktig innfallsvinkel” (Befring 2002:73).

Gjennom kvalitative studier får en større innsikt i sosiale fenomener.

”For noen grupper kan en nær kontakt med forskeren være avgjørende for at de er villige til delta i et forskningsprosjekt” (Thagaard 2006:12).

For å få med meningsinnholdet og slik det er for informanten (Thagaard 2006) må man fokusere på meningsinnholdet i det denne formidler. Dette innebærer at undersøkelsessituasjonene må underlegges ordentlige og betryggende forhold. Informanten må gi samtykke til å delta i undersøkelsen. Informanten må ha kjennskap til prosjektet. Informasjonene som informanten gir må behandles strengt konfidensielt og anonymiseres. Andre personer må ikke kunne kjenne igjen informantene via den informasjonen som ungdommene gir (Thagaard 2006).

Forskningsintervjuet er blitt definert (Thagaard 2006) som en samtale som har til hensikt å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden. Selv om man regner med at det informanter forteller gir uttrykk for opplevde realiteter, kan utsagnene der og da være farget i ettertankens lys. Fargingen kan dessuten bli forsterket når informanten møter forskeren (Thagaard 2006). Uansett er det viktig å få ungdom som skal intervjues til å reflektere, nyansere og gi levende beskrivelser. Forskeren må legge vekt på spørsmål som oppfordrer informanten til å gi faktiske erfaringer.

”Det grunnleggende materialet er ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes” (Kvale 2006:25).

Forskeren må ha godt kjennskap til temaet for undersøkelsen, han må ha en målsetning med intervjuet og han må vite noe om hvordan han konkret gjennomfører et intervju.

4.3 Undersøkelsens stadier

Kvale (2006) deler undersøkelsesprosesser inn i sju stadier. Disse sju stadiene har jeg også brukt i denne masteroppgaven. De sju stadiene i en kvalitativ intervjuundersøkelse består av tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

4.3.1 Tematisering

Tematisering består i å finne emne og problem for et arbeide. For min oppgave ble temaet alternativ opplæring av ungdom. Gjennom problemstillingen legger jeg grunnlaget for gjennomføringen av forskningsarbeidet.

4.3.2 Planlegging

Planlegging av forskningsarbeid innebærer at man finner fram til måter å løse forskningsproblemet på og hvordan man kan besvare problemet. Planleggingen munner ut i en forskningsplan for hvordan arbeidet skal gjennomføres. Forskningsplanen er en oversikt som viser hvordan man gjennomfører forskningsarbeidet sitt.

4.3.3 Intervjuet

For å kunne gjennomføre intervjuer med personer må man innhente bakgrunnsinformasjon om temaet man ønsker å forske i. Man må sette seg inn i intervjuemetodikk og finne fram til personer som er villige til å la seg intervjuer. Gjennomføringen av intervjuene må gjøres under trygge forhold hvor personenes konfidensialitet blir sikret. Samtalen mellom forskeren og informanten må samle seg omkring informantens egen forståelse av hva som er meningsfylt for han eller henne.

I kvalitative intervjuer kan man bruke åpne spørsmål. Intervjupersonen får informasjon om formålet med intervjuet å forhånd. Spørsmålene blir godkjent av den som skal intervjues. Hvis intervjuet skal foregå ved bruk av båndopptager må intervjueren på forhånd finne ut hvordan opptakskutstyret virker. Intervjuet bør rundes av på den måten at personen som blir intervjuet går ut av intervjusituasjonen med en fornøyd og aksepterende holdning.

Jo strammere spørsmålene er utformet, desto mindre spontant blir intervjuet (Kvale 2006). Situasjonen bør være preget av en levende og spontan atmosfære som kan gi forskeren uventede svar. Spørsmålene bør ha en beskrivende form ved at forskeren bruker spørreordene ”hva” og ”hvordan”. Disse spørreordene får fram beskrivelser og ikke forklaringer. Det er forskerens oppgave å finne ut ”hvorfor” tingene skjedde slik de skjedde (Kvale 2006).

Intervjuet kan åpnes med et åpent introduksjonsspørsmål som setter i gang spontane beskrivelser hvor personen selv presenterer fenomenet som skal undersøkes (Kvale 2006).

Oppfølgingsspørsmål lager intervjueren ved å gripe fatt i viktige nøkkelord som dukker opp i løpet av samtalen. Hvis intervjueren vil forfølge et svar nøyere, stiller han mer inngående og spesifiserende spørsmål av typen ”kan du utdype dette?”. Å tillate taushet gir informanten tid til å tenke seg om og anledning til å bryte tausheten selv. (Thagaard 2006).

4.3.4 Transkribering

Transkribering av intervjuene betyr å overføre det informanten fortalte til et lydbånd over i en skriftlig og lesbar form. Dette betyr at man enten skriver ut intervjuet så ordrett man kan eller lager fyldig resyméer når samtalen er slutt. Overføringen stiller strenge krav til pålitelighet på den måten at hvis andre forskere hadde gjort det samme, så ville han eller hun ha skrevet ut noe av det samme som den første forskeren gjorde. Når det gjelder transkripsjonens gyldighet eller validitet sier Kvale (2006:105) at

”det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: hva er nyttig for min forskning?”

En tekst som er skrevet ned er stivnet, stillestående og uforanderlig (Thagaard 2006). Et slikt omformingsarbeid innebærer at sammenhengen skifter for forskeren fra å ha informanten tilgjengelig, til kun å ha den ferdige transkriberte teksten foran seg. Transkripsjonen blir en konstruksjon (Kvale 2006) og en oversettelse fra en dynamisk og levende muntlig verden til en mer død og statisk skriftelig en. Kvale (2006) skriver at en korrekt transkripsjon ikke finnes. Men når intervjusamtalen blir strukturert gjennom at den er blitt gjort skriftelig, er den også blitt gjort tilgjengelig og egnet for analyse.

4.3.5 Analyse

Når intervjusamtalen er blitt gjort skriftelig, blir den også mer tilgjengelig og egnet for analyse (Kvale 2006). Når fortellingene skal analyseres kan en gjøre dette i en trinnvis oppbygning:

- Først beskrives det som ble fortalt gjennom en ren presentasjon som verken inneholder tolkninger eller forklaringer. Dette kan kalles for en meningsfortetning og betyr at informantens uttalelser blir forkortet (Kvale 2006).

- Dernest kan det presenterte materialet tolkes ved å dele teksten inn i kategorier som ligner på hverandre. På denne måten reduserer og strukturerer man tekstavsnitt til noen få figurer (Kvale 2006).

Det er først når det transkriberte intervjuet er blitt tolket av forskeren at det utvikles mening og forståelse som kan gi nye perspektiver på fenomenet (Kvale 2006). For at leseren skal kunne stole på de analysene og tolkningene som blir utført, må man lage grundige og detaljerte redegjørelse for framgangsmåtene man bruker. Man kan også ta med sitater og eksempler fra teksten og lydopptakene.

Tolkning av materialet foregår ved å knytte kategorier til teksten. Mens kategoriseringen fører til en dekontekstualisering av teksten, innebærer tolkingen av materialet en rekontekstualisering som kan belyse problemstillingen (Thagaard 2006). Kvale (2006) opererer med ulike tolkningsammenhenger som forskeren kan tolke på innsiden av.

- **Selvforståelsen:** Forskeren tolker og formulerer det som den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser.
- **Teoretisk forståelse:** Her benytter forskeren en teoretisk ramme når han tolker uttalelsene.

Gjennom disse sammenhengene ligger det muligheter til å tolke det informantene sier i ly av problemstillingen, forskningsspørsmålene og teorien som er forsket frem av forskere.

4.3.6 Verifisering

Å verifisere betyr å bekrefte riktigheten av noe. For å få til dette må man undersøke funnens generaliserbarhet. Det gjør man ved å sjekke om funnene er fornuftige. I prinsippet kan ikke funnene stå for noe annet enn det informantene selv forteller. Allikevel må forskeren kunne anta at dataene også kan gjelde for andre, fordi de som ikke ble intervjuet ofte befinner seg i samme situasjon som de som ble intervjuet. Kontekst og sannsynlighet er viktig her (Kvale 2006).

4.3.7 Rapportering

Rapportering innebærer at forskeren lager en sluttrapport som overholder vitenskapelige kriterier og er lesbar. Sluttrapporten i denne sammenhengen er min masteroppgave.

Rapporteringen er en presentasjon av intervjupersonenes oppfatninger og forskerens tolkninger av det informantene har sagt. Gjennom rapporteringen må informantenes anonymitet komme klart til syne! Når forskeren lager rapporten gir han samtidig en sosial konstruksjon av den kunnskapen som han har innhentet fra informanten.

4.4 Oppsummering og drøfting om metoden

Egne holdninger og forforståelser er viktige fundament for kvalitativ metode. Metoden bygger bl.a. på den frie forskningssamtalen og munnner ut i et skriftlig dokument som kan gjøres til gjenstand for analyser og tolkninger.

Grunnen til at jeg brukte kvalitativ metode var at det ikke deltok så mange ungdommer på OT's tiltak i løpet av året. Det var også vanskelig å få tak i ungdommer til et intervju. Derfor passet det godt å plukke ut et mindre antall som fikk uttale seg. Dessuten var jeg også ute etter å få rede på hvordan enkeltungdommer opplevde tilbudet, hvilken nytte og relevans de hadde av det og om de mente at de hadde oppnådd resultater av tiltaket om passet til dem som individer. Jeg var altså ikke ute etter resultater som skulle måle en felles standard, selv om tiltaket hadde retningsgivende målsettinger. For eksempel måler skolen elevenes prestasjoner med karakterer. På OT gjelder det om hver enkelt ungdom klarer å tilegne seg en reel kompetanse. Denne individualiseringen gjenspeiler seg også i min metode, i det den legger vekt på kvalitative forhold.

I neste kapittel skal jeg vise hvordan jeg konkret gikk fram for å få gjennomført prosjektet mitt.

5. Gjennomføringsdel med forskningsplan

I dette kapittelet følger jeg opp forrige kapittel om metodebruk ved å beskrive hvordan jeg konkret gikk fram for å få tak i informasjonen som skulle belyse og besvare problemstillingen. Jeg beskriver hvordan jeg fant fram til mine informanter, hvordan intervju spørsmålene kom til og hvordan situasjonen var under selve intervjuet. Jeg redegjør for gjennomføringen av analysen og tolkningen. Da har jeg som bakgrunn at jeg allerede har kartlagt hva OT skal være i forhold til lov og regelverk og hva andre forskere har skrevet og funnet ut om emnet. Men først gjengir jeg planen over forskningsarbeidet mitt som viser hvordan jeg har gått fram i løpet av de to årene jeg har brukt på dette masterarbeidet.

5.1 Forskningsplan og gjennomføringer

Denne gjennomføringsbeskrivelsen er det nærmeste jeg kommer en forskningsplan. Jeg har nok til tider jobbet nokså usystematisk, men i det alt vesentligste stemmer planen som jeg har gjengitt nedenfor med den faktiske gjennomføringen av masterarbeidet mitt. Masterarbeidet tok utgangspunkt i mitt behov for kunnskap om egen arbeidsplass.

I avsnitt 1.5 har jeg gjennom figur 1 vist hvordan oppgaven er satt sammen og beskrevet hva den i hovedsak inneholder. Nedenfor har jeg gjennom figur 4 vist undersøkelsens stadier fra jeg startet i september 2007 til jeg avsluttet i mai 2009.

5.2 Undersøkelsens stadier

Tidspunkter	Emner	Beskrivelser
TEMATISERING		
Sept 2007	Mitt utgangspunkt	Behov for mer kunnskaper om egen arbeidsplass og OT
	Tema:	Alternativ opplæring ved OT's avdeling i Larvik
Okt 2007	Problemstilling	Sammenheng mellom virkemidler, mål og resultater
	Forskningsspørsmål	Opplevelse, betydning og resultat av virkemidlene
Okt 2007	Skrijving:	Kapittel 1: Innledning, Kapittel 2: Om OT i Larvik
PLANLEGGING		
Okt 2007	Skisseforslag for høsten 2007	Laget en grovskisse for det videre arbeidet mitt.
Nov 2007/april 2008	Skrijving	Jobbet ut kapittel oversikt for kapittel 3. Teoridelen, kapittel 4. Metoden og kapittel 5. Gjennomføring.
INTERVJUING		
April/mai 2008	Første intervjuet	Intervjuet 7 ungdommer. Brukte båndopptager
Nov/des 2008	Andre intervju	Intervjuet 5 ungdommer. Brukte telefon.
TRANSKRIBERING		
April/mai 2008	Renskriving	Laget fylldig resyméer av sju samtaler på lydbånd
Nov/des 2008	Renskriving	Laget fylldig resyméer av fem samtaler over telefon
ANALYSERING		
Juni 2008	Presentasjoner	Laget presentasjoner av de første intervjuutskriftene
Jan 2009	Presentasjoner	Laget presentasjoner av etterintervjuene
Des 2008/jan 2009	Analyser	Kategoriserte intervjuene
Febr/mars 2009	Drøfting	Drøftet kategoriene opp mot forskningsspørsmål og problemstilling
VERIFISERING		
Febr/mars 2009	Drøfting	Drøftet funnene opp mot hva andre forskere hadde funnet ut.
RAPPORTERING		
Våren 2009	Skrijving	Selv om jeg har skrevet hele tiden, så er det ferdige resultatet laget i løpet våren 2009
Mai/juni 2009	Levering	Levere oppgaven og avsluttende eksaminering

(Figur 4 – Undersøkelsens stadier)

5.3 Utplukking av informanter

Når jeg skulle finne fram til ungdom som kunne være informanter la jeg vekt på å finne unge personer på OT som var både taleføre og som hadde deltatt i tiltaket lengre enn et halvt år. De måtte både ha vært utplassert og ha deltatt i opplæringen på Skiferhuset. Ungdommene måtte også være villige. Og flere jeg spurte, var ikke det. Jeg tror at grunnen til dette bl.a. var at jeg skulle bruke båndopptager. Jeg måtte også ha et godt forhold til de ungdommene som jeg skulle intervju. Grunnen til dette var at det var viktig for meg å kunne få til en samtale som var fri, slik at de unge fikk fortalt det de mente og opplevde og ikke det de trodde jeg ville høre. I prinsippet hadde jeg mange ungdommer å velge i, men i virkeligheten ble feltet snevret inn av de grunnene jeg har nevnt. Det var rett og slett ikke så mange ungdommer som ville la seg intervju. Dessuten var det noen jeg hadde gjort avtale med som uteble fra avtalen.

5.4 Intervjuspørsmålene i april og mai

Fordi denne undersøkelsen skulle være kvalitativ ville jeg at spørsmålsformuleringene skulle være mest mulig åpne og innby til umiddelbare og fyldige svar. Jeg laget derfor kun fire åpne hovedspørsmål som tok utgangspunkt i virkemidler, mål og resultater. Disse spørsmålene brukte jeg under intervjuene i april og mai.

Hovedspørsmålene ser slik ut:

1. Fortell om utplasseringsstedet ditt?
2. Fortell om tilbudene du har hatt på Skiferhuset?
3. Fortell hvordan du har klart å gjennomføre tilbudet på OT?
4. Fortell hva OT-tilbudet kommer til å bety for deg i framtida?

Jeg gjennomførte samtalen slik at det var hovedspørsmålene som styrte. Men i løpet av samtalen formulerte jeg spontane oppfølgingsspørsmål for å få ungdommene til å utdype og forklare nærmere hva de mente. De første sju intervjuene som jeg gjennomførte på Skiferhuset varte omtrent 25 minutter hver seg. Det var aldri flere enn informant og meg som var til stede under intervjuet. Under alle de sju seansene var stemningen løs, ledig, fri og noe intens.

5.5 Intervjuspørsmålene i november og desember

Jeg foretok et nytt intervju rett inn under jul 2008. Da intervjuet jeg på nytt de fem ungdommene som hadde vært deltagere på OT våren 2008. Disse intervjuene var telefonsamtaler. Min tanke med disse intervjuene var at jeg skulle ta utgangspunkt i det de gjorde på dette tidspunktet vel fem måneder etter at de hadde sluttet på OT-tilbudet.

Spørsmålene jeg stilte dem så slik ut:

1. Hva gjør du nå og hvordan opplever du dette og hva er målet ditt med det du gjør?
2. Hvorfor begynte du på det du gjør nå og hvem var det som motiverte deg for det du søkte på?
3. Hvilken betydning og nytte hadde tilbudet på OT for deg i forhold til det du gjør nå?

Samtalene over telefon varte mellom åtte og tolv minutter. Jeg noterte det de fortalte underveis i samtalen og renskrev notatene umiddelbart etter samtalen.

5.6 Intervjurundene

Under intervjuene ba jeg ungdommene fortelle om utplasseringsstedet sitt og om det opplæringstilbudet de hadde fått på tiltakets avdeling på Skiferhuset. Jeg ba dem også fortelle om de mente deltakelsen i OT-tiltaket ville ha noe å si for dem i framtida.

Jeg gjennomførte to intervjurunder. I den første intervjuerunden våren 2008 i april og mai hadde jeg med alle sju ungdommene. Dette gjorde at jeg både fikk opplevelser fra ungdom som var midt i tiltaket og opplevelser fra de to ungdommene som på intervjutidspunktet hadde sluttet. Dette kunne føre til at svarene som informantene gav meg fikk ulike vinklinger, noe som igjen kunne gjøre funnene mer varierte. Disse sju intervjuene ble gjennomført i lokalene til OT's avdeling i Larvik. Hit kom ungdommene og fortalte om sine opplevelser. Det de fortalte ble tatt opp på en kassettpiller.

I november og desember samme året gjennomførte jeg et tilleggsintervju med de fem ungdommene som hadde vært deltakere på OT våren i forveien. Dette intervjuet ble gjennomført over telefon. Grunnen til at jeg kun intervjuet disse fem på dette tidspunktet, var

at jeg var interessert i å få vite hva disse mente om OT når de på dette tidspunktet også sto utenfor OT-tiltaket.

5.7 Transkriberingen av lydopptakene

Transkriberingen etter første intervjurunde tok utgangspunkt i kassetten som intervjuene var lest inn på. Av disse laget jeg fyldige resyméer som jeg mener gir et riktig bilde av det som ungdommene fortalte meg. Resyméene er nesten ordrette gjengivelser av det de fortalte meg. Disse resyméene ble skrevet av rett etter at intervjuene var gjennomført.

Under telefonintervjuene på høsten skrev jeg fortløpende ned det som ungdommene fortalte meg mens samtalen var i gang. Når så samtalen var over renskrev jeg intervjuene umiddelbart etterpå.

5.8 Etter samtalene og transkriberingene

Etter at intervjuene var over og transkriberingen hadde funnet sted gikk jeg gjennom det skriftlige materiale. Deretter skrev jeg en presentasjon av det ungdommene hadde fortalt meg. Det er dette Kvale (2006) kaller for en meningsfortetning. Måten jeg gjorde det på var at jeg laget en presentasjon ut i fra hva hver enkelt ungdom hadde fortalt om virkemidlene som var utplassering, opplæring og oppfølging. Neste skritt ble så å finne fram til en måte å tolke materialet mitt på. Derfor laget jeg kategorier slik Kvale (2006) skriver om. Kategoriene ble laget med utgangspunkt i de spørsmålene jeg stilte til ungdommene. Disse kategoriene har jeg så brukt under drøftingen.

5.9 Presentasjon av informantene

Av de sju ungdommene som jeg intervjuet var fem deltagere på OT i Larvik i skoleåret 2007 – 2008. Dette skoleåret deltok det i alt 43 ungdommer på tiltak ved OT i Larvik. En av ungdommene som ble intervjuet var deltaker i skoleåret 2006 – 2007 og en var på OT i skoleåret 2005 – 2006. Dette betyr at fem ungdommer sto midt oppe i tiltaket mens jeg

gjennomførte intervjuene. Disse fem kunne vanskelig uttrykke noe om betydningen sett i forhold til konkret resultat av tiltaket. Dette kompenserte jeg ved å foreta etterintervjuer av de fem ungdommene senere. De to ungdommene som hadde sluttet på OT året før og året før der igjen, kunne si noe om betydningen av tiltaket da de ble intervjuet på våren fordi de allerede hadde vært ute av tiltaket i ett og to år.

Her presenterer jeg de sju ungdommene som jeg intervjuet. Alle har vært deltakere på tiltakene til OT i Larvik. De har både vært utplassert på praksisplass og hatt opplæring på Skiferhuset. De ungdommene jeg intervjuet bestod av to gutter og fem jenter. Gjennomsnittsalderen var 18,7 år på intervjutidspunktet. Deres boligforhold var slik at bare to bodde sammen med begge foreldrene. Gjennomsnittskarakteren fra ungdomsskolen lå litt over karakteren to. Fem av ungdommene hadde gjennomført et eller to år i videregående skole tidligere. To ungdommer kom rett fra ungdomsskolen til OT. En av ungdommene hadde vært arbeidsledig og en hadde avbrutt videregående skole før de kom til OT. De andre fem hadde gjennomført VG1 eller VG2 bak seg. Alle ungdommene var utplassert i tjenesteytende næringer. Alle sju ungdommene deltok i opplæringen på Skiferhuset, men to av dem hadde ingen av de tradisjonelle skolefagene som OT tilbyr.

Etter at ungdommene var ferdige på OT på våren begynte fire ungdommer på videregående skole, en gikk ut jobb og en gikk ut som lærekandidat. En av dem fikk seg ikke noe å gjøre. Etter hvert viste det seg at en av ungdommene som hadde begynt på videregående skole avbrøt sin skolegang. Dette betyr at fem av de sju fortsatt var i det de hadde begynt på.

Mine informanter har jeg gitt navn som jeg bruker når jeg behandler og drøfter intervjuene. Anton, Bjørn, Conny, Doris, Eva, Fanny og Grete er navnene de har fått. Grunnen til at jeg har gitt dem slike navn er at jeg må sikre anonymiteten deres.

	A L D E R	B O R R H O L D	K A R K T E R R	F A U N N O G D. S K ¹	G J E N N O M G R T	U T D F Ø R O T ²	S T A T U S	F Ø O T ³	U T P L A S S E R T	P Å O T	O P L Æ R I N G P Å	S K I F E R H U S E T ⁴	E T E R O T ⁵	S T A T U S ⁶
ANT ON	18	Hos mor og stefar	29,2		VG1	VG1	Butikk/ lager	Fag + aktivi- teter	VG1	Avbrutt				
BJØR N	19	Hos mor og stefar	36,9		VG2	VG2	Butikk	Fag + aktivi- teter	VG1	Fortsatt VG1				
CON NY	19	På hybel	26,2		VG2	VG2	Syke- hjem	Fag + aktivi- teter	Lærekan- didat	Fortsatt i lære				
DORI S	20	Hos mor og far	19,2		VG2	Arb.ledig året før OT	Bilser- vicested	Aktivi- teter	Arb.ledig	Fortsatt arb. ledig				
EVA	18	Hos mor	26,9		Gr. sko- len,	Grunn skolen	Frisør og but-tikk	Fag + aktivi- teter	VG1	Fortsatt VG1				
FAN NY	18	Hos mor og stefar	26,2		Gr. sko- len,	Grunn skolen	Frisør	Fag + aktivi- teter	VG1	VG 2				
GRET E	19	Hos mor og far	30,7		VG1	Avbrutt VG2	Butikk	Aktivi- teter	Jobb	Fortsatt i jobb				
2 Gutter og 5 Jenter	18,7 år gjen- nom- snitts- alder	3 hos mor/stefar: 2 hos mor/far 1 hos mor 1 bodde på hybel	27,9 gjennom- snitts- karakter		Gr. Skolen 2, VG1 2, VG2 3	2 rett fra ung.d.sk., 1 fra vg1, 2 fra vg2, 1 fra avbr. vg2, 1 fra arb.ledighet	Alle ungdom- mene utplassert tjeneste- ytende nær- inger	To ungd. hadde bare aktivi- teter, fem hadde fag	4 ungdom- mer beg på vdg skole, 1 ut i jobb, 1 lære- kandidat, 1 arb.ledig	Alle er fortsatt der de startet, bortsett fra en som har avbrutt videregående skole				

(Figur 5 – Presentasjon av informantene)

¹ I denne innledende framstillingen har jeg tatt med gjennomsnittskarakterer fra 10. klasse. Denne er regnet ut på følgende måte: Elever fra 10. klasse går ut med 13 karakterer. Gjennomsnittet er funnet frem til på den måten at jeg har lagt sammen alle karakterene og så dividert på 13 og multiplisert med 10. Dette er den måten de regner ut karaktergjennomsnittet fra ungdomsskolen på i videregående skole.

² Alle ungdommene hadde gjennomført ungdomsskolen

³ Når gjennomført utdanning og status før OT ikke stemmer så ligger den gjennomførte utdanningen lengre tilbake enn den de bedrev før de kom til OT.

⁴ Fag er i denne sammenhengen skolefag som f. eks. matematikk, mens aktiviteter er matlaging, snekring, forming, osv.

⁵ Dette angir hva ungdommene gjorde i august etter at de hadde sluttet på OT i juni. De to siste ungdommene sluttet på OT ett år tidligere enn de fem over.

⁶ Dette angir hva ungdommene gjorde i november 2008.

Disse sju ungdommene tilfredsstilte kriteriene for å komme inn under opplæringslovens forskrift § 13 – 2 (Stette 2008) som omtaler målgruppa for OT-tjenesten. Alle disse ungdommene sto utenfor ordinær skoleplass i den videregående skolen eller manglet ordinært arbeid da det begynte på OT og alle hadde rett til videregående opplæring.

5.10 Tolkninger og drøfting av matrisen

Før jeg går over til å presentere hva de sju ungdommene fortalte under intervjuene vil jeg kort kommentere opplysningene som er kommet fram gjennom ovenstående matrise. Grunnen til at jeg gjør dette er at det som står der kan knyttes opp mot ting i teorigjennomgangen i kapittel 3. Jeg vil allikevel gjøre oppmerksom på at de tolkningene jeg gjør kun gjelder disse sju og at materialet i matrisen også kun er overflateregistreringer før intervjuene. Jeg velger allikevel å knytte disse overflateopplysningene opp mot enkelte funn andre forskere har gjort.

Aagre (2003) hevder at faglig tilkortkomming ekskluderer unge fra skolen. Om de sju ungdommene følte seg ekskluderte vet jeg ikke, men at de hadde lave karakterer med seg fra ungdomsskolen – det viser matrisen. Og da kan ting tyde på at de lå dårligere an enn sine medelever med høyere karakterer. Jo bedre karakterer ungdom hadde med seg fra ungdomsskolen desto større sannsynlighet var det for at ungdom gjennomførte videregående skole (Markussen m.fl. 2008). Det kan derfor være at det ikke var tilfeldig at disse unge var på tiltak via OT. Det er også en annen faktor som flere forskere peker på i forhold til ungdom og skoleavbrudd. Av de ungdommene som bodde sammen med begge foreldrene var det et flertall som gjennomførte videregående skole (Markussen m.fl. 2008). Av de ungdommene som jeg intervjuet var det kun to som bodde sammen med mor og far. De andre bodde enten sammen med den ene foreldren. En bodde på hybel.

Alle disse sju ungdommene kom enten fra grunnskolen eller fra et yrkesfaglig programområde. Her var også sjansene for avbrudd størst ifølge undersøkelsen om ”Bortvalg og Kompetanse” (Markussen m.fl. 2008). Dette passer godt inn i de sparsomme opplysningene jeg har gitt om de sju ungdommene. Når andre (Skaalvik 1998) så i tillegg hevder at teorifagene tillegges størst vekt i skolen i dag og at opplæringen er blitt teoretisert og akademisert (Jensen 1999), styrker dette min mistanke om at de ungdommene jeg her skal presentere intervjuene til, ikke var på OT av tilfeldige grunner. Jeg kan ikke her trekke like bastante konklusjoner om de sju ungdommene som Bourdieu gjør (Jacobsen 2002) når han

sier at det er de unge som ikke kommer fra det akademiske sjiktet i samfunnet og fra borgerskapet som ikke lykkes i skolen. Det jeg kan si noe om og som gir en pekepinn opp til Bourdieu, er at av mine informanter, var det kun to som bodde sammen med mor og far. De andre hadde andre familie- og boforhold.

Ser man så på resultatene av virkemidlene var det også kun fem av disse ungdommene som var kommet over i noe når man kom fram til desember 2008, dvs etter at alle sju var ute av OT-tiltaket. Jeg har gitt lite opplysninger om ungdommenes bakgrunner i denne oppgaven. Dette skyldes hensynet til hver enkelt ungdom.

Det jeg forsøker å peke på er at ungdom på OT ikke er der av tilfeldige grunner, men at det kanskje lar seg forklare av faktorer rundt og bak hver enkelt av dem. At det er forhold utenfor dem som i større grad avgjør at de ikke befinner seg i skolen, men på OT, enn at det er individuelle og personlige forhold.

Hvis det er slik at matrisen sier noe om at våre ungdommer, kan dette også være med på å farge fremstillingen av hvordan de opplevde virkemidlene og den betydningen de tilla dem. Og hvis det er slik at det er strukturelle forhold ved skolen og samfunnet som er avgjørende for om noen ungdommer kommer til alternative opplæringsarenaer, kan man gjøre seg tanker om hvordan skolen egentlig virker og at alternative opplæringsarenaer kan ha noe for seg.

6. Presentasjon av intervjuene

Jeg presenterte mine informanter i forrige kapittel i avsitt 5.7 gjennom en matrise. Dette gjorde jeg fordi det skulle være mulig å danne seg et bilde av ungdommene. I dette kapittelet presenterer jeg det som disse ungdommene fortalte meg. Framstillingene er ordnet slik at hver ungdom får en oppsummerende framstilling av intervjuene. Men mye av den formen ungdommene uttrykte seg gjennom er bevart. Gjengivelsene er ordnet under hvert sitt fiktive navn. Med de fem første ungdommene hadde jeg to intervjuer og med de to siste kun ett.

6.1 Intervjuene med Anton

Anton var utplassert i en butikk og syntes det var bedre å være utplassert enn å gå på skolen. På skolen hadde han kjedet han seg, men på jobben var det alltid mye å gjøre. Tiden gikk så fort når han var på arbeidssstedet. Anton fortalte at opplæringstilbudet på Skiferhuset ikke var som i vanlig skole. Lærerne forstod ungdommene på en annen måte. Det var også færre ungdommer der. Men det var kjedelig når lærerne på OT ringte hjem til ham hvis han ikke hadde møtt til opplæringsdagen. Anton fortalte at året på OT hadde gitt ham arbeidserfaring. Dette hadde passet ham godt fordi han ønsket å begynne på VG1 Service og Samferdsel i videregående skole.

Anton var 17 år da han begynte på OT. Selv om han hadde skolefag på OT, og syntes at fag var kjedelig, mente han det var bedre å være på Skiferhuset. Grunnen til dette var at fagene ikke ble gjennomført som i den ordinære skolen. Han kom bedre over ens med lærerne. Dessuten var det friere på Skiferhuset! Midt på dagen var det lunsj og under intervjuet utbrøt Anton at

”hver mandag klokken 1100 var bra, fordi da hadde vi varm mat!”

Anton likte ikke det praktiske arbeidet på verkstedet i kjelleren på Skiferhuset. Han savnet mer data og ville heller spille spill på internettet. Han savnet også flere ungdommer på opplæringsdagene.

”Det skulle ha vært flere jenter der”, fortalte han.

På Skiferhuset ble de godt kjent med hverandre fordi det ikke var så mange der.

Ungdommene kom i god kontakt med lærerne, fordi lærerne ikke hadde så mange elever. Han likte seg på Skiferhuset. Men Anton mente at

det han hadde gjort på Skiferhuset egentlig ikke ville komme til å bety noe for ham.

Han hadde ikke gått opp til nye eksamener. Men han sa allikevel at han hadde lært noe av de fagene og aktivitetene han hadde hatt på Skiferhuset.

Anton fortalte at han ble bra fulgt opp av OT. Han fortalte at han fikk en ny praksisplass i en forretning til en stor kjede da han ikke lenger kunne være på den første arbeidsplassen han hadde fått. På det nye utplasseringsstedet trivdes han. Han fortalte at

læreren kom innom på jobben en gang i uka.

Men han sa også at selv om læreren kom innom på jobben, var ikke det med på å gjøre at han gikk på jobben. For hvis han ikke hadde villet dra på jobben, så hadde det ikke hjulpet at han hadde tenkt at han måtte dra på jobben fordi læreren skulle komme. Han dro på jobben fordi han likte seg der.

Etter at Anton sluttet på OT begynte han på videregående skole. Men der begynte han å skulke. Og i november avbrøyt han denne skolegangen. Anton fortalte at han ikke hadde klart å konsentrere seg om fagene i klasserommet. Det hadde vært for mye teori der. Da han gikk på OT og hadde vært utplassert i butikken hadde han hjulpet kunder og vært sammen med kollegaer i arbeidssituasjonene.

Mens Anton måtte konsentrere seg om skrijving og lesing på skolen, kunne han se etter om noen trengte hjelp da han var utplassert i butikken. Han fikset samarbeidet der. På Skiferhuset hadde han lært mer enn han gjorde på VG1. Grunnen til dette var at det på Skiferhuset var færre folk, ikke så mye uro og så fikk ungdommene mer hjelp fra lærerne.

6.2 Intervjuene med Bjørn

Bjørn var utplassert i en dagligvarebutikk. Der erfarte han hvordan det var utenfor skolen. På jobben lærte han å ta bestillinger og hvordan han skulle oppføre seg blant andre folk. Arbeidet Bjørn utførte på jobben gav ham mening. Han begynte på OT fordi han ikke hadde skoleplass og fordi han var skolelei. Gjennom OT fikk Bjørn erfaringer fra arbeidslivet. Han lærte også om butikkdrift. Gjennom å ha vært utplassert mente han at det ville bli

”enklere for meg å søke videre på andre arbeidsplasser innen for det jeg jobber med”!

Bjørn fortalte at på Skiferhuset lærte han ting han ikke kunne i matematikk. Dette mente han ville komme ham til nytte senere. På verkstedet i kjelleren lærte han å samarbeide fordi ungdommene jobbet sammen der. Men at alle ungdommer og voksne spiste sammen på Skiferhuset var det fineste. Uten dette måltidet hadde det vært kjedelig, mente han. Mens ungdommene spiste sammen snakket de og koste seg. Han syntes at de kunne ha hatt litt mer sport og gym. Matematikk var det beste faget på Skiferhuset.

Matematikk var greit fordi dette fikk han til.

Det var ingen personer på Skiferhuset Bjørn satte høyere enn andre. Han ble bra behandlet av alle der. Fagene og aktivitetene på Skiferhuset mente han ville komme ham til nytte senere. Bjørn mente at

tilbudet på OT ville komme til å bety noe for ham i framtida.

De fagene han hadde hatt på Skiferhuset ville føre til at sjansene ble større for at han ville klare å fullføre hvis han begynte i videregående skole.

De voksne på OT besøkte ham på jobben. Bjørn syntes oppfølgingen og veiledningen på OT var bra. OT kontaktet ham i den butikken hvor han var utplassert. Når han skulle ha vært på Skiferhuset på opplæringsdagene og ikke var dukket opp om morgenen, ringte lærerne til ham. Dette var veldig greit.

Da visste Bjørn at de på OT brydde seg om ham.

Dette burde OT fortsette med, mente Bjørn. De som gutten jobbet sammen med i butikken syntes også det var positivt at læreren kom på besøk i butikken. Da visste de at læreren fulgte ham opp.

Etter OT begynte Bjørn på videregående skole. På denne linja gikk det bra. Målet hans var å få studiekompetanse. Hvis han ikke klarte å bli trener etter dette, ville han prøve å få seg jobb i butikk igjen. Bjørn sa at året på OT ikke hadde hatt noen betydning for ham i forhold til å begynne på videregående skole. Men Bjørn fortalte allikevel at matematikken på OT hadde hatt betydning, fordi matematikken på idrettslinja var vanskelig. Gjennom OT hadde Bjørn lært tålmodighet og blitt mer observant.

”Det hadde vært kjempeåltreit på OT.”

Da hadde Bjørn fått et pauseår og han hadde fått tenkt seg om. Det hadde vært godt med et pauseår på OT.

6.3 Intervjuene med Conny

Conny hadde praksisplass på et eldreheim. Hun fortalte at hun gjorde i stand til frokost, leste avisa for de gamle og var med på bingoen. Hun trivdes veldig godt med å hjelpe andre mennesker og syntes det var veldig fint å få

”positive tilbakemeldinger fra de som var litt klare i toppen”.

Der fant hun også ut at hun ville bli hjelpepleier. Kollegaene til Conny var veldig hyggelige og gav fine tilbakemeldinger. Å jobbe med eldre gav henne innsikt og bidro til å gjøre at hun utførte et positivt stykke arbeid. Dette arbeidet motiverte henne for framtida. Conny ble utplassert ved et eldreheim fordi hun kunne tenke seg å jobbe med dette senere.

Utplasseringen hadde vært nyttig for henne. Hun hadde fått vite mer om hva hun skulle gå til hvis hun valgte dette som yrke. Hun hadde ikke visst hva hun ville før hun hadde fått prøvd ut dette i praksis. Tidligere hadde hun gått to år i videregående skole på en linje som hun ikke hadde fått prøvd ut på forhånd. Denne linja hadde derfor blitt feil for henne. Derfor hadde det

vært fint for henne å komme til eldresenteret. Hun mente at året på OT ville komme til å få betydningen for henne i framtida.

Året på OT hadde gitt henne muligheter til å finne ut hva hun hadde lyst til å drive med senere.

Gjennom fagene på Skiferhuset hadde hun ønsket å ta ny eksamen i fag hun hadde strøket i på videregående. Det var greit med smågrupper. Hun hadde gått i store klasser tidligere og der hadde det vært mye som forstyrret. På OT valgte ungdommen litt mer hva de ville ta opp. Læreren hadde ikke så mange å se etter. Det var lettere å få hjelp. På Skiferhuset

”var det bare litt festlig noen ganger”,

uttalte Conny. Hun lærte faktisk noe der og syntes at matematikken ble lettere fordi hun fikk grundige forklaringer. De satt ikke bare og leste pensum fra en bok. Læreren tegnet og viste og forklarte lærestoffet slik at hun skjønnte det. Dette ble det ikke bare sånn rein teori av. Matlaging var moro og måltidene var sosiale og det var mange rare temaer som ble tatt opp mens ungdommene og de voksne spiste sammen.

”Måltidene var egentlig ganske festlige”.

På OT fullførte hun de fagene hun ikke hadde hatt ståkarakterer i fra videregående skole. Hun mente at arbeidserfaringen hun hadde fått gjennom OT kom til å bety at hun fikk seg en utdanning.

Conny sa at det var ingenting som manglet på Skiferhuset, selv om hun godt kunne ha tenkt seg å lære andre ting også. Hun savnet en venninne og ville gjerne ha hatt flere ungdommer med på opplæringsdagene. Men hun ville ikke ha hatt så mange flere.

En fast lærer besøkte Conny på jobben en gang i uka. Det var greit selv om hun stort sett sa i fra selv hvis det var noe. Noen ganger syntes hun at læreren spurte litt for mye. Det var greit at OT ringte hvis Conny ikke var møtt opp på opplæringsdagene på Skiferhuset. Hvis hun selv ikke hadde tatt kontakt først, da. For hvis hun ikke hadde gjort dette var det som regel slik at hun ikke hadde våknet eller akkurat hadde gjort det.

Hvis OT ikke hadde ringt og tatt kontakt så hadde hun begynt å lure.

Etter OT begynte hun som lærling på et dagsenter. Læremåten som lærling var praktisk og hun trivdes fordi hun var til nytte for de eldre. Grunnen til at hun ikke søkte på VG 1 Helse og Sosial den gangen hun begynte på videregående skole, var at denne linja var vanskelig og teoretisk. Det var på OT hun fikk greie på lære kandidatordningene og så fikk hun tid og

”et spark i rompa til å komme i gang”.

På Skiferhuset hadde det vært kjekt å ha undervisning i små grupper. Hun visste ellers ikke hvordan det ville ha gått til eksamenen i matematikk og gym.

Hun skulle gå som lære kandidat i to år og så gå opp til en kompetanseprøve. I det første opplæringsåret skulle hun være på dagsenteret. Hun trivdes med å jobbe med mennesker fordi hun var til nytte. Gamle folk var takknemmelige for små ting. Hun hadde hjelpsomme og kjempehyggelige kollegaer.

Conny hadde fått bestått karakterer i alle allmennfaga fra videregående skole fordi hun hadde tatt privatisteksamener i matematikk og gym det året hun gikk på OT. Det hadde vært fint å ha matematikk på OT.

Det var de små klassene som var fine på OT.

6.4 Intervjuene med Doris

Doris var utplassert i et bilfirma. Her gjorde hun rent biler både innvendig og utvendig. Hun var svært opptatt av at hun ikke måtte komme for sent eller ha fravær. Å vaske biler lærte hun av sjefen sin. Hun lærte om vaskeprodukter som firmaet brukte. Da hun begynte på OT ville hun egentlig være utplassert på et bilverksted fordi hun likte motorer. Hun godtok imidlertid bilfirmaet i stedet for. Doris mente at hun kunne få brukt for praksisen hun hadde fått i dette firmaet. Når det kom kunder i firmaet

sa folk at hun var flink til å ta godt i mot dem og til å snakke med andre mennesker.

Hun opplevde at de stolte på henne fordi det var hun som ofte mottok bilnøkklene fra kundene. Doris mente at hun ville få brukt for denne kundeerfaringen senere når hun skulle ut i andre jobber. Hun regnet med at hun ville få en god attest fra firmaet når hun sluttet. I attesten mente hun at det ville stå at hun alltid hadde kommet til tida. Da ville det bli jobbmuligheter for henne etterpå. Hun begynte på OT fordi OT ringte til henne og spurte om hun ville ha tilbud. Den gangen hadde hun ingen jobb å gå til. Hun ville komme til å søke jobber senere i butikker og bilfirmaer.

På Skiferhuset gikk Doris to dager i uka. Her ble hun kjent med andre ungdommer. Hun klarte å gjennomføre OT-tilbudet pga moren og faren. Men lærerne på OT var også skyld i dette. Lærerne var hyggelige mot henne. Hun gledet seg alltid til opplæringsdagene fordi læreren som besøkte henne på arbeidsplassen alltid spurte henne på forhånd om hun kom på Skiferhuset dagen etterpå.

Doris fortalte at hun nesten ikke hadde hatt fravær eller kommet for sent i det året hun hadde hatt på Skiferhuset. Doris hadde ingen skolefag, men var med på aktiviteter som trearbeid, matlaging og forming. På torsdagene hadde hun matlaging med en lærer som hun ble godt kjent med. Hun ble kjent med andre mennesker også. Doris sa at det beste med Skiferhuset var at

”jeg slapp å være hjemme og bare surre”.

På opplæringsdagene på Skiferhuset lærte Doris å være stille og oppføre seg bedre enn det hun hadde gjort tidligere. Hun ble litt mer voksen. Doris syntes at hun og de andre ungdommene skulle ha gått mer på tur i nærområdene og ha dratt på dagsturer sammen med læreren de hadde. Hun ville gjerne at de skulle

”steke pølser og sånn”.

Lærerne tullet mye og Doris lærte å skjønne mer spøk enn tidligere. En lærer kom innom henne på jobben hver onsdag. Hun måtte ha gått på jobb uansett om læreren ikke var kommet innom. Ellers hadde hun fått ord på seg om at det bare var

”surr på den jenta der”.

Det var greit at læreren kom innom. Da begynte Doris å glede seg til å lage mat på Skiferhuset. Det var bra at OT fulgte opp sånn som OT gjorde!

For Doris hadde året på OT betydd at folk i framtida ville komme til å spørre henne om jobben i bilfirmaet. Da ville hun svare at hun hadde gått på OT og hadde vært utplassert i et bilfirma. Hun ville si at hun hadde fått en attest da hun sluttet.

Hun fikk en attest fordi hun hadde vært flink og kommet til tida.

En attest ville komme til å være viktig for henne når hun skulle søke ordinære jobber senere. Så kunne de hun skulle søke jobb hos ringe til hennes tidligere arbeidsgiver. Doris mente at hun ville komme til å huske OT.

Etter at Doris sluttet på OT flyttet hun ut av distriktet. Hun hadde ikke søkt seg skoleplass. Gjennom private formidlingsbyråer hadde hun fått seg et par mindre jobber. Men hun var blitt sittende mye hjemme. Å være knyttet til private formidlingsbyråer gav henne få jobber, men fra NAV fikk hun heller ingen ting. Doris fortalte at attesten fra bilfirmaet viste at hun dugde. Hun sendte med denne til arbeidsgivere når hun søkte seg jobber. På Skiferhuset hadde hun lært å være høflig og tålmodig. Gjennom utplasseringa hadde hun lært å jobbe raskt. Hun hadde også lært at hun var en god person. Hun mente at lærerne på OT hadde hatt betydning for henne. Men selv om arbeidsattesten viste at hun dugde, hadde den vært til liten nytte hittil.

6.5 Intervjuene med Eva

Eva begynte på OT rett etter 10. klasse og var på OT i to år. Først var hun utplassert i en frisørsalong. Der fant hun ut at hun ikke ville bli frisør. Men hun hadde fått god kontakt med menneskene i frisørsalongen og dette hadde hun lært mye av. De hun jobbet sammen i frisørsalongen var snille, syntes hun. Det hadde vært veldig fint å være i salongen, selv om hun ikke skulle bli frisør. Hun fikk lov til å prøve ut forskjellige arbeidsoppgaver i salongen, bl.a. å klippe gutter.

”Men da var det bare sånn med barbermaskin.”

Det andre året var hun i en utstursforretning. I begynnelsen kjente hun ikke kollegaene og de visste ikke hvem hun var. Men etter hvert slapp de henne mer inn på seg. Eva hadde sett tiden litt an og da gikk det fint. Grunnen til dette var at hun ikke kom så fort inn i det som hun hadde tenkt seg.

”Men jeg lærte masse der; om fisker, hunder og mye om dyr og sånn”.

Eva lærte å behandle kunder. Dette var litt vanskelig enkelte ganger. For hvis en kunde var sint eller kjefitet, måtte hun fortsette med å være like blid og bare smile tilbake. Av dette lærte hun å forholde seg rolig. Eva fortalte at det av og til

”var noen kunder som tok veldig av.”

Eva fikk seg ordinært arbeid i denne butikken i mars måned før hun begynte på videregående skole i august. Eva mente at det måtte være bedre for butikken at den hadde ansatt henne enn at de skulle ha lært opp en ny person. Men Eva mente at utdanning var viktig. Derfor søkte hun om plass på videregående skole.

Begge årene på OT deltok hun i fag og aktiviteter på Skiferhuset to dager i uka. Hun hadde bl.a. samfunnsfag. I dette faget tok Eva eksamen som privatist og fortalte at

”det gikk veldig bra.”

Hun hoppet fra karakteren to til fem. Matematikken syntes Eva var for vanskelig. Så dette faget droppet hun etter hvert mens hun var på Skiferhuset. Hun sa at hun gruet seg til hun skulle begynne på videregående skole igjen og ha matematikk der. På Skiferhuset likte hun best å lage mat. I matlagingsgruppa var det kjempekoselig og læreren der betydde veldig mye for henne. For med henne kunne hun prate om alt. Eva sa at

denne læreren hjalp henne med ting som egentlig tilhørte fritida hennes.

Hun mente at ungdommene på Skiferhuset fikk mer hjelp enn elever i vanlige skoler. Og selv om vennene hennes ble ferdige med videregående skole da hun skulle begynne på den, mente

Eva at hun hadde fått seg en helt annen og nyttigere erfaring enn dem. Hun hadde begynt på OT fordi OT hadde kontaktet henne.

Det var aldri sånn at Eva gruet seg for å komme på Skiferhuset. Skiferhuset var veldig viktig for henne. Hun syntes ikke det var for få ungdommer på Skiferhuset. Når Eva hadde fag så fikk hun mer hjelp enn i en vanlig klasse hvor de måtte sitte og vente. Det var en veldig stor fordel at de var så få. Hun fortalte at hun hadde

vært veldig skolelei i 10. klasse.

Da hjalp det veldig å komme på OT. Eva savnet aldri ungdomskolen mens hun var på OT.

Det at de voksne fra OT besøkte henne på jobben en gang i uka viste at de ikke glemte henne. Når OT ringte etter henne ved fravær hjalp dette på frammøte. Gjennom tilbudet på OT lærte hun å ta ansvar og ble innstilt på å begynne på skolen igjen. Det at hun fikk besøk på jobben var veldig fint. Bare det at lærerne kom innom og snakket med henne var hyggelig.

Det viste at hun ikke ble glemt. Det var viktig ikke å bli glemt.

Etter at læreren hadde besøkt Eva på jobben, gledet hun seg til å komme på opplæringsdagene på Skiferhuset. Men det var ikke gøy når OT ringte etter henne hvis hun hadde forsovet seg. Da ble Eva litt irritert. Men om OT ikke hadde ringt til henne hadde hun sikkert ikke kommet heller eller kommet enda senere. Hun sa at

det hjalp at OT ringte etter henne.

Eva passet litt ekstra på å stå opp til tida når det var slik. Det var viktig at de voksne brydde seg. Hun visste at hun kunne få snakket med noen hvis hun trengte det. Og det var alltid en å snakke med på Skiferhuset hvis det var noe. Men hun syntes det var negativt at OT kontaktet foreldrene hennes når hun ikke kom til tida. Foreldrene ble da veldig sinte på henne og det var ikke så gøy. Men det var akkurat da det skjedde at hun syntes det var negativt. Eva så ikke på dette som noe negativt senere.

Hvis Eva hadde vært en forelder som hadde hatt en datter i samme situasjon, hadde hun satt pris på at OT hadde ringt til henne. Hadde hun vært forelder, så hadde hun reagert slik som hennes foreldre gjorde.

Selv om Eva fikk seg ordinært arbeid i butikken tenkte hun allikevel at

hvis hun hadde fått valget mellom å jobbe videre i butikken eller å begynne på skole, da hadde hun valgt skole.

Hun hadde ikke hatt lyst til å jobbe i denne butikken resten av livet. Eva hadde villet bli ferdig med skolen fordi det var viktig å få seg en utdanning. Hvis hun senere skulle søke på en jobb så regnet hun med at disse heller ville komme til å ansette en som hadde utdanning enn en av de som ikke hadde det.

Om hun hadde vært godt nok forberedt på å skulle ha matematikk på videregående skole hadde hun vært usikker på, men hun måtte bare begynne. Hun trodde det ville bli uvant og tøft å begynne på videregående skole med større klassegrupper. Men det ville sikkert bli lettere fordi hun ville komme sammen med folk som var to yngre enn seg. Kanskje ville hun klare å konsentrere seg om noe annet enn venner og sånn i timene. I 10. klasse hadde hun ikke klart å konsentrere seg. Hun ville ikke komme til å være flau over at vennene hennes var ferdige med to år på videregående skole. For hun hadde opplevd mye som vennene hennes ikke hadde fått oppleve. Hun hadde lært mye og forandret seg gjennom OT. Hun hadde lært å ta ansvar, å komme til tida og gjøre det hun fikk beskjed om.

Eva begynte på VG1 Helse og Sosial etter OT. De vanskeligste fagene der var matematikk og engelsk. Målet hennes var å komme inn på VG2 hudpleielinja. Selv om OT ikke hadde noe direkte å si for hennes linjevalg, gjorde tilbudet på OT Eva motivert for å gå på skolen.

”Jeg ble veldig mye mer motivert”,

sa Eva. Den matematikken hun hadde på OT hadde hjulpet henne i forhold til matematikken hun hadde fått på videregående skole. Men Eva syntes at det var mye koseligere på OT enn det var på videregående skole.

6.6 Intervjuet med Fanny

Fanny var elev i videregående skole på VG 2 høsten 2008. Skoleåret før dette hadde hun gått på VG1. Hun fortalte at hun gikk på videregående skole fordi hun

”måtte jo ha seg en utdanning”.

Før hun begynte på videregående skole hadde hun deltatt på OT's tiltak. Fanny var utplassert i en frisørsalong tre dager i uka. Jobben i frisørsalongen var morsom, selv om det var kjedelig å sope så mye hår. Fanny ble imidlertid satt til å vaske håret til kunder og dette likte hun. Hun likte noen av de menneskene hun jobbet sammen med. Men mange av de hun jobbet sammen med var for strenge. Og det var kjedelig i salongen når hun hadde lite å gjøre der.

”Da bare satt jeg der og så dum ut”, fortalte Fanny.

Men da gjorde hun ting på egen hånd, ting som hun ikke var blitt bedt om. Hun fant etter hvert ut at hun ikke ville bli frisør. Derfor sluttet hun på praksisplassen. Hun mente at hun måtte gjøre *”drittjobbene”*. Allikevel mente Fanny at dette måtte være slik fordi

hun kunne jo ikke begynne å klippe løs på kunder i frisørstolen!

Jobbet man som frisør i en frisørsalong måtte man være utlært. Man måtte kunne det man skulle arbeide med. Derfor måtte hun å sope hår og gjøre de tingene hun ikke trengte å kunne.

Fanny deltok på to opplæringsdager i uka fram til jul. Etter jul var hun kun på en opplæringsdag i uka. Grunnen til dette var at hun fant ut at hun ikke ville bli frisør. Derfor skaffet hun seg ordinært arbeid i stedet for å være utplassert. På opplæringsdagene laget hun mat, hadde matematikk og samfunnsfag. Hun fortalte at noen av dem hun gikk sammen med var ålreite. Fanny hadde ikke faglig utbytte av matematikken på OT, men det hadde hun av samfunnsfaget. I samfunnsfaget tok hun ungdomsskoleeksamen som privatist og hun fortalte at hun

”fikk faktisk fem”.

Fanny forsøkte også å ta eksamen i matematikk, men her gikk det dårlig. Den matematikken hun lærte på OT var ikke den samme matematikken som den hun fikk på videregående. På videregående holdt hun på med

”volum og sylindre og sånn”.

Selv om hun både kunne legge sammen og trekke fra, så begynte de med dette på OT. Hun likte lærerne på OT. De var morsomme og ikke så strenge! Men lærerne på OT hadde heller ikke det ansvaret å skulle lære ungdommene ting.

”Lærerne på OT skulle bare være sammen med ungdommene”.

Lærerne i den vanlige skolen måtte jo ha undervisning! Det trengte ikke lærerne på OT. Fanny tenkte positivt tilbake på OT.

Fanny fortalte at hun hadde hatt behov for et friåret gjennom OT. Hun likte at OT brydde seg, men ikke at OT vekket henne om morgenen når hun hadde forsovet seg. Fanny likte heller ikke at OT ringte til moren hennes. Når lærerne besøkte henne i frisørsalongen pratet hun med lærerne om det hun ikke torde å ta opp med sjefen sin. Fanny likte at OT brydde seg. Hun likte ikke at OT tok kontakt med de foresatte, for da måtte hun komme seg så fort opp. Og så ble hun grinete. Men det var veldig flott at læreren kom og besøkte henne mens hun var utplassert. Læreren hjalp til med å prate da hun ville endre arbeidstid eller da hun ville slutte på utplasseringsstedet.

Året etter OT hadde hun begynt på videregående skole. Hun hadde savnet å gå på OT. Det hadde vært koselig på OT med alle de som jobba der. Men hun kunne ikke slutte på skolen og vende tilbake til OT. Hun måtte ha seg en utdanning. Gjennom OT hadde hun lært at hun trengte utdanning for å kunne gjøre noe hun ville komme til å like. Fanny ville

”ikke bare være en sånn hit-og-dit-person”.

Da hun hadde vært i frisørsalongen hadde hun lært hvordan det var å være i arbeidslivet. Hun hadde lært at arbeidstagerne hadde ansvar og at de måtte komme seg på jobben. Hun hadde ikke kunnet komme for sent, slik hun hadde gjort det på skolen. På jobben hadde Fanny

måttet komme til tida ellers så fikk hun kjeft. Fanny hadde ordentlig ansvar på jobben. På jobben hadde hun ikke bare kunnet gjøre som hun ville.

6.7 Intervjuet med Grete

Grete hadde vært utplassert på praksisplass i en klesbutikk. Og etter at tiltakstiden var over hadde hun fått seg vanlig jobb her. Grunnen til dette hadde vært at butikksjefen hadde vært fornøyd med henne. Gjennom å være utplassert i klesforretningen hadde hun fått en stolthet. Hun hadde greid noe. Og dette hadde hjulpet på selvfølelsen hennes.

Grete syntes ikke at tilbudet på Skiferhuset hadde lignet på den vanlige skolen. Men de ungdommene hun hadde gått sammen med på Skiferhuset hadde ikke vært slike som hun omgikk med på fritiden. Hun hadde sluttet på videregående skole i begynnelsen av sitt andre skoleår fordi hun ikke hadde orket å gå mer på skole. Da hadde hun blitt utplassert ganske fort. Grete hadde jobbet i andre forretninger etter at hun sluttet i det ordinære arbeidet som hun fikk i kjølevannet av praksisplassen. Når jeg intervjuet henne jobbet hun på et sykehjem.

Da hun var utplassert i klesbutikken hadde hun opplevd at de var fornøyde med hennes arbeid. I butikken lærte Grete om

alt en skal lære i butikker: størrelser, kundeservice og mersalg.

Mersalg er å selge mer til en kunde enn det kunden egentlig skulle ha. Dette greide hun. Grete våget også å bli litt mer frampå. Dagene i butikken var kjempefine, syntes Grete. Grunnen til at hun slutta på skolen var at hun var lei og ikke hadde motivasjon. Det hjalp når hun ble utplassert. På arbeidsstedet gav ikke Grete så fort opp. Det var også slik at hun måtte på jobben fordi her kunne hun tjene penger. På skolen "gadd" hun liksom ikke å gå og

"jeg ble heller hjemme og sov", fortalte hun.

Grete følte seg forpliktet til å dra på arbeidet. Hun skulket ikke i det hele tatt. Hun var stolt over å ha fått jobb og over å ha kommet seg litt videre.

Grete var ikke så mye på Skiferhuset, fordi hun ofte ble tilbudt betalt ekstraarbeid i den butikken hvor hun var utplassert i på de dagene hun skulle ha vært på opplæring på OT. Hun ville heller jobbe og få vanlig lønn enn å være på Skiferhuset. De gangene hun var på Skiferhuset var det mye moro og så gjorde de ikke så veldig mye der! Tilbudet på Skiferhuset lignet ikke mye på skolen.

”Det var litt mer koselig med mat og litt friere”.

Jentene som gikk på OT var ikke hennes type venninner. De var liksom litt over henne.

Hun trodde ikke at hun var ”så problembarn, liksom”.

Grete opplevde de andre ungdommene som mer problembarn enn det hun opplevde seg selv som. Tilbudet på Skiferhuset var et sånt sted hvor det bare var problembarn som ikke greide skolen. Hun greide jo å gå på skolen, men hun var bare så lei at hun måtte gjøre noe annet. Hun følte ikke at hun passet inn på Skiferhuset.

Lærerne på OT var koselige. De så ikke ned på ungdommene selv om ungdommer kunne være litt ”hypre”. Det var koselig å spise mat sammen alle sammen i fellesskapet. Hun hadde matematikk et par ganger, men matematikk var kjedelig. Å lese til førerprøven var bra, for det måtte Grete klare. Grete greide ikke dette hjemme. Det hadde hun ikke ro til.

Grete syntes at det var kjempebra oppfølging på OT. Læreren kom innom butikken og skrev og hjalp henne og spurte hvordan hun hadde det. Grete mente at hun ble veldig bra fulgt opp.

Læreren var veldig opptatt av hvordan hun hadde det og om alt gikk som det skulle.

Læreren ordnet opp i det meste. Det var viktig at noen fulgte henne opp. Læreren snakket med sjefen. Fra sjefen fikk læreren høre at Grete var flink, for da skrøyt butikksjefen av henne. Det gjorde henne så godt.

Grete var 17 år da hun begynte på OT om høsten. Da hadde hun avbrudd fra et VG2-kurs. Hun hadde blitt utplassert i en klesforretning gjennom OT. Her hadde det fort blitt til at hun kunne være på lørdager som vanlig arbeidstager.

Etter at Grete sluttet på OT hadde hun fått seg ordinært arbeid i den klesforretningen hvor hun hadde vært utplassert. Hun hadde ikke vært motivert for mer skole. Grete var ikke helt sikker på hva utplasseringen ville komme til å bety for henne i framtida. Men hun ville heller ikke komme til å glemme at hun hadde jobbet i den klesforretningen hvor hun var blitt utplassert.

Grete fikk en fin attest fra butikken og de viktigste tingene hadde stått der.

At hun hadde vært presis og nøyaktig og sånne ting. Denne attesten var det viktig å ha med hvis hun skulle søke på andre jobber.

6.8 Sammendrag av de sju intervjuene

Ovenfor har jeg gjengitt intervjuene med hver enkelt av de sju ungdommene. I sammendraget som følger her har jeg tatt utgangspunkt i de relativt grundige resyméene jeg gjorde fra lydbåndopptakene.

Alle ungdommene hadde vært utplassert innenfor privat eller offentlig tjenesteyting. Alle mente at de hadde lært noe gjennom utplasseringen. Den hadde gitt dem betydningsfull arbeidserfaring. De hadde lært å ta ansvar, lært å forholde seg til andre mennesker og lært at det hadde vært viktig å være presis. Ungdommene hadde erfart at andre hadde forlangt noe av dem og at de hadde fått ros når de dugde. To av de sju ungdommene hadde fått seg ordinært arbeid på utplasseringsstedet etterpå. En var blitt lærling der hun hadde vært utplassert. De andre fire mente at utplasseringen ville gi dem større muligheter til å få seg ordinært arbeid senere.

På Skiferhuset hadde ungdommene hatt praktiske tilbud i form av matlaging og verkstedarbeid. Det å spise mat sammen hadde de opplevd som svært meningsfylt. En av ungdommene uttalte at *"mandag klokken elleve er bra ... for da har vi varm mat!"* Fire av ungdommene hadde hatt matematikk på Skiferhuset og en av ungdommene fortalte at han hadde likt dette fordi han hadde fått det til. Det å være få ungdommer av gangen på

Skiferhuset hadde gitt dem bedre kontakt med de voksne. De hadde fått mer hjelp i fagene fra de voksne. Alle ungdommene mente at de voksne hadde mer tid til dem enn det ellers var mulig å få i den ordinære skolen.

Ungdommene likte at lærerne på OT hadde fulgt dem opp ute på arbeidsplassen. De likte at de voksne hadde brydd seg. Noen mente at lærerne hadde spurt litt for mye. Det at foreldrene hadde blitt kontaktet hadde vært vanskelig for noen av ungdommene. Grunnen til at ungdommene begynte på OT var at de ikke hadde hatt skoleplass i videregående skole. Det hadde vært OT som hadde kontaktet dem. Ungdommene mente at de hadde fått et hardt tiltrengt friår. Om betydningen av å ha vært på tiltak via OT fortalte Conny at hun ikke hadde kunnet begynne som lærling uten den praksisen hun hadde vært med på gjennom OT. Hun hadde heller ikke kunnet tatt eksamen som privatist i matematikk. En annen jente mente at hun hadde blitt mer motivert for videregående skole etter å ha hatt et års pause fra den vanlige skolen. Bjørn uttalte at han i løpet av året på OT hadde fått slappet av og egentlig gjort en del andre ting. Han avsluttet med å si at *”OT egentlig er ok som det er”*! En av jentene mente at hun hadde lært å gjøre det hun ble bedt om. De hadde blitt mer innstilt på å komme seg videre og få seg utdanning.

6.9 Fra tiden etter at ungdommene hadde sluttet på OT

Etter at de sju ungdommene hadde sluttet på OT gikk tre av ungdommene i videregående skole på Idrettslinja, på Helse og Sosial og på Barne- og Ungdomsarbeider. En av ungdommene hadde begynt på videregående skole, men hadde avbrutt. En av jentene var lærling på det stedet hun hadde vært utplassert og en annen hadde hatt ulike ordnære jobber etter tiden på OT. Den eldste av ungdommene gikk uten arbeid.

Målene til noen av ungdommene var å ta fagbrev eller få seg studiekompetanse. Selv han som hadde avbrutt mente at det ville være viktig å få seg utdanning. De mente at OT hadde spilt en rolle for dem. En av jentene uttalte at *”arbeidsattesten viste at hun dugde”*! En annen svarte at det hadde vært fint å være sammen med mennesker i arbeidssituasjoner hvor de hadde samarbeidet. Ei av jentene sa at hun hadde blitt motivert til å gå på skole. Det å ha fått tid til å tenke seg om det året de hadde vært på OT hadde betydd mye for dem.

6.10 Foreløpig konklusjon

Jeg mener det går an å danne seg et foreløpig bilde av sammenhengen mellom virkemidlene, målene og resultatene til OT etter denne gjennomgangen av intervjuene. For sikkerhets skyld repeterer jeg problemstillingen:

Hvilken sammenheng er det mellom de virkemidlene Oppfølgingstjenesten i Larvik bruker for å nå sine mål og de resultatene tjenesten oppnår med ungdommene sine?

Alle ungdommene ble utplassert og fikk et tilbud om sysselsetting gjennom OT slik lovverket foreskriver. Tilbudet eller virkemidlene er også målsatt med at de skal føre til skole eller arbeid. Dette ble oppnådd for fem av de sju ungdommene. Derfor mener jeg at det er en sammenheng her! Dette skal jeg imidlertid redegjøre nærmere for i neste kapittel. Jeg avslutter allikevel her med foreløpig å hevde at ungdommenes opplevelser av tiltaket og tiltakets betydning kan tyde på at

- Ungdommene hadde lært noe gjennom OT.
- Ungdommene var blitt sosialiserte og ansvarliggjorte.
- Ungdommene hadde opplevd mestring og mening.
- Voksenkontakt og omsorg hadde vært viktig for ungdommene.
- Friåret hadde virket meningsfylt.
- OT hadde motivert for videre utdanning.
- Virkemidlene hadde gitt resultater.

7. Analyse, tolkning og drøfting

Dette kapittelet har jeg delt inn i fire hoveddeler. Hoveddelene handler om hvordan ungdommene opplevde virkemidlene, hvilken betydning de hadde for dem og hva slags resultater det kom ut av tiltaket. Jeg har også med en oppsummerende drøfting på slutten av kapittelet. Slik har jeg delt inn materialet som ungdommene har gitt meg:

- 1) Opplevelser av virkemidlene
 - a. Utplasseringsstedet
 - b. Tilbudene på Skiferhuset
 - c. Oppfølgingen gjennom OT i Larvik
- 2) Betydning, nytte og relevans av virkemidlene til OT
- 3) Hva det kom ut av tiltakene

I hver av disse delene analyserer, tolker og drøfter jeg funnene som kom fram gjennom intervjuene. Inndelingen har jeg foretatt på bakgrunn av de spørsmålene jeg stilte til ungdommene under intervjuene. Disse spørsmålene er igjen et resultat av forskningsspørsmålene mine som igjen er utledet av problemstillingen. Problemstillingen min ser slik ut:

Hvilken sammenheng er det mellom de virkemidlene Oppfølgingstjenesten i Larvik bruker for å nå sine mål og de resultatene tjenesten oppnår med ungdommene sine?

Jeg drøfter også i forhold til teoridelen fordi jeg ønsker å finne ut om mine funn bekreftes eller avkreftes av de andre forskerne som er gjennomgått i teoridelen i denne oppgaven.

Hver del i dette kapittel 7 er bygd opp på samme måten. På bakgrunn av analyser av det ungdommene fortalte meg om de tre delene jeg har delt materialet mitt inn i, har jeg laget kategorier av materialet. Det er disse kategoriene jeg drøfter i forhold til. For ordens skyld gjengir jeg forskningsspørsmålene jeg stilte:

1. Hvordan opplever og oppfatter ungdommene på OT i Larvik de virkemidlene som blir brukt overfor dem og som de er med på?
2. Hvilken betydning, nytte og relevans har disse virkemidlene for ungdommene?
3. Hvor blir det av ungdommene som gikk på OT?

7.1 Opplevelser av virkemidlene

Virkemidlene på OT bestod av utplassering i arbeidslivet, opplæring i OT's lokaler på Skiferhuset og oppfølging av ungdommene på praksisplassene og på Skiferhuset. Først kommer nå en drøfting av ungdommenes opplevelser av utplasseringsstedet.

7.1.1 Drøfting av ungdommenes opplevelser av utplasseringsstedet

Jeg fant ved gjennomlesning av intervjuene fram til følgende kategorier som kan oppsummere det ungdommene opplevde og fortalte om å være utplassert i arbeidslivet på en praksisplass:

- Praksisplassens betydning for ungdommene.
- Praksisplassens motiverende og stabiliserende virkning.
- Faglig innhold på praksisplassen.
- Sosialisering på praksisplassen.
- Mestring, mening og holdningsskaping på praksisplassen.

Under hver kategori har jeg funnet fram til det ungdommene fortalte meg. Dette har jeg så drøftet og sammenlignet med hva andre forskere har funnet ut.

7.1.1.1 Praksisplassens betydning for ungdommene

Ungdommene mente at det var mer forpliktende å være ute på praksisplassen enn det hadde vært i skolen. Dette var en opplevelse de hadde erfart der og da. Forskere (Hardoy 2001 og Røed 2003) hevder at arbeidsmarkedstiltak er positive i seg selv uavhengig av resultat. Røed (2003) hevder også at ungdom som er i tiltak har høyere status i ungdomsgruppa og blant de voksne enn unge som er arbeidsledige.

Ungdommene fortalte at utplasseringen fungerte godt for dem. Dette tyder på at de tilegnet seg en slags endringskompetanse. Imsen (1998) definerer læring som endring av adferd.

Ungdommene sa at praksisplassen var virkelighetsnær og nyttig. Læring har funnet sted innenfor en praktisk handlingsramme (Hiim og Hippe 2006). Mine informanter sa dessuten at utplasseringen for dem hadde vært konkret og hatt betydning for dem.

I en rapport fra ECON (2005) trekker de fram betydningen av at arbeidsgivere må være inkluderende om utplasseringen skal oppleves positiv. For alle sju ungdommene gjaldt det at utplasseringen hadde vært en positiv opplevelse.

Et av mine funn tyder på at arbeidserfaringen disse ungdommene fikk gjorde at de ville ta seg mer utdanning. Dette bekrefter Egge (1998) når hun hevder at ungdom som har vært på tiltak i større grad vender tilbake til skolen enn de som står på utsiden.

Dette tyder på at utplassering i arbeidslivet er et godt virkemiddel for å vende tilbake til skolen. Her er det også samsvar med forskriftene i opplæringsloven (Stette 2008). Men det kan også være et godt virkemiddel i forhold til framtidige arbeidsmuligheter hvis de unge sitter igjen med gode opplevelser fra utplasseringen.

7.1.1.2 Praksisplassens motiverende og stabiliserende virkning

Ungdomstiden er definert som en brytningstid (Aagre 2003). Det at våre ungdommer ikke gikk på skole, men var utplassert, gav dem arbeidserfaringer som motiverte dem for framtida. Ifølge forskere (Tetzchner 2001) har det betydning at ungdom tilpasser seg den voksne verdenen gjennom å hente inn erfaringer fra den. Når ungdommene sa at de ble motivert for framtida tyder dette på at de skjønnte betydningen av utdanning. Flere av de forskerne jeg har behandlet i kapittel 3 skriver at når arbeidsmarkedet har ekskludert ungdom er skolen blitt desto viktigere (Christie 1977). Ungdommene forstod at skolen også kunne være et møtested hvor de gikk sammen med andre ungdommer. For å få et framtidig arbeid trengte man utdanning.

Når ungdommene erfarte at det var negativt med ugyldig fravær var dette med på å gi dem en viss stabilitet og struktur. Kunnskapen om at man i arbeidslivet måtte stå fram med en viss forutsigbarhet ble en kvalifikasjon i seg selv. Dette kan ha overføringsverdi til utdanningsfeltet. Når ungdom går i skole må de møte opp og være til stede i undervisningen og i skolemiljøet hvis de skal henge med. Jeg er ganske sikker på at ungdommene vet det som Aagre (2003) sier om at å lykkes på skolen gir ungdommene status og prestisje.

7.1.1.3 Faglig innhold på praksisplassen

Gjennom det faglige innholdet på arbeidsstedet lærte ungdommene om den bransjen de var utplassert i. De lærte om enkeltprodukter og konkrete tjenesteytelser som virksomheten gav. Når enkelte forskere (Skaalvik 1998) hevder at ungdom heller skulle hatt en opplæring hvor de jobbet opp i mot egne mål og hvor de ikke ble sammenlignet med andre, oppfatter jeg dette slik at det var nettopp det som skjedde med ungdommene. De ble ikke vurdert på annet enn sine egne prestasjoner i forhold til det arbeidet de utførte. Når ungdommene fikk innsikt så skjedde ikke dette på en akademisk og teoretisk måte. Lave (1999) sier at læring gjennom deltakelse i praksisfellsskaper er en motvekt til skolemåten å lære tingene på. Læringen skjer i sosiale felleskap. For ungdommene på OT skjedde læringen i felleskap med voksne personer. De voksne på arbeidsplassen spilte en aktiv og motiverende rolle for ungdommene.

7.1.1.4 Sosialisering på praksisplassen

Påvirkningen fra de voksne på arbeidsplassen var omfattende og betydningsfull for ungdommene. Ungdomstiden beskrives (Aagre 2003) som et tomrom hvor voksenrollen ikke er bygget ut. Derfor blir gode forbilder en forutsetning for en god utvikling. Ungdommene bekreftet at det var de voksne ute på arbeidsplassene som bidro. Når ungdommene fikk gode tilbakemeldinger fra kollegaer og til og med fra kunder eller klienter, fremmet dette sannsynligvis den sosiale kompetansen til ungdommene. Det er bemerkelsesverdig at ungdommene også trakk inn kundenes medvirkning overfor erfaringer i det sosiale opplæringsfeltet. Ungdommene ble sett! Markussen m.fl. (2006) bekrefter dette når de hevder at ungdom slutter på skolen nettopp fordi de *ikke* blir sett av læreren. Jensen (1999) hevder også at utviklingen i utdanningssektoren har gått i en teoretisert retning på bekostning av deltagelse i ulike sosiale felleskap når man skal lære. Erfaringslæring gjennom imitasjon og deltagelse i sosiale sammenhenger har det i seg at det er umulig ikke bli påvirket (Brinkmann 2006).

7.1.1.5 Mestring, mening og holdningsskaping på praksisplassen

Ungdommene opplevde å få ros og føle stolthet. Aktivitetene på arbeidsplassen førte til mestringsopplevelser for dem. De erfarte at selv om de gjorde noe annet enn å gå på skolen, der de fleste andre ungdommer gikk, fikk også dette en mening. Denne evnen til omstilling og endring kan komme disse ungdommene til gode senere. Mens marginalisering handler om å

falle utenfor, kommer mestringen til uttrykk gjennom sosial integrasjon (Heggen og Øia 2005). Aagre (2003) skriver at det skal mot til å prøve seg i det ukjente som i denne sammenhengen var tiltaket på OT.

Ungdommene opplevde arbeidssituasjonen der og da. De viste selvstendighet og tok initiativ. De sto på og viste utholdenhet. Dette handlet om å endre holdninger. Derfor får de et nytt syn på seg selv og tilpasser seg den voksne verdenen (Tetzchner 2001). Ungdomstiden ble ikke et tomrom for dem, men noe meningsfylt og målrettet. Christie (1977) hevder at moderne ungdom er gjort uproduktive og at dette har ført til at ungdom er blitt fratatt eget ansvar. Utplassering i arbeidslivet kunne nettopp bevirke det motsatte, noe ungdommene bekreftet gjennom det de fortalte.

7.1.2 Oppsummering

Opplevelsene som ungdommene gav uttrykk for tyder på at utplassering i arbeidslivet var et godt virkemiddel for å vende tilbake til skolen. Men det kan også være et godt virkemiddel i forhold til framtidige arbeidsmuligheter. Jeg ser disse uttalelsene opp i mot det som skjedde med ungdommene etter OT. Fem av sju ungdommer endte opp med et resultat i form av skolegang, opplæring eller arbeid. Å lykkes på skolen og i arbeidslivet gav ungdommene status og prestisje.

Utplasseringen førte til at ungdommene ble motiverte og stabiliserte. Dette er i tråd med målsetningene til OT. Dette skjedde gjennom læring i sosiale felleskap med voksne personer. Men for at de skulle komme dit var det en forutsetning at arbeidet hadde et faglig innhold som satte virksomheten inn i en relevant sammenheng.

Ungdommene opplevde tiltaket som betydningsfullt i seg selv. De opplevde å være til for noe som var større enn dem selv når de var ute på arbeidsplassen. Dette tyder på at det var en sammenheng mellom mål, virkemidler og resultater. Utplasseringen førte til viktige holdningsendringer. Men som jeg tidligere har trukket fram fra forskningen har tiltak betydning i seg selv (Røed 2003). I følge Aagre (2003) har ungdommene på OT også vært ganske modige fordi de torde å velge bort den ordinære skolen og velge et alternativt tiltak.

7.1.3 Drøfting av ungdommens opplevelser av tilbudene på Skiferhuset

Tilbudene som ungdommene fikk på Skiferhuset to dager i uka bestod av opplæring i skolefag, av verkstedsaktiviteter, av kjøkkenaktiviteter og av sosiale gjøremål sammen med ungdommene. Her kommer det en drøfting av opplæringen på Skiferhuset.

Jeg fant ved gjennomlesning av intervjuene fram til følgende kategorier som kan oppsummere det ungdommene opplevde og fortalte om å være to dager i uka på opplæring på Skiferhuset:

Disse kategoriene handler om:

- Uttalelser om tilbudet på Skiferhuset.
- Lærerrollen og voksenrollen på Skiferhuset.
- Sosialisering, fellesskap og kontakt på Skiferhuset.
- Gruppestørrelser på Skiferhuset.
- Skolefagene på Skiferhuset.
- Identitet og status på Skiferhuset.

Under hver kategori skriver jeg om det ungdommene fortalte meg. Dette drøfter jeg og sammenligner med hva andre forskere har funnet ut.

7.1.3.1 Uttalelser om tilbudet på Skiferhuset

Ungdommene fortalte at da de gikk på Skiferhuset hadde de noe å fylle tida med. De slapp å være arbeidsledige og fikk et års pause fra den vanlige skolen. Det gir høyere status å være på tiltak enn å være arbeidsledige (Røed 2003). Ungdommene mente at utdanning hadde betydning for framtida. Å lykkes på skolen gir ungdom status og prestisje (Aagre 2003). Derfor kan det ha vært betydningsfullt at ungdommene ble forberedt på Skiferhuset gjennom noen av skolefagene.

Ungdommen mente at grunntonen på Skiferhuset var positiv. De hadde lært at oppmøte og tilstedeværelse var viktig. Dette kan ha vært med på å stabilisere og strukturere livene deres og dermed forberede dem for mer utdanning. Markussen m.fl. (2006) hevder at ungdom som ikke tilpasset seg videregående skole hadde problemer med fravær. Derfor var det å lære seg oppmøte til en undervisningssituasjon viktig.

Det var interessant at noen ungdommer var konkrete på hva de syntes manglet på Skiferhuset. Anton mente at OT burde hatt tilbud på de nyeste dataspillene som ligger ute på internettet. Dette hadde ikke OT's datamaskiner. De var ikke av nyeste dato. En av forskerne (Tveit 1999a) hevder om dette at skal en alternativ skole være et godt tilbud, må den ha godt med teknisk utstyr.

7.1.3.2 Lærerrollen og voksenrollen på Skiferhuset

For ungdommene på Skiferhuset fungerte de voksne som gode omsorgspersoner og modeller. Lærerne ble positivt karakterisert av ungdommene. Bl.a. karakteriserte ungdommene dem som morsomme, annerledes, aksepterende og frie. Tveit (1999a) hevder at alternativ opplæring må gi ungdommene et tilbud med høy lærertetthet. Høy lærertetthet gjorde at kontakten med ungdommene ble god. De kunne gi ungdommene rask hjelp. Noen forskere (Vaagland m.fl. 2007 og Markussen m.fl. 2008) sier at oppfølging eller manglende oppfølging virker henholdsvis positivt og negativt på ungdoms stabilitet.

En av mine informanter, Fanny, hevdet at lærerne på OT ikke var ordentlige lærere fordi de ikke hadde et like stort undervisningsansvar som lærerne i den vanlige skolen. Dette velger jeg å tolke positivt på den måten at lærerne på OT hadde et mer omfattende ansvar, mens det de "ordentlige" lærerne gjorde kun var faglig rettet. Litt rett hadde Fanny også, fordi lærerne på OT ikke først og fremst hadde et faglig ansvar. Tveit (1999b) skriver at i en alternativ skole må lærerrollen være fleksibel og selvstendig.

7.1.3.3 Sosialisering, felleskap og kontakt på Skiferhuset

Ungdommene opplevde at det sosiale ved tilbudet på Skiferhuset spilte stor rolle. Dette kom for eksempel konkret til uttrykk ved at de satte stor pris på måltidene på OT. Måltidene på OT ble gjennomført på en rigid og fastlagt måte hver gang. Under måltidene blomstrer samtalene, humøret var på topp og det kom fram ting helt spontant.

Det å samtale betyr at man snakker med hverandre. Litteraturen forteller at det er viktig å kunne ta andres perspektiv (Tetzchner 2001) og det mener jeg ungdommene opplevde under måltidene. Samme forfatter hevder også at mestring kommer til uttrykk gjennom sosial integrasjon. Måltidene ble nemlig laget av ungdommene sammen med en voksen. Om dette

fremhevet ungdommene at det ikke bare var det å lage maten, men mest den kontakten disse ungdommene som var med på matlagingen fikk med den læreren de hadde.

Tveit (1999b) sier at det er viktig at ungdom ikke bare konkurrerer, men også opplever et praktisk rettet samarbeid i de aktivitetene de er sammen om. Illeris (2004) er opptatt av at læringsaktiviteter må ledsages av samtaler og språkliggjøres gjennom refleksjon.

Erfaringslæring foregår gjennom deltagelse innenfor en praktisk ramme (Lave 1999). Det fellesskapet som ungdommene opplevde i matsituasjonene gjaldt også de andre praktiske virksomhetene på Skiferhuset. I opplærings situasjonene på verkstedet dreide det seg heller ikke bare om de faglige og praktiske sidene. I like stor grad dreide dette seg om fellesskap og kontakt med hverandre og læreren. En kan godt si at denne refleksjonen virket bearbeidende på de erfaringene som ungdommene hadde gjort seg.

7.1.3.4 Gruppestørrelsene på Skiferhuset

Ungdommene likte de små gruppene på opplæringsdagene på Skiferhuset. De ble godt kjent med hverandre og konfliktene mellom dem var få. Denne oversiktligheten førte til forutsigbarhet. Jensen hevder at det er viktig med sosiale fellesskapet for at man skal lære av erfaring gjennom imitasjon og deltagelse (Jensen 1999). Andre forfattere (Brinkmann 2006) hevder at mennesker lærer gjennom relasjoner til andre mennesker i konkrete situasjoner.

Disse ungdommene hadde opplevd å stå i ”hjelpeskøen” i det vanlige klasserommet uten å få hjelp fordi det var for mange elever i klassen. På OT var det rolig i timene fortalte de. Der fikk de raskt hjelp til faglige problemer. De ble også både sett og lagt merke til.

Allikevel skal en legge merke til at to av ungdommene, Anton og Conny, mente at det til tider var for få ungdommer på Skiferhuset. Andre forskere (Aagre 2003) hevder at skoleavbrytere marginaliseres og at skolegang i dag gir de unge en positiv identitet. Opplevelsen hos ungdommene av det jeg oppfatter som en følelse av at de var utenfor når de var på Skiferhuset, blir her forståelig. Aagre (2003) hevder også at vennerelasjoner bekreftes på skolearenaen. Sammenligner en dette med det ungdommene fortalte, så mente de muligens at ungdommene på Skiferhuset egentlig var på utsiden av det gode selskapet. Dette ”gode selskap” foregikk i den videregående skolen.

7.1.3.5 Skolefagene på Skiferhuset

Det var motstridende opplevelser av det matematikkopplegget som OT hadde på Skiferhuset. Noen mente at matematikk var vanskelig og gav dårlig utbytte. Andre syntes faget var nyttig og mente at det virket forberedende overfor videre skolegang. Når det gjaldt samfunnsfaget som ungdommene hadde på OT, så opplevde alle dette mer positivt. I denne forbindelsen har jeg lyst til å nevne at det var tre av de sju ungdommene som gikk opp til ny eksamen som privatister i disse fagene.

Heggen og Øia (2005) hevder at det er ungdom med foreldre fra akademiske hjem som setter standarden i skolen. Bourdieu (Jacobsen 2002) hevder også at det er de borgerlige og akademiske verdiene som dominerer skolen. Det er her teorifagenes status og viktigheten av å kunne få et eksamensvitnemål kommer inn. Når ungdom på OT deltar i teorifag kan dette gi dem høyere status. Tar de så i tillegg en eksamen og får et bestått resultat, så gjør ikke dette det verre heller.

Bourdieu hevder at barn av arbeiderklassen trives bedre ute i arbeidslivet enn i skolen (Markussen m.fl. 2006). Dette henger sammen med at borgerskapets verdier bl.a. er knyttet til et teoristyrte skolesystem. Med den statusen en teoristyrte skole har i dag, får mestringsen ungdommene opplevde i for eksempel matematikk en forklaring. For selv om jeg ikke har beskrevet ungdommenes foreldrebakgrunn, kan jeg si såpass at de fleste av dem verken hadde en akademisk eller en solid økonomisk bakgrunn.

7.1.3.6 Identitet og status på Skiferhuset

Ungdom som deltok på opplæringen på Skiferhuset hadde et delt forhold til å være der. Mens noen av ungdommene ikke identifiserte seg med de andre på huset fordi de oppfattet dem som ”problembarn”, opplevde andre ungdommer at de var voksne der. Denne litt motsetningsfylte opplevelsen av Skiferhuset tenker jeg kan gjenspeile en opplevd virkelighet. Jeg har tidligere vært inne på den status som videregående skole gir. Men det er ikke sikkert at skolens betydning betyr at den egentlig er så attråverdig for noen av de ungdommene OT jobbet med. Det kan heller tenkes at videregående skole fungerer som et oppbevaringssted fordi arbeidsmarkedet i stor grad er lukket for ungdom (Christie 1977).

Mine informanter gav uttrykk for at de opplevde mestring på Skiferhuset. Jeg velger å tolke denne motsetningsfylte opplevelsen av OT-tilbudet på Skiferhuset slik at det ikke gir status å gå på OT, men at det var bedre å gå på OT enn ikke å ha noe å gjøre.

Grøgaard (2006) hevder at det er de tiltakene som er skolebaserte som har best effekt. Om OT's tiltak skal kalles skolebasert eller ikke vet jeg ikke. Men lokalene til OT ligger fysisk adskilt fra de videregående skolene i Larvik.

7.1.4 Oppsummering

Ungdommene opplevde tilbudet på Skiferhuset som et meningsfylt pauseår. Dette motiverte dem for videre aktivitet. De voksne på Skiferhuset spilte en viktig rolle for at tilbudet skulle bli godt. De sju ungdommene oppfattet de sosiale aktivitetene utviklende og lærende. Gjennom disse laget de felleskap med de voksne og fikk god kontakt med hverandre.

Men dette betyr ikke at tradisjonelle skolefag hadde mindre betydning. Selv om det er mulig at de ikke fikk den helt store effekten i forhold til en faglig utvikling, mener jeg å ha påvist at fagene satte en standard som gav prestisje. Men tilbudet til OT var kun det nest beste. For i mangel av et arbeidsmarked for ungdom hadde videregående skole en høyere status i ungdomsmiljøet.

Til tross for dette mente de at de hadde hatt et meningsfylt friår fra videregående skole som hadde motivert dem for videre utdanning, selv om OT-tiltaket ikke hadde noen høy status i ungdomsgruppa.

Derfor framstår det for meg som at fag også var viktige på OT's tiltak. Uansett om fagene kanskje ikke gav OT's ungdom så mye større kunnskaper, så vil jeg tro at det at OT hadde tilbudet virket ansporende i seg selv.

7.1.5 Drøfting av ungdommens opplevelser av oppfølging og veiledning

Tilbudet ungdommene fikk fra OT omfattet også oppfølging og veiledning på arbeidsplassen og på Skiferhuset. Denne oppfølgingen besto bl.a. av besøk på arbeidsstedet. Her følger så en drøfting av oppfølgingen som OT gav.

Jeg fant ved gjennomlesning av det ungdommene fortalte fram til følgende kategorier som kan oppsummere det ungdommene opplevde og fortalte om oppfølgingen. Disse kategoriene handler om:

- Oppfølging og veiledning.
- Oppfølging på utplasseringsstedet.
- Oppfølgingen på opplæringsdagene.

Under hver kategori har jeg funnet fram til det ungdommene fortalte meg. Dette har jeg drøftet og sammenlignet med hva andre forskere har funnet ut.

7.1.5.1 Oppfølging og veiledning

Ungdommene trengte å bli motivert av voksne, positive personer for å komme videre. Dette bekreftet det som ungdommene fortalte. Det at de voksne brydde seg og kom jevnlig på besøk betydde mye for ungdommene. Egge (1998) hevder at oppfølging av ungdommene i tiltak er avgjørende for et godt resultat.

Ungdommene opplevde at oppfølgingen ble konsekvent gjennomført. ECON (2005) skriver at det er viktig at de som følger opp ikke gir opp for tidlig. Dette at ungdommene så at de ikke ble glemt og at det var en viss konsekvens over besøkene virket positivt på gjennomføringen. Flere av ungdommene opplevde at lærerne fokuserte på positive og mestrende forhold omkring tiltakene som ungdommene var i.

Selv om Vaagland m.fl. (2007) sier at oppfølging er viktig for gjennomføringen og et godt resultat, var det flere ungdommer som fortalte at de egentlig ikke ville bli fulgt opp. De ville bestemme selv. Allikevel hadde OT kontakt med foreldrene. Dette reagerte ungdommene på der og da. Men til tross for dette er det funn som tyder på at denne kontakten hjalp ungdommene til å møte opp.

Forskerne (Hardoy 2001 og Grøgaard 2006) hevder at det er de kombinerte oppleggene som gir de beste resultatene både i forhold til utdanning og jobb. Alle ungdommene var både utplassert og hadde opplæring på Skiferhuset og begge stedene opplevde ungdommene at de hadde god kontakt med og fikk nødvendig oppfølging fra OT.

7.1.5.2 Oppfølging på utplasseringsstedet

Ungdom som var utplassert via OT i Larvik fikk besøk en gang i uka på arbeidsstedet. Dette ble oppfattet positivt av ungdommene. Kollegaene og arbeidsgiverne til ungdommene opplevde også at dette var betydningsfullt. Det at ungdommene ikke var overlatt til seg selv var det mest positive. Besøkene var nyttige fordi de fungerte som formidlingspunkt og problemløser mellom ungdommene og bedriften. Det var en del ting ungdommene ikke torde å ta opp med arbeidsgiveren og da var det nyttig å ha en person fra OT som kunne formidle dette. Problemløsningssamtaler fungerte også som en måte å reflektere over og systematisere de erfaringer ungdommene hadde gjort seg. Illeris m.fl. (2004) hevder at den daglige læringen må få en tilsiktet tankemessig form.

Ungdommene på OT var ikke skoleelever. ECON (2005) hevder at ungdom utenfor skolen har svake forutsetninger for å lykkes. De sier at da blir oppfølgingen et springende punkt. Jeg tolker dette dit hen at det er problemer disse ungdommene ikke hadde forutsetninger for å kunne ta opp. Dette kan skyldes at arbeidslivet var komplisert og krevende for ungdommene. Besøkene fra OT på arbeidsstedene fungerte evaluerende. For eksempel kunne butikksjefen fortelle til læreren som kom fra OT at ungdommen var flink i arbeidet sitt. Dette brukte så læreren i senere samtaler med ungdommen for å fremheve for ungdommen at det var mye som fungerte. Det var mange sammenhenger ungdommene mestret.

Noen ungdommer oppfattet allikevel oppfølgingen og besøkene som kontroll. De mente at de kunne klare seg uten oppfølging eller at denne ikke hadde noen betydning for dem i forhold til oppmøte. Ungdommer mente også at oppfølgingen kunne bli litt for nærgående. Jeg har allikevel en mistanke om at ungdommene likte den kontrollen de ble utsatt for. Oppfølging var jo nettopp beregnet for de unge som ikke klarte å strukturere og stabilisere oppmøtesituasjonene sine. En effekt av de tiltak som OT driver er at det sannsynligvis gir høyere status til ungdommene og deres familier å være på tiltak enn om de var arbeidsledige (Røed 2003). Dette er et moment som fremhever viktigheten av å holde ungdommene på praksisplassen.

7.1.5.3 Oppfølgingen på opplæringsdagene

Noen av ungdommene likte ikke at OT ringte til dem hvis de hadde forsovet seg på opplæringsdagen. Men samtidig sa disse at når OT ringte så sto de opp og gikk til opplæringen på Skiferhuset. Oppringningen av ungdom hadde altså en viss effekt.

Ungdommene likte heller ikke at OT kontaktet foreldrene. Dette skyldes, tror jeg, at når dette ble gjort så skjedde det en forbedring med ungdommen i forhold til for eksempel en litt frynsete oppmøtesituasjon. Jeg vil også her koble dette opp i mot status. Foreldre er opptatt av hva barna deres gjør og at de gjør noe meningsfylt selv om ungdommene ikke går i ordinær skole. Heggen og Øia (2005) hevder jo at til tross for den utstabile familiesituasjonen som en del ungdom befinner seg i, så er det fremdeles slik at mor og far er betydningsfulle personer i en ungdoms liv.

Men ungdommene var positive til oppfølgingen. En jente, Conny, fortalte at hvis OT ikke hadde ringt så hadde hun begynt å lure. Fanny fortalte at når hun forsov seg så måtte OT ringe ellers ville hun ikke klare å komme seg opp av senga. For andre var oppfølgingen viktig for selve gjennomføringen av opplæringsdagen. Dette betyr at forholdet mellom ungdommer og lærere på OT måtte være nært og positivt og utøves i fornuftige og konkrete aktivitetssituasjoner. En humoristisk og positiv tone var betydningsfull for kommunikasjonen mellom ungdom og voksne. Jeg har lyst til å trekke fram et av Markussens (Markussen m.fl. 2006) funn i "Bortvalg og Kompetanse". Der hevder de at det er manglende oppfølging fra skolen og læreren som fører til at noen av elevene i videregående skole slutter. Dette tar jeg som en bekreftelse på at oppfølging og hjelp til ungdommene var et viktig virkemiddel.

7.1.6 Oppsummering

Oppfølgingen av ungdom i tiltak er avgjørende for et godt resultat. Ungdommene hadde behov for å bli motivert av voksne, positive personer. Ungdommene opplevde at de hadde god kontakt med og fikk nødvendig oppfølging fra OT. Dette gjaldt både på Skiferhuset og på arbeidsstedet. Besøkene på arbeidsplassen fungerte både som kontroll og en service overfor ungdommer og bedriften. Oppfølgingen var et virkemiddel til de unge for at de skulle klare å strukturere og stabilisere oppmøtesituasjonene sine. Det gav dem høyere status å være på tiltak enn om ungdommene hadde vært arbeidsledige. Gjennom samtalene kom det også fram at foreldrene var viktige samarbeidspartnere for OT. Dette framkom riktignok i en negativ

sammenheng. Læreren og de voksne spilte altså en viktig rolle for ungdommenes muligheter til å gjennomføre.

7.1.7 Opplevelsene av virkemidlene – et sammendrag

I dette avsnittet vil jeg foreta en oppsummering av det jeg har drøftet om opplevelsene som ungdommene har hatt av virkemidlene som OT bruker. Virkemidlene bestod av utplassering i arbeidslivet, opplæring på Skiferhuset og oppfølging og veiledning.

Uttalelser fra ungdommene tyder på at utplassering i arbeidslivet var et godt virkemiddel for å vende tilbake til skolen. De mente også at det kunne være et godt virkemiddel overfor framtidige arbeidsmuligheter. Fem av sju ungdommer endte opp med et resultat i form av skolegang, opplæring eller arbeid. Det å lykkes i arbeidslivet gav ungdommene status og prestisje. Utplasseringen førte til at ungdommene ble motiverte og stabiliserte. Dette er i tråd med målsetninger som OT jobber etter og skjedde gjennom læring i sosiale felleskap med voksne personer. De voksne på arbeidsplassen spilte en aktiv og motiverende rolle for ungdommene. Men for at de skulle komme dit var det en forutsetning at arbeidet hadde et faglig innhold som satt jobbingen inn i en sammenheng. Tiltaket ble opplevd som betydningsfullt i seg selv av ungdommene. Men de mente også at det ville få en positiv effekt på lengre sikt.

Ungdommene opplevde tilbudet på Skiferhuset som et meningsfylt hvileår som motiverte dem for videre aktivitet. Noe av grunnen til at det var slik var at lærerne på OT ikke var som lærere i den vanlige skolen. Mine funn viser at de voksne på Skiferhuset spilte en viktig rolle for at tilbudet skulle bli godt. Felleskap og sosiale aktivitetene ble oppfattet utviklende og lærende av de sju ungdommene. Men dette betyr ikke at tradisjonelle skolefag var mindre viktige. Fag gav prestisje og satt en standard som førte til status.

Tilbudet til OT er sannsynligvis kun det nest beste. Det er opplæring i skolen som gir høyest status.

Oppfølgingen av ungdommer var avgjørende for et godt resultat. Ungdommene hadde behov for å bli motivert av voksne, omsorgsfulle personer. Dette gjaldt både på Skiferhuset og på

arbeidsstedet. Oppfølgingen fokuserte på forhold som fungerte og som ungdommene mestret. Det gav høyere status å være på tiltak enn å gå arbeidsledig. Gjennom disse samtalene kom det også fram at foreldrene var viktige samarbeidspartnere for OT. Dette betyr at både lærerne på OT, de voksne på arbeidsstedet og foreldrene spilte en avgjørende rolle for ungdommene.

Mye av det ungdommene fortalte stemmer overens med det som forskerne har funnet ut. Det jeg ikke var klar over var betydningen av tiltaket i seg selv.

7.2 Betydning, nytte og relevans av virkemidlene til OT

I dette avsnittet vil jeg finne ut hvordan ungdommene opplevde betydningen, nytten og relevansen av tiltaket på OT. Dette relaterer seg altså til det andre forskningsspørsmålet. Virkemidlene var utplassering, opplæring og oppfølging. Når det gjelder de tre begrepene *betydning*, *nytte* og *relevans* forklarer ordboka (Gundersen 1972) disse slik:

- Å ha *betydning* betyr at virkemidlene gav mening, verdi, anseelse, hadde omfang og var viktig.
- Å ha *nytte* av noe betyr at virkemidlene hadde utbytte og var fordelaktige og kunne brukes til noe.
- Å ha *relevans* for noe betyr at virkemidlene hadde overføringsverdi, hadde tilknytning, sto inne i en sammenheng og representerte virkeligheten.

Når jeg kommer til drøftingsavsnittene bruker jeg disse begrepene om hverandre.

Jeg fant ved gjennomlesning av intervjuene fram til følgende kategorier som kan oppsummere det ungdommene mente om betydningen, nytten og relevansen av virkemidlene til OT i Larvik. Disse kategoriene handler om:

- Betydning, nytte og relevans av utplasseringen.
- Betydning, nytte og relevans for framtidig utdanning.
- Betydning, nytte og relevans av fag og aktiviteter
- Betydning, nytte og relevans av et friår
- Betydning, nytte og relevans av holdningslæring og endring

Under hver kategori har jeg funnet fram til det ungdommene fortalte meg. Dette har jeg drøftet og sammenlignet med hva andre forskere har funnet ut.

7.2.1 Betydning, nytte og relevans av utplasseringen

Ungdommene mente at den arbeidserfaringen de fikk gjennom å være utplassert på en praksisplass ville gjøre det lettere for dem å få jobb senere. De mente også at utplasseringen hadde vært meningsfull og gitt dem en viss anseelse og status. Denne anseelsen var viktig overfor venner, kjente og familie. Ungdommene gikk jo ikke på skolen og forskerne mener at skoleavbrytere marginaliseres (Aagre 2003). Allikevel var de heller ikke arbeidsledige. De var i jobb. Når andre forskere (Heggen og Øia 2005) hevder at marginalisering handler om å falle utenfor og at mestring kommer til uttrykk gjennom sosial integrasjon, så kan dette tyde på at ungdommenes erfaringer var reelle.

To av ungdommene fikk seg også jobb på utplasseringsstedet. For noen hadde altså praksisplassen en direkte nytteverdi. Røed (2003) hevder, som sagt tidligere, at det er positivt for skoleløs ungdom bare at de deltar på et tiltak. Det å oppleve noe meningsfylt kan i seg selv være positivt selv om det ikke gir noe umiddelbart konkret utbytte.

En av ungdommene, Conny, mente at utplasseringen hadde vært den direkte foranledningen til at hun ble lærling. Både i yrket hun ble lærling i og stedet hun fikk lære plass på hadde tilknytningen direkte relevans. Dette stemmer godt overens med målene til OT i opplæringsloven. Ungdommene erfarte at de hadde direkte nytte av utplasseringen i forhold til framtida og muligheter for arbeid. Det var altså noe reelt i ungdommenes erfaringer.

7.2.2 Betydning, nytte og relevans for framtidig utdanning

Uttalelser som ungdommene kom med tyder på at de gjennom arbeidsplassen ble påvirket til å utdanne seg. Utplasseringen virket motiverende på dem. En av jentene trakk fram at hun var blitt eldre og mente sannsynligvis med dette at hun var blitt litt voksne og mer ansvarsfull i forhold til å kunne ta utdanning på alvor. Det er flere av de forskere jeg har brukt i teoridelen (Illeris 2004 og Jensen 1999) som fremhever at læring i sosiale sammenhenger er en virkningsfull påvirkningsmulighet for unge som ikke er teoristerke og forankret i en borgerlig skolekultur (Jamfør Bourdieu).

Egge (1998) hevder også at ungdom som har vært på tiltak, i større grad vender tilbake til skolen enn de som ikke var på dette. Igjen er det samsvar mellom ungdommenes erfaringer og forskernes funn. Imidlertid må det tas høyde for at mitt utvalg kun bestod av sju ungdommer. Det kan være at de unge som ikke fikk seg arbeid etter tiltaket ikke hadde noen annen mulighet enn å begynne på skolen igjen. Forskere (Befring 1997 og Christie 1977) hevder jo at forlengelsen av skoletiden som fant sted i andre halvpart av 1900-tallet også var en konsekvens av at ungdom ikke lenger hadde et arbeidsmarked å operere i

7.2.3 Betydning, nytte og relevans av fag og aktiviteter

Ungdommene hadde ulike erfaringer av hvordan de oppfattet opplæringen på Skiferhuset. Noen mente at eksamen var viktig. Om dette var en kritikk mot at opplæringen på OT ikke var nok eksamensrettet eller om det var en erkjennelse av at eksamen i seg selv kunne være viktig, er jeg usikker på. Imidlertid er det ting som tyder på at noen av ungdommene mente at når de var med i for eksempel matematikken på OT, så bidro dette til at de ville komme til å klare dette faget bedre hvis de skulle begynne på videregående skole igjen. For tre av ungdommene gav dette seg helt klare utslag i at de gikk opp til eksamen som privatister i skolefag og besto i de fagene de var oppe i.

Tetzchner (2001) skriver at Erikson mener at ungdomstiden handler om identitetsutvikling og roller. Det å mestre eksamen gav ungdom status i forhold til andre og førte til en god selvfølelse. Våre ungdommer kom da inne på et skolemarked hvor den sosiale sammenligningskulturen legger grunnlaget for ungdommenes selvoppfatning (Skaalvik 1998). Her hadde altså også disse ungdommene vunnet i konkurransen.

Noen ungdommer på OT mente altså at fag på OT hadde betydning og var nyttige. Men det var også ungdom som ikke mente dette. Disse mente at de ville få liten nytte av skolefagene de hadde hatt på OT.

7.2.4 Betydning, nytte og relevans av friår

En av ungdommene poengterte betydningen av året på OT som en her og nå begivenhet. Året hadde for ham kun relevans i forhold til det året han gikk der. Dette kan bety at han ikke så noen betydningen i det han gjorde overfor framtida. Dette virker ikke å være i tråd med OT's

målsetting som et tiltak som skal virke forberedende. Men forskere (Hardoy 2001) hevder også at å være i et tiltak er bedre enn å være arbeidsledig.

Derfor kan det være at når det i OT's regelverk står at målet med OT er å gi tilbud om sysselsetting, så kan dette tolkes til kun å gjelde det året som ungdommene var inne i på tiltak, uavhengig av eventuelle resultater som skoleplass eller arbeid. Tiltaket kan i likhet med videregående skole også betraktes som oppbevaring (Christie 1977). Når ungdommene mente at det var bedre å jobbe ennå gå i skole, kan virkemidlene også få en nåtidig dimensjon. Målene og resultatbegrepet får på denne måten en annen funksjon, fordi de ikke behøver å gjelde framtida, men det som ungdommene var i der og da.

For ungdommene betydde det mye at de hadde det hyggelig på OT og at lærerne var hyggelige mot dem. Dette er selvsagte ting, men jeg trekker det allikevel fram fordi ungdommene la vekt på dette under samtalene med meg. Jeg mener at disse utsagnene setter OT-tiltaket inn i en mer omfattende sammenheng enn det den vanlige skolen representerer. Nyttien og relevansen av OT ligger ikke bare i det faglige og prestasjonsmessige, men også i det at OT er til som en annen form for positiv "oppbevaring" av ungdom. Når ei av jentene uttalte at det var godt og nyttig med et friår, forteller dette om en viss trøtthet i forhold til den ordinære skolen.

Markussen m.fl. (2008) konkluderer med at det er de unge med best karakterer, de som har utdanningsambisjoner, er pliktpoppyllende og arbeidsomme som ligger best an i skoleløypa. Setter man seg så inn i situasjonen til en ungdom som ikke har gjort det så bra i ungdomsskolen, blir det forståelig at en annerledes erfaring som OT representerte, innebar at friåret fra videregående skole kunne slå positivt ut både i datid og framtid.

7.2.5 Betydning, nytte og relevans av holdningslæring og endring

De sju ungdommene jeg intervjuet fortalte at OT betydde noe for holdningene deres. Noen av dem endret innstillingen sin til hvordan man skulle forholde seg til arbeidslivet og skolen. Når Markussen m.fl. (2008) hevder at ungdom som slutter i skolen hadde høyt fravær og adferdsvansker, så tolker jeg dette også dit hen at våre ungdommer hadde lært noe som ville få betydning og nytte for dem i framtida.

Opplæringen og utplasseringen gav ungdommene en annerledes erfaring som andre ungdommer ikke hadde fått anledning til å tilegne seg fordi disse befant seg innenfor den videregående skolen. Derfor fikk ungdommene nettopp en mer grunnleggende og annerledes læring som stakk dypere og satte andre spor enn en vanlig skoleopplevelse ville ha gitt dem. Igjen vil jeg henlede oppmerksomheten mot det forskere (Tetzchner 2001) skriver om viktigheten av en positiv identitet og jefølelse. Når de unge klarte å tilegne seg viktige indre holdningsegenskaper som ansvarlighet og disiplin kunne dette gjøre dem til gode skolelever og arbeidstakere.

I rapporter (Eldring og Grøgaard 1996 og Hardoy 2001) som foreligger om nytten og virkninger av tiltak, hevdes det at det er de er kombinerte tiltakene som gir best effekt. Alle de sju ungdommene jeg intervjuet var både utplassert og på opplæring. Dette kan ha gitt dem en mer omfattende læring som nedfelte seg i endrede holdninger over for skole og arbeidsliv. Et viktig mål for OT er å forberede og motivere. Noen av ungdommene gav nettopp uttrykk for at dette fant sted med dem.

7.2.6 Oppsummering

Ungdommene mente at utplasseringen hadde gitt dem anseelse og status. Denne anseelsen målte de opp i mot venner, kjente og familie. Ungdommene gikk ikke på skole, men var heller ikke arbeidsledige. De var i jobb. Bourdieu (Markussen m.fl. 2006) hevder at skolen er preget av middelklassens verdier. Barn fra arbeiderklassen vil heller ut i arbeid fordi dette stemmer bedre overens med verdiene til arbeiderklassen. Arbeid hadde status. To av ungdommene fikk seg ordinært arbeid på utplasseringsstedet. For disse hadde praksisplassen en direkte nytteverdi.

Utplasseringen hadde direkte betydning for ungdommene i forhold til å begynne på videregående skole igjen. Ungdommene var blitt påvirket gjennom arbeidsplassen til å utdanne seg. Men det kan også være at de unge som ikke fikk seg arbeid etter tiltaket ikke hadde noen annen mulighet enn å begynne på skolen igjen.

Noen av ungdommene mente at fagene på OT hadde hatt betydning og vært nyttige. Men det var også ungdom som ikke mente dette. Disse mente tvert i mot at fagene verken hadde relevans eller nytte.

Et av målene til OT er at tiltaket skal virke forberedende. Men jeg vil allikevel hevde, på bakgrunn av det både forskerne sier og ungdommene har sagt, at tiltaket i seg selv var positivt for ungdom selv om det ikke gav umiddelbare resultater.

Ungdommene hadde ikke de beste karakterene med seg fra ungdomskolen. Dette viser den oversikten jeg har gjengitt i avsnitt 2.8 i figur 2. Derfor ble det forståelig at den nyttige og relevante erfaringen som OT gav dem gjennom et friår fra skole også kunne slå positivt ut i forhold til både nåtid og framtid. Denne erfaringen var annerledes og skilte seg ut i fra de erfaringene som vanlig skoleungdommer fikk. En annerledes arbeids- og opplærings erfaring dannet en positiv identitet og jefølelse. Et viktig mål for OT er å forberede og motivere. Noen av ungdommene gav nettopp uttrykk for at det var dette som hadde funnet sted med dem.

7.3 Hva kom det ut av tiltakene

Etter at tiltaket var over for fem av ungdommene våren 2008 gikk de over i andre situasjoner. De to som jeg har kalt for Fanny og Grete var allerede sluttet på OT årene i forveien. Derfor hadde jeg allerede fått en ettervurdering av OT-tiltaket fra disse to. Men fra de fem andre hadde jeg ikke det. Derfor gjennomførte jeg telefonintervjuer med disse fem ungdommene. Disse intervjuene gjennomførte jeg i månedsskiftet november – desember 2008. Jeg har allerede i gjennomføringsdelen i kapittel 5 redegjort for gjennomføringsmåtene og spørsmålene jeg stilte.

Ved gjennomlesning av det ungdommene fortalte meg fant jeg fram til følgende kategorier som kan oppsummere det ungdommene sa om tiden før og etter at de sluttet på OT. Disse kategoriene handler om:

- Opplevelser av gjøremål på etterintervjutidspunktet.
- Begrunnelser og motivasjon for å begynne på det de begynte på.
- Betydningen og nytten som OT hadde hatt for dem.
- De to ungdommene som ikke ble etterintervjuet.

Under hver kategori har jeg funnet fram til det ungdommene fortalte meg. Dette har jeg drøftet og sammenlignet med hva andre forskere har funnet ut.

7.3.1 Opplevelser av gjøremålene på etterintervjutidspunktet

Av de fem ungdommene som jeg intervjuet igjen i november – desember skoleåret etter at de var sluttet på OT, befant to seg i videregående skole, en var lærekandidat, en begynte på videregående, men hadde avbrutt. Den femte av ungdommen var arbeidsledig. Dette betyr at tre av ungdommene gikk i videregående og to var arbeidsledige.

Eva hadde jobbet ordinært på utplasseringsstedet fra april og fram til hun var begynt på skolen igjen. Hun fikk seg også deltidsjobb ved siden av skolegangen sin etter at hun begynte på skolen. Grøgaard (2006) hevder at de skolebaserte tiltakene har best effekt hvis de varer lengre enn 1,5 år. Dette er spesielt sett i forhold til Eva. Hun fikk seg ordinært arbeid først. Deretter begynte hun på skole og så skaffet hun seg deltidsarbeid ved siden av skolen. Hun var deltager på OT gjennom nesten 2 skoleår. Dette resultatet er slående, selv om det bare gjelder en av ungdommene.

De to som gikk på videregående skole fortalte at de lærte noe på linja de gikk på. Grunnen til at de opplevde det slik var bl.a. at de hadde satt seg mål og var forberedt. Avbryteren hadde opplevd skolegangen som både teoretisk og kjedelig. Derfor kom han fort inn i et negativt fraværsmønster. Hvis man kobler denne negative erfaringen med skolen opp mot det som lærekandidaten opplevde, så fortalte hun at opplæringen ute på arbeidsplassen både var praktisk og nyttig. Markussen m.fl. (2006) sier at det er strukturelle forklaringer i videregående skole som hindrer gjennomføringen av den for noen. Han hevder at skolen skulle hatt praktisk og kompetansegivende tilbud til unge mennesker. Dette kan tyde på at de to ungdommene som etter hvert ble gående arbeidsledige skulle hatt et praktisk opplæringsopplegg. Begge to fungerte når de var i tiltaket til OT.

7.3.2 Begrunnelser og motivasjon for det de begynte på

Målet for de to som gikk i videregående skole var å få studiekompetanse eller yrkeskompetanse. De ønsket å utdanne seg til hudpleier og bli idrettstrener. Lærekandidatens mål var å bli omsorgsarbeider. Når det ble slik at to av disse fem ikke var i noe etter OT, kan

dette skyldes svake forutsetning både faglig og sosialt. Om dette sier forskerne (ECON 2005) at når deltagere på arbeidsmarkedstiltak ikke kommer i virksomhet etter tiltaket så kan dette henge sammen med deltagernes svake forutsetninger. Jeg vil derfor peke på at mine ungdommer hadde gjennomsnittskarakterer på under tre med seg fra ungdomskolen. Familiestatusen for disse ungdommene forteller også at et flertall av dem ikke bodde sammen med begge foreldrene. Om dette har Bourdieu (Jacobsen 2002) sterke meninger og mener at det er foreldrebakgrunnen som i stor grad avgjør vellykketheten på utdanningen. Nå må det sies at de ungdommene som lyktes og begynte på videregående opplæring, ikke hadde noen annerledes bakgrunn. Så dette kan bety at det ikke lar seg gjøre å komme med absolutte forklaringer her.

Om OT's rolle i valg av utdanning går det fram av svarene til ungdommene at det var de selv som avgjorde at de skulle utdanne seg. Men de hevdet også at OT hadde vært en viktig motivasjonsfaktor for dem. Selv de to som var arbeidsledige hevdet dette. Dette kan tyde på at disse to mente at de ville få muligheter i framtida og at OT-tiltaket ville komme til å virke forberedende allikevel.

De to ungdommene som begynte på videregående skole var samstemte i at opplæringen de hadde hatt i matematikk på Skiferhuset hadde hjulpet dem i faget på videregående. Også lærekandidaten mente at OT hadde bidratt gjennom utplasseringen slik at hun hadde fått greie på at det virkelig eksisterte en lærekandidatordning.

7.3.3 Betydningen og nytten av OT-tiltaket

Den ungdommen som avbrøt sin videregående utdanning etter at han hadde sluttet på OT, møtte videregående skole med mye fravær. Han påstod at dette skyltes at skolen var for teoretisk. Som sammenligningsgrunnlag brukte han året på OT. Dette påstod han var både praktisk, konkret og aktivt. Enkelte forskere hevder at med et kritisk syn på kunnskap vil det bli sammenheng mellom praktisk virkelig og teoretisk forståelse (Hiim og Hippe 2006).

Opplæringen på Skiferhuset hadde foregått i rolige omgivelser, i små grupper og ungdommene hadde fått rask hjelp når de trengte det. I undersøkelsen om "Bortvalg og Kompetanse" (Markussen m.fl. 2006) hevder de at en av faktorene i forhold til bortvalg var dårlig hjelp og liten oppfølging fra lærerne. På den andre siden fremhevet ungdommer

oppfølgingen på OT. Opplæringen på Skiferhuset hadde hatt betydning for mulighetene til å kunne avlegge ny eksamen. Også de voksne på Skiferhuset hadde hatt betydning. Det å få testet ut en yrkesutdanning gjennom utplassering ble også fremhevet som nyttig. Tveit (1999a) hevder at små skoleenheter satser på mestringsopplevelser gjennom å legge vekt på opplæring i sosiale ferdigheter. En av ungdommene bekreftet at å ha hatt et pauseår fra ordinær skolegang hadde vært betydningsfullt og virkningsfullt. Og når andre (Jahnsen 2007) hevder at opplæring i alternative skoler i praksis er god tilrettelagt opplæring, så bør ikke ett års skolepause være bortkastet.

7.3.4 De to ungdommene som ikke ble etterintervjuet

Helt til slutt i dette avsnittet skal jeg bare fortelle om de to ungdommene som ikke ble etterintervjuet. Fanny og Grete hadde to ulike utganger. Etter OT begynte Fanny på videregående skole på VG1. I desember 2008 gikk hun på VG2 på den samme studieretningen. Grete begynte ikke på videregående skole, men fikk seg ordinært arbeid der hun hadde vært utplassert. Her jobbet hun i over et halvt år, før hun fikk seg ny jobb. I desember 2008 jobbet hun i omsorgssektoren og hun tar sikte på å bli omsorgsarbeider.

7.3.5 Oppsummering

Av de sju ungdommene som jeg intervjuet var det to, eller 30 % av ungdommene, som var arbeidsledige i desember 2008. Under avsnitt 2.8 tidligere i oppgaven har jeg vist en tabell (figur 2) over hvor det ble av ungdom på OT etter at de sluttet. Tabellen tar for seg perioden fra 1991 til 2006 og omfattet 606 ungdommer. Denne tabellen viser at 60,9 % av ungdommene enten var i jobb eller skole ett år etter at de hadde sluttet på OT (Thor Heyerdahl videregående skole 1985 – 2007). Det er allikevel artig å oppdage at det kan være en sammenheng. Lar jeg dette stå, så er det altså ikke noe uvanlig i at to av de sju ungdommene ikke var i skole eller arbeid i desember 2008.

De ungdommene som ikke var arbeidsledige opplevde opplæringen og arbeidet sitt som meningsfullt. Alle hadde opplevd OT som noe positivt og framtidsrettet. Selvsagt var de to arbeidsledige ungdommene skuffet. Men de påstod at de hadde lært noe på OT fordi opplegget var konkret og praktisk. De som fortsatt var i opplæring mente at OT ikke hadde hatt betydning for skolevalget deres, men mente at OT-tiltaket hadde motivert for videre

aktivitet. De mente til og med at matematikkopplæringen de hadde hatt på OT direkte hadde hjulpet dem med matematikken i videregående. Hun som ble lærekandidat hadde ikke blitt dette uten tiltaket på OT. Ungdommene mente i etterkant at de små gruppene på OT, god oppfølging fra lærerne og at de hadde hatt et friår hadde vært nyttig for dem. Ei av jentene mente til og med at hun hadde lært å jobbe. Utplasseringen hadde ikke bare vært nyttig i forhold til konkrete resultater, men også hatt en verdi i seg selv.

Alt i alt tyder dette på at de sju ungdommene hadde hatt et lærerikt og nyttig år på OT. Flere av dem mente at ting de hadde lært gjennom OT hadde hatt en direkte overføringsverdi for dem.

8. Konklusjon og avslutning

Gjennom kapittel 7 har jeg drøftet utplassering, opplæring og oppfølging. Det jeg har kommet fram til tyder på at det OT i Larvik driver med i ungdomsarbeidet sitt hadde en positiv sammenheng i forholdet mellom mål, innhold og resultater.

8.1 Tiltaket, virkemidlene og resultatene

Når jeg laget problemstillingen min ville jeg finne ut om det var sammenheng i OT's alternative opplæring i Larvik. Min problemstilling var:

Hvilken sammenheng er det mellom virkemidlene Oppfølgingstjenesten i Larvik bruker for å nå sine mål og de resultatene tjenesten oppnår med ungdommene sine?

Jeg vil svare bekreftende på at det var en rekke sammenhenger mellom virkemidler og resultater. Virkemidlene var utplassering, opplæring og oppfølging. Resultatene ble skolegang, lære kandidatplass, arbeid og arbeidsledighet. Jeg vil også hevde at selve tiltaket, altså virkemidlene i seg selv, må kunne kalles for et resultat. Dette siste begrunner jeg med forskriftene til OT i opplæringsloven (Stette 2008) hvor det står at ungdom som tilhører målgruppa skal *få tilbud* om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting.

Det står også i samme forskrift at tilbudet primært skal føre fram til kompetanse innenfor videregående opplæring. Når fem av ungdommene oppnådde et resultat etter selve tiltaket og kan dette være en bekreftelse på at OT i Larvik oppnådde resultater gjennom sine tiltak. Jeg tar også med det som våre oppdragsgivere i Vestfold Fylkeskommune fordrer av oss (Læreplan for ASF-kurs i Vestfold – 1996). De sier nemlig at OT også skal betrakte det som en måloppnåelse når en tiltaksdeltager får seg ordinært arbeid.

8.2 Sammenhengene

I problemstillingen som er gjentatt ovenfor spør jeg etter sammenhengene mellom virkemidler og resultater, dvs det som bevirker at det ble resultater. Slik jeg tolker ordet *sammenheng* og slik det er forklart i ordboka (Gundersen 1972) kan dette også bety *årsak*. Derfor setter jeg opp noen punkter som kan forklare hvilke faktorer som førte til at målene kunne bli oppnådd.

Sammenhengene kan ligge i

- En praktisk og deltagende læringsform.
- Nyttige mestringsopplevelser og meningsfylthet.
- Forutsigbarhet med klare rammer og konsekvenser.
- Identitet, status og sysselsetting.
- Skoleløs, men ikke arbeidsløs.
- Faglighet og bransjekunnskap.
- Tilpassningsdyktige arbeidsgivere.
- Fellesskap og samhandling i mindre grupper
- Nyttige og relevante skolefag.
- Aktiv og oppsøkende lærerrolle.
- Tett, aktiv og oppsøkende voksenroller.
- Hyppig og konsekvent oppfølging.
- Samarbeid med foreldrene.

Ungdommene lærte noe om framtida og derfor endret de adferden sin. De innså at utdanning hadde betydning for å få seg arbeid senere. Utplussingen gav dem arbeidserfaring og referanser. Fag og eksamener motiverte for skolegang og mer opplæring. Det var viktig for dem med et pauseår fra den vanlige skolen. De ble litt mer voksne og ansvarsbevisste. Videregående skole hadde prestisje. Dette var med på å trekke noen av ungdommene tilbake til skolen. Skolegang fikk status gjennom OT. Sannsynligvis er det avgjørende for ungdom som er skoletrøtte at de gis anledning til å kunne bruke tid og bruke tiden aktivt for å komme seg tilbake til skolen igjen.

<u>Mål:</u>	<u>Virkemidler:</u>	<u>Sammenhenger:</u>	<u>Resultater:</u>
<p>Gi ungdom tilbud om råd- og veiledning, opplæring, arbeid eller annen sysselsetting.</p> <p>Tilbudene skal føre ungdommene fram til kompetanse i videregående opplæring eller gi dem muligheter for ordinært arbeid.</p> <p>OT skal følge opp ungdom som tar i mot tilbud</p>	<p>Råd- og veiledning.</p> <p>Utplassering på praksisplasser.</p> <p>Opplæring på ”Skiferhuset”.</p> <p>Oppfølging på arbeidsstedet, på Skiferhuset.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En praktisk og deltagende læringsform. • Mestringsopplevelser og mening. • Forutsigbarhet, rammer og konsekvens. • Identitet, status og sysselsetting. • Skoleløs, men ikke arbeidsløs. • Bransjekunnskap. • Dyktige arbeidsgivere. • Fellesskap i mindre grupper. • Nyttige og relevante skolefag. • Aktiv og oppsøkende lærerrolle. • Tette og oppsøkende voksenroller. • Hyppig oppfølging. • Samarbeid med foreldrene. 	<p><u>Kvalitativ bakgrunn:</u></p> <p>71,4 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 vdg skole • 1 i arbeid • 1 lærekandidat • 2 arbeidsledige • tiltaket i seg selv <p><u>Kvantitativ bakgrunn:</u></p> <p>74,3 %</p> <p>606 ungdommer fra 1991 -2006.</p> <p>I skole: 48,6 %</p> <p>I jobb: 12,3 %</p> <p>I nye tiltak: 13,8 %</p>

(Figur 6 – Mål, virkemidler, sammenhenger og resultater)

8.3 Avslutning og veien videre

I desember 2008 gikk tre av ungdommene på videregående skole, en var lærekandidat, en var i ordinært arbeid og to var arbeidsledige. 70 % av ungdommene i min undersøkelse fikk et

konkret resultat fordi de gikk over i opplæring og jobb etter OT-tiltaket. 30 % hadde kun det resultatet å vise til at de hadde klart å gjennomføre et snaut år ved OT-tiltaket. Det som jeg har kommet fram til her i denne oppgaven har strengt tatt bare gyldighet for de sju ungdommene som jeg har intervjuet. Jeg faller allikevel for fristelsen å sammenligne mine funn med den tabellen (figur 2) jeg har gjengitt i avsnitt 2.8. Tabellen gjengir 606 ungdommer som var tiltaksdeltagere på OT i perioden fra 1991 til 2006. Det jeg ville vise gjennom denne tabellen var hva disse 606 ungdommene gjorde et år etter at de hadde sluttet på OT. Her viste det seg at over 70 % av ungdommene hadde resultater i den forstand at de hadde jobb, gikk på skole eller fortsatte i andre tiltak. De kvalitative tallene stemmer altså overens med de kvantitative.

Men det er også slik at de kvantitative og kvalitative tallene kan stå hver for seg innenfor dette masterarbeidet. Begge tallstørrelsene taler et tydelig språk om utviklingen til ungdommene på OT. Kvale (2006) hevder dessuten at de som ikke blir intervjuet befinner seg i de samme omstendighetene som de som blir intervjuet. Det var også andre ungdommer på OT som var i tiltak fordi de var uten skoleplass og arbeid. Disse hadde derfor likheter med de ungdommene som jeg intervjuet. Slik sett kan funnene også antas å gjelde for dem.

For å styrke påliteligheten i dette masterarbeidet til måtene jeg har kommet fram til mine konklusjoner på, har jeg også skrevet om hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen og organiserte arbeidet mitt. Jeg har lagt vekt på å være åpen om min nærhet til ungdommene. En av hensiktene med denne oppgaven var jo å kunne bruke resultatene i det videre arbeidet mitt på OT i Larvik. Og da måtte jeg gripe fatt i ungdom som OT jobbet med og som jeg skal jobbe videre med framover etter at oppgaven er levert.

Referanser

- Askerøi, E (2003): Mastergradshåndboken. Sammenhenger mellom form, innhold, vurdering. Høgskolen i Akershus. Læremidler for profesjonsutdanning.
- Befring, E (1997): Oppvekst og læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E (2002): Forskningsmetode, etikk og statistikk. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berulfsen, B og D. Gundersen (1974): Fremmedordbok. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as
- Brinkmann, S (2006): John Dewey. En introduksjon. København: Hans Reitzels Forlag
- Christie, N (1977): Hvis skolen ikke fantes. Oslo: Universitetsforlaget
- Egge, M (1998): Ungdomsgarantien. Arbeidsmarkedstiltak og tilrettelagt opplæring som virkemidler for å sikre utdanningsretten og oppfylle ungdomsgarantien. Fafo-rapport 259
- Gundersen, D (1972): Norsk Synonym Ordbok. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as
- Heggen, K og T. Øia (2005): Ungdom i endring. Mestring og marginalisering. Oslo: Abstrakt Forlag
- Hellevik, O (2002): Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget
- Hiim, H og E. Hippe (2006): Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. Oslo: Gyldendal Akademiske

- Illeris, K og samarbeidspartnere (2004): Læring i arbeidslivet. København: Learning Lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K (2000): Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Imsen, G (1998): Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 3. utgave. Oslo: Tano Aschehoug
- Jakobsen, K (2002): Innledende essay. Fra P. Bourdieu: Distinksjoner. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Den Norske Bokklubben
- Jensen, K (1999): Mellom tradisjon og fornyelse. Introduksjon til den norske utgaven. Fra Nielsen, K og S. Kvale (1999): Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Nota Gyldendal
- Kjeldstadli, K (1993): Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S (2006): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal. Akademisk
- Lave, J (1999): Læring, mesterlære, sosial praksis. Fra Nielsen, K og S. Kvale (1999): Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Nota Gyldendal
- Markussen, E, Frøseth, M. W, Løding, B og N. Sandberg (2008): Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Rapport 13/2008. Oslo: NIFUSTEP

- Markussen, E, Løding, B og N. Sandberg (2006): Forskjell på folk – hva gjør skolen. Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter. Rapport 3/2006. Oslo: NIFUSTEP
- Markussen, E, og N. Sandberg (2005): Stayere, sluttere og returnerte. Om 9749 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret. Skriftserie 6/2005. Oslo: NIFUSTEP
- Nielsen K og S. Kvale (1999): Mesterlære som aktuell læringsform. Fra Nielsen K. og Kvale S. Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Nota Gyldendal
- Rørvik, H (1977): Pedagogisk psykologi med generell psykologisk innføring. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E (1998): Skolen som oppvekstmiljø. Fra Skaalvik, E og Ø. Kvello (red.): Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet. Oslo: Tano Aschehoug
- Stette, Ø (red.) (2008): Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeider og kommentarer. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Forskrifter til opplæringslova. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Tetzchner, S von (2001): Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Thagaard, T (2006): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Tveit, A (1999a): Den inkluderende skole – også for be elever med atferdsvansker? Fra artikkelsamlingen: I skolens ytterkant. En artikkelsamling om alternativ opplæring. Porsgrunn/Trondheim: Lillegården kompetansesenters skriftserie 1/1999

- Tveit, A (1999b): Alternative skoler – et amerikansk perspektiv sammenlignet med norske forhold. Fra artikkelsamlingen: I skolens ytterkant. En artikkelsamling om alternativ opplæring. Porsgrunn/Trondheim: Lillegården kompetansesenters skriftserie 1/1999
- Aagre, W (2003): Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former. Bergen: Fagbokforlaget
- Buland, T og V. Havn (2007): Intet menneske er en øy. Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning
http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf - 08.05.09
- ECON (2005): Arbeidsmarkedstiltak i motbakke. En kvalitativ undersøkelse av Arbeid med bistand. Utarbeidet for Arbeids- og sosialdepartementet. ECON-rapport nr. 2005-054
http://www.econ.no/modules/trykksak/project_list.asp?mnusel=a185a190a221a -08.05.09
- Eldring, L og J. B. Grøgaard (1996): Evaluering av Næringslivets fadderordning og praksisplasstiltaket. Fafo-rapport 194
<http://www.fafo.no/pub/rapp/194/sdrag.htm> - 08.05.09
- Grøgaard, J. B. (2006): Det første Reform 94-kulletts overgang til arbeid etter videregående. Et dokumentasjonsnotat. Arbeidsnotat 19/2006: NIFUSTEP:
http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/det_foerste_reform_94_kulletts_overgang_til_arbeid_etter_videregaaende - 08.05.09
- Hardoy, I (2001): Arbeidsmarkedstiltak for ungdom: Hvorfor er empiri om tiltakseffekter så sprikende? Fra Søkelys på arbeidsmarkedet 2001, årgang 18, 41-49
http://www.samfunnsforskning.no/page/Tidsskrifter/Tidsskrifter_Sokelyset_meny/7486/8143 - 08.05.09

- Hardoy, I, Røed K, Torp H og T. Zhang (2006): Ungdomsgarantien for 20-24-åringer: Har den satt spor? Rapport 2006:4: Institutt for samfunnsforskning
http://www.samfunnsforskning.no/page/Publikasjoner/Prosjekter_sysselsetting_avsluttede/7457/28851.html - 08.05.09

- Jahnsen, H og S. Nergaard (2007): Forekomst og organisering av smågruppebasert opplæring for elever som viser problematferd i skolekonteksten – u-trinn. Lillegården kompetansesenter
<http://prosjekt.hihm.no/nettopp/Hanne%20Jahnsen%20290507.ppt> - 08.05.09

- Lauglo, J (2008): Familiestruktur og skoleprestasjoner. Fra Tidsskrift for ungdomsforskning 8-2008.
<http://www.ungdomsforskning.no/> - 08.05.09

- NOU 3(1994): Ungdom. Lønn og arbeidsledighet. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 7. mai 1993. Avgitt til Administrasjonsdepartementet 2. februar 1994. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/NOUer/1994/NOU-1994-3.html?id=139412> - 08.05.09

- Røed, K (2003): Tiltak forkorter ledighetsperioden for arbeidssøkere med svake kvalifikasjoner. Fra Søkelys på arbeidsmarkedet 2/2003: Institutt for samfunnsforskning.
http://www.samfunnsforskning.no/files/file20145_sokelys_2003_2.pdf - 08.05.09

- Vaagland, J og T. Lauritzen (2007): Revisjonsrapport fra prosjektet Oppfølgingstjenesten i videregående opplæring i Oppland. Innlandet Revisjon IKS. Rapport nr 11/2007. Østlandsforskning.
http://www.oppland.no/Documents/Videregaendeopplaring/11_Skjema_og_dokumenter/Vedlegg_oppfolgingstjenesten/Oppfolgingstjenesten.pdf - 08.05.09

- Thor Heyerdahl videregående skole (1985-2007): Årsrapporter for Arbeids- og Opplæringskurs. Interne notater. Larvik: Arbeids- og opplæringskurs

- Vestfold Fylkeskommune (2008): Rapport fra mandatgruppen. Oppfølgingstjenesten i Vestfold: Våren 2008

- Vestfold Fylkeskommune (1996): Læreplan for ASF-kurs. Oppfølgingstjenesten i Vestfold

- Nordvik, G. R (2008): Valgte skolen framfor sosialkøen. Østlandsposten
<http://www.op.no/nyheter/article3800500.ece> - 22.09.08