



Haben Dawit Teklezghi

**«Alt det jeg gjør nå er veldig viktig for
fremtiden min»**

**En kvalitativ studie av ungdommers opplevelse av oppvekst,
skole og fremtid**

**Masteroppgave i sosialfag retning barnevern
OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for samfunnsvitenskap**

Sammendrag:

Bakgrunn: Utjevning av forskjeller i skolen basert på barn og unges sosioøkonomiske bakgrunn har vært et sentralt mål i omfattende skolereformer. Det er veldokumentert at disse forholdene har stor innvirkning på hvordan barn og unge presterer i skolen og sannsynligheten for å fullføre videregående skole og høyere utdanning. Denne masteroppgaven er tilknyttet pilotprosjekt – «Mattecampen» ved «Helhetlig oppfølging bydel Sagene- et følgeforskningsprosjekt», OsloMet. Et tverretatlig pilotprosjekt med målsetting om å redusere frafall fra skoleløp i ungdom, samt styrke deres motivasjon og ferdigheter i skolesammenhenger, da særlig i mattefaget.

Problemstilling og metode: Hvilken betydning kan relasjoner til familie, skole, venner og lokale ressurser ha for den unges selvoppfatning, med et spesielt blikk på hvordan de tenker omkring skole, utdanning og fremtidsmuligheter? For å svare på denne problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie hvor semistrukturerte livsløpsintervjuer i en kombinasjon med deltagende observasjon ble anvendt. Utvalget består av tre informanter ved intervju og over 8 dagers observasjonssopphold på «mattecampen» med 18 deltagere i alderen 15-16 år. Utvalget for intervjuene ble utplukket ved strategisk utvalg, blant deltagerne ved observasjon.

Resultater: Den bioøkologiske modellen til Urie Bronfenbrenner er blitt anvendt som en helhetlig struktur for å avdekke de ulike systemene ungdommene ferdes i og deres funksjoner. Videre er Pierre Bourdieus og Kimberlè Crenshaws begreper anvendt i diskusjon av hvordan disse systemene virker hver for seg og samlet som både ressursfremmende og svekkende, hvordan det har innvirkning for hvordan ungdommene tenker omkring skole, utdanning og fremtidsmuligheter. Studien viser at ungdommers selvoppfatning og fremtidssyn er tett sammenvevd med arenaene skole, familie og vennskap. Et viktig funn er at ungdommene opplever begrensede ressurser, men store forventninger vedrørende skole fra familie. «Mattecampen» kan forstås som et nytt mikromiljø der bydelen har etablert et samarbeid mellom to sentrale mikrosystemer i ungdommenes liv; skole og ungdomsklubb. Denne forbindelsen peker mot nødvendigheten av å bygge tettere meso-strukturer mellom hjem og skole som kan skape et større samsvar mellom forventninger og realistiske mål.

Abstract:

Background: Leveling out differences in school based on children and young people's socio-economic background has been a central goal in comprehensive school reforms. However, it is well documented that these conditions have a major impact on how children and young people perform at school and the likelihood of completing upper secondary school and higher education. This master's thesis is part of a the pilot project - "Mattecamp" at "Comprehensive follow-up Sagene district - a follow-up research project", OsloMet. An inter-agency pilot project with the aim of reducing school dropout among young people, as well as strengthening their motivation and skills in school contexts, particularly in math's.

Thesis and method: *What significance can relationships with family, school, friends and local resources have for young person's self-concept, with a special focus on how they think about school, education and future opportunities?* To answer this issue, I have conducted a qualitative study where semi-structured life course interviews in combination with participant observation were used. The selection consists of three informants by interview and over 8 days of observation at the "Mathscamp" with 18 participants aged 15-16. The selection for the interviews was selected by strategic selection, from among the participants by observation.

Results: The bioecological model of Urie Bronfenbrenner has been used as a an overall structure to reveal the various systems the teenagers are located in and their functions. Furthermore, Pierre Bourdieu's concepts and Kimberlè Crenshaw's perspective are used for discussion of how these systems work separately and together in both resource-enhancing and/or weakening ways, and how this has an impact on how young people think about school, education and future opportunities. The study shows that young teenager's self-concept and outlook on the future are closely intertwined with the arenas of school, family and friendship. An important finding is how the teenagers experience limited resources, but high expectations regarding school from their families. A particularly interesting finding is how the "Mathcamp" can be understood as a new micro-environment where the district has established a collaboration between two central micro-systems in the teenagers lives; school and youth club. This connection points to the need to build closer meso-structures between home and school that can create a greater match between expectations and realistic goals.

Forord

Først og fremst vil jeg takke de tre informantene som sa seg villig til å bli intervjuet i forbindelse med dette masterprosjektet. Dere har fortalt meg en usminket historie om deres hverdagsliv og nærmiljø, utfordringer med skolen og erfaringer rundt overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole.

En stor takk til min veileder Sidsel Natland for et flott og fleksibelt samarbeid. Alle dine tilbakemeldinger, store og små har vært motiverende og en stor inspirasjon når jeg har stått fast i skrivingen.

Jeg ønsker også å takke prosjektet «Helhetlig oppfølging bydel Sagene – et følgeforskningsprosjekt» ved Oslomet- storbyuniversitet, og prosjektgruppen for at jeg har vært så heldig til å få anledning til å kunne ta del i dette betydningsfulle prosjektet, og ikke minst blitt kjent med flotte ungdommer og ansatte i bydelen. Jeg ønsker i den forbindelse å takke alle ungdommene som deltok på ungdomsprosjektet «Mattecampen» og «Aktiv Mestring – prosjektet» som helhet. For alle uformelle, men betydningsfulle samtaler og for å ha inviterte meg inn i deres hverdagsliv med åpne armer. Prosjektet har vært lærerikt og gitt meg en unik innsikt i som jeg ikke vil være foruten.

En spesiell takk til Luam som har vært min solstråle gjennom masteren. Jeg er så heldig som har hatt deg ved min side fra start til slutt. Det hadde ikke vært det samme uten deg.

Til slutt en stor takk til familie og gode venner for oppmuntrende ord og energi når jeg har trengt det aller mest.

Haben Dawit Teklezghi
OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap
Oslo, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Introduksjon	1
1.1 Tema og formål.....	1
1.2 Studiens relevans for barnevernsfeltet	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Prosjekttilknytning – et bakteppe.....	4
1.5 Oppgavens disposisjon.....	5
Kapittel 2. Tidligere forskning	6
2.1 Ungdomsforskning.....	6
2.2 Skole fra et geografisk perspektiv.....	7
2.3 Skole fra et minoritetsetnisk perspektiv	8
2.4 Skole fra et ressursperspektiv	10
2.5 Skole fra et kjønnsperspektiv	11
2.6 Oppsummering	12
Kapittel 3. Teori.....	13
3.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	13
3.1.1 Mikrosystemer	13
3.1.2 Mesosystem	16
3.1.3 Eksosystem.....	17
3.1.4 Makrosystem	17
3.2 Pierre Bourdieu: kapital, habitus og klasse.....	18
3.2.1 Kapital: økonomisk, sosial og kulturell	18
3.2.2 Sosial klasse.....	19
3.2.3 Habitus	20
3.3 Kimberlè Crenshaw: Interseksjonalitet	20
3.3.1 Sosiale kategorier	21
3.3.2 Maktrelasjoner og normaliseringsprosesser – marginalisering og majorisering	21
Kapittel 4. Metode	22
4.1 Metodisk tilnærming.....	22
4.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	23
4.3 Kvalitativ forskningsmetode	24
4.3.1 Metodetriangulering.....	24
4.4 Observasjon som metode	25
4.4.1 Forberedelse og gjennomføring av deltakende observasjon	26
4.4.2 Hva slags kilder generte denne metoden	27
4.5 Semistrukturerte livsverdensintervju	27
4.5.1 Forberedelse til intervju.....	28
4.5.2 Gjennomføring av intervjuene.....	29

4.5.3 Lydopptak og transkribering	30
4.6. Oppsummerende oversikt over innsamlet data i tabell.....	31
4.7 Personvern og forskningsetikk.....	32
4.7.1.Frivillig informert samtykke – melding av prosjekt	32
4.7.2 Forskningsetiske vurderinger.....	33
4.8 Validitet og reliabilitet	34
4.9 Gyldighet og troverdighet.....	35
4.10 Tematisk og teoridreven analyse.....	37
Kapittel 5. Analyse.....	38
5.1 Personen – ungdommenes selvoppfatning.....	39
5.1.1 Selvoppfatning som venn og som elev	39
5.1.2 Selvoppfatning som datter og familiemedlem	41
5.1.3 Stress og press påvirker selvoppfatning og opplevelsen av helse og livskvalitet	42
5.1.4 Tanker om fremtiden	43
5.2 Mikrosystemer	45
5.2.1 Hjemmet og familien	45
5.2.2 Skole – «for fort og for mye»	50
5.2.3 Aktiv Mestring – «Mattecamp» – en delsetting i skolen som mikrosystem	52
5.2.4 Ungdomsklubben	56
5.2.5 Venner.....	57
5.2.6 Oppsummering av funn	59
Kapittel 6. Diskusjon.....	60
6.1 Skole og utdanning	61
6.1.1 Klassestruktur i skolen	63
6.2 Familiens forventninger – balansegang mellom belastende og motiverende	65
6.2.1 «Hvorfor presser de sånn?» Klasse, kjønn, habitus, mobilitet	66
6.2.2 Store forventninger, men ulike ressurser til å støtte	69
6.3 Vennskap og ungdomsklubb – frisoner og viktig for positiv selvoppfatning.....	70
6.4 Et nytt mikrosystem skapes: Mattecampen	71
6.5 Oppsummering av drøfting.....	73
Kapittel 7. Oppsummering	73
7.1 Interessante funn – med implikasjoner for praksis.....	75
7.2 Hva handler oppgaven ikke om – og hva kunne vært interessant å forske på videre?.....	76
Avslutning.....	77
Litteraturliste:.....	78
Vedlegg.....	83
Vedlegg 1: Bekreftelse fra NSD.....	83
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for intervju	85
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til «Mattecampen» om forskningsnærvær	88
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	89

Liste av tabeller:

Tabell 1 - Individuelle intervjuer	31
Tabell 2 - Deltakende observasjon	31

Kapittel 1. Introduksjon

Denne studien omhandler ungdommers oppvekst og hverdagsliv i en bydel i Oslo med relativt store levekårsutfordringer blant barnefamilier og et høyt frafall i skolen. Studien er kvalitativ og er avgrenset til ungdommer som opplever utfordringer i skole, i en overgang fra ungdomsskole til videregående skole.

1.1 Tema og formål

Norge blir beskrevet som et land der likhet og likestilling er helt sentrale verdier. Den norske velferdsstaten speiler i stor grad dette og hviler på en ambisjon om at alle skal ha like muligheter til å leve et godt liv (Eriksen et. al 2021, s. 63). Ungdommers framstilling av seg selv her og nå, og deres framtidorientering - hva slags liv de seg for seg at de vil leve som voksne, inngår i deres *selvprosjekt*. Ungdommers selvprosjekt speiler normer og muligheter i det sosiale miljøet de kommer fra. Det er imidlertid veldokumentert at sosial klasse, ofte forstått som familiens økonomiske ressurser og utdanningsnivå, har stor innvirkning på barn og unge. Det gjelder blant annet for oppnådde skolekarakterer og sannsynligheten for å ta høyere utdanning (Bakken & Hyggen, 2018, s. 11; Ekren & Grendal, 2021, Ekren & Arnesen, 2022). Selvprosjektet er dermed sterkt betinget av de ressursene barn og unge har tilgang til i den sosiale konteksten de vokser opp under (Eriksen et. al 2021, s. 65).

Utjevning av forskjeller i skolen basert på barn og unges sosioøkonomiske bakgrunn har vært et sentralt mål i alle omfattende skolereformer. Likevel ser vi at om lag en tredjedel ikke fullfører videregående skole (Ekren & Grendal, 2021). Ungdommene som ofte gjør det dårligere i skole og faller fra er ikke tilfeldig (Dahlgren & Ljunggren, 2013 s. 25). Det er dermed ikke kun et individproblem, men et samfunnsproblem som medføre store utfordringer for den norske velferdsstaten og samfunnet her og nå, men også i fremtiden og noe vi absolutt burde løfte og problematisere. Forskningen viser at det å falle ut av eller på ulike måter avbryte videregående opplæring, kan føre til større konsekvenser for det senere liv. På individnivå kan det ha sosioøkonomiske konsekvenser som begrensede muligheter til å få inntektsgivende arbeid og bidra til et voksenliv utenfor arbeidslivet. Det øker risikoen for å bli uføretrygdet som videre kan medføre dårlige levekår som videre kan ha negativ innvirkning på både psykisk og fysisk helse (Dahl et al., 2014, s. 3; Hernes, 2010, s. 7). Dette

er områdene der vi som samfunn kan endres til det bedre, der skole og utdanningssystemet ikke lenger er en institusjon som bidrar til videreføring av sosial reproduksjon (Ejrnæs, 2019, s. 29), men tvert imot klarer å utjevne de sosiale forskjellene som eksisterer i vårt samfunn. En av tre ungdommer dropper ut av skole. Imidlertid presenteres skole som den mest forebyggende faktorene for disse utfallene (St.Meld.13 (2018-2019), s. 76).

Temaet for denne masteroppgaven er å se på hvordan ulike relasjoner og ressurser i nærmiljøet kan påvirke ungdommers syn på utdanning og fremtid, og hvilken betydning disse elementene kan ha for deres motivasjon og tiltro til at de kan fullføre videregående skole. Dette har jeg undersøkt blant en gruppe ungdommer fra en bydel i Oslo som opplever utfordringer i skolen og som kan være sårbare med tanke på å falle ut av videregående skolegang.

Oppgaven har et ungdomsperspektiv og sikter derfor mot å forstå tematikken i lys av ungdommers egne erfaringer. Dette gjør jeg ved å fokusere oppvekstvilkår og nærmiljø og på hvilken måte disse arenaene kan innvirke på ungdommenes selvoppfatning, motivasjon for videre skolegang spesielt og innvirkning på deres opplevelse av hverdagsliv og tanker om sin fremtid. Denne studien er altså *ikke* en oppgave om skolefrafall og ungdommers syn på årsaker til hvorfor de er i risiko for å falle fra ordinært skoleløp. Dette er allerede veldokumentert i litteratur, forskningsartikler og rapporter (se kap. 2). Jeg har forsøkt å anlegge et bredere perspektiv på tematikken ved å studere ungdommene i sin hverdagslige kontekst, for på denne måten å forstå mer av det som for ungdommene kan være betydningsfulle ressurser med tanke på fremtidstro og mulighetsrom. Om denne kunnskapen kan ha forebyggende effekter for frafall, er et empirisk spørsmål.

1.2 Studiens relevans for barnevernsfeltet

Min interesse for feltet bunner først og fremst i temaets aktualitet i samfunnet. Jeg har lenge undret meg over hvem disse ungdommene er, hva det er som gjør at de faller utenfor, og hva som må til for at de mest utsatte ungdommene blir værende i skole? Hva er det som gjør at ungdommers drømmer om utdanning og fremtid ikke alltid kommer i oppfyllelse? Er det fordi de er for ambisiøse, eller kan det handle om bakenforliggende faktorer slik som ressurser i nærmiljøet der ungdommen vokser opp?

Jeg har en formening om at faktorer i ungdommers oppvekstvilkår kan bidra til om skole og utdanning oppleves som et oppnåelig eller uoppnåelig mål. Selv har jeg jobbet med ungdom som har strevd med skole og derfor ikke mottatt fullt vitnemål fra ungdomskolen og falt ut eller på ulike måter avbrutt videregående opplæringen. Årsakene er mange. Jeg har erfart at ungdommene ofte opplever å bli misforstått i denne problematikken, og at årsaken til hvorfor de dropper ut snarere handler om hvilken oppfølging de får, hva slags ressurser og utviklingsmuligheter som finnes i deres relasjoner og miljøer, som ungdommer er i behov av for at skolegang og det å fullføre skal være et oppnåelig mål. Alle disse faktorene sett i sammenheng med skole er forhold som kan være avgjørende for om ungdom befinner seg i en klassereise som er sosialt mobiliserende, immobiliserende eller opprettholder sosial reproduksjon, der sosiale posisjoner kan gå i arv fra foreldre til barn (St. Meld.13 (2018 – 2019, s. 76: Dahlgren & Ljunggren, 2013 s. 25: Hansen & Wiberg, 2013, s 112).

Barnevernet har et særlig ansvar for å sikre barn og unge trygge og utviklingsfremmende oppvekstvilkår (Barnevernsloven, 2021, §1-1). Hvordan ulike relasjoner til familie, venner og nærmiljø kan bidra inn i ungdommers syn på skole og fremtid vil dermed være relevant innenfor barnevernsfeltet da barnevernsstatistikk viser til at barn tilknyttet barnevernet har svakere resultater i grunnskolen og fullfører både videregående skole og høyere utdanning i mindre grad enn barn som ikke har vært tilknyttet til barnevernet (Ekren & Arnesen, 2022). Dermed kan denne studien som fokuserer ungdommers egne erfaringer bidra som et kunnskapsbidrag i nærmere forstå hva det er ungdommer kan være i behov av for å styrke deres opplevelser vedrørende skole og fremtid. Ungdommene ved denne studien mottar ikke oppfølging eller tjenester fra barnevernet, men deres innsikter, erfaringer og opplevelser kan likevel ha en overføringsverdi.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for min masteroppgave er derfor å undersøke ungdommenes erfaringer med deres oppvekstvilkår og nærmiljø og på hvilken måte disse arenaene kan innvirke ungdommenes selvoppfatning, motivasjon for videre skolegang spesielt og innvirkning på deres liv generelt med tanke på fremtidssyn. Problemstillingen for min studie er derfor

Hvilken betydning kan relasjoner til familie, skole, venner og lokale ressurser ha for den unges selvoppfatning, med et spesielt blikk på hvordan de tenker omkring skole, utdanning og fremtidsmuligheter?

For å operasjonalisere problemstillingen, har jeg utviklet tre forskningsspørsmål som vil analyseres empirisk i denne masteroppgaven:

1. Hvordan opplever ungdommene seg selv når det gjelder hva de har av ressurser her og nå og for videre skolegang og fremtidsmuligheter?
2. Hvilke miljøer ferdes de i til daglig, og hvilke ressurser gir disse tilgang på med tanke på å forme den unges selvoppfatning?
3. Er det motsetninger innad i, eller mellom, miljøene med tanke på hva som forventes og hva de kan bidra med av ressurser til den unge?

1.4 Prosjekttilknytning – et bakteppe

Ved Oslo Met- storbyuniversitetet, Institutt for sosialfag, pågår et forskningsprosjekt støttet av DAM-stiftelsen og utarbeidet i samarbeid med bydel Sagene i Oslo: «Helhetlig oppfølging bydel Sagene- et følgeforskningsprosjekt». Forskergruppa følger et omfattende tjenesteutviklingsprosjekt i bydelen, der bydelen omorganiserer og utvikler sine tjenestetilbud i retning av mer helhetlige og lokalt forankrede forebyggende tiltak til de mest levekårsutsatte familiene som er bosatt i bydelen. Utviklingsprosjektet er igangsatt med formål om å på sikt redusere sosialbudsjettet og halvere frafallsraten i bydelen. Bydelen har nemlig en sammensatt befolkning med en tilvekst av ressurssterke familier og en opphopning av kommunale boliger i noen strøk, som til sammen utgjør store sosioøkonomiske forskjeller (Oslomet-storbyuniversitetet, 2022).

Det har i løpet av de foregående årene vært særlig fokus på å etablere tiltak rettet mot barn og unge i bydelen da om lag 300- 500 barnefamilier har relativt dårlig økonomi, er bosatt i bydelens kommunale boliger, er trangbebodd og har aleneforsørgere. Bydelen har også toppet statistikken lokalt og nasjonalt med et frafall i videregående skole på 33 prosent. I den forbindelse har forebyggende arbeid rettet mot skolefravall blitt løftet som en viktig intervensjon. Det er i den siste delen av prosjektet, det forebyggende arbeidet for barn og

unge i skole, som denne masteroppgaven er tilknyttet. Dette delprosjektet er blitt gitt navnet «Aktiv Mestring» og er et tverretattlig pilotprosjekt med målsetting å få ned antall ungdom som faller fra skoleløp, samt styrke deres motivasjon og ferdigheter i skolesammenhenger, da særlig i mattefaget. I referanse til dette prosjektet vil jeg heretter benevne det som «mattecampen» eller campen.

Tilbudet ble gitt til ungdommer i 10. klasse ved en skole i bydelen. Det er ment å treffe målgruppen, ungdommer med utfordringer i skole, og da særlig mattefaget. Tiltaket besto av et undervisningsopphold på en «Mattecamp» i åtte dager sommeren 2022. Her ble ungdommene introdusert til en tett ukeplan med ulikt undervisningsopplegg samt aktiviteter. De ansatte på Campen (hvorav alle er ansatt i bydelen) var assistert av fem ungdommer som var blitt ansatt som mentorer for ungdommene grunnet deres fremragende i mattefaget og skole for øvrig. Mentorene vil videre etter Campen foreta undervisning og leksehjelp i mattefaget med ungdommene i mindre grupper, en gang i uken gjennom det siste året på ungdomsskolen. Det var ønskelig å ha en forsker eller student til stede under Campen. Da dette ble presentert for meg via Institutt for sosialfag sitt «Mastertorg», søkte jeg om å få skrive min masteroppgave i tilknytning til dette prosjektet. Jeg vurderte at dette ga meg en unik tilgang til å ta del i et pilotprosjekt, i tett samarbeid med forskere, praksisfelt og brukere (ungdommer) som kunne bidra positivt inn for denne masteroppgaven. Ved å ta del i det åttedagers lange oppholdet ble jeg sittende igjen med innholdsrike feltnotater, kjennskap til et lokalmiljø samt mulige informanter til dette masterprosjektet.

1.5 Oppgavens disposisjon

I dette kapittelet har jeg gitt en presentasjon av oppgavens tema, problemstilling og formål, oppgavens prosjekttilknytning. Jeg vil i det neste kapittelet presentere tidligere forskning som er relevant for dette studiet. Kapittel 3 gir en fremstilling av oppgavens teoretiske perspektiv. Først presenteres Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell som utgangspunkt for å forstå de ulike miljøene ungdommene ferdes i. Deretter presenteres Pierre Bourdieu kapitalbegreper for en nærmere forståelse av hvilke ressurser de ulike miljøene og relasjonene kan tilby ungdommene, og til slutt interseksjonalitetsperspektivet for å få en

dypere forståelse av hvordan informanter beskriver og kategoriserer seg selv i forhold til disse forholdene. Kapittel 4 redegjør for det metodologiske utgangspunkt og forskningsprosessen for min studie, inkludert forskningsetiske problemstillinger. Jeg viser også hva slags analysestrategi jeg har anvendt. Kapittel 5 presenterer funn, som i kapittel 6 diskuteres i lys av teoriene presentert i det oppgavens tredje kapittel. I kapittel 7 oppsummerer jeg studien, og jeg kommer med avsluttende bemerkninger og refleksjoner i forhold til oppgavens problemstilling og underspørsmål.

Kapittel 2. Tidligere forskning

2.1 Ungdomsforskning

Ungdomsforskning er et svært bredt og stort forskningsfelt som omfatter en rekke temaer og søker å beskrive, forklare og forstå kompleksiteten i unges liv. Temaene ungdomsforskere søker å belyse er stadig under endring da det flytter seg i takt med samtidens ungdom. Dermed er det også nødvendig å holde meg oppdatert på dagens forskning for å finne sterk relevant ungdomsforskning. I dag er oppvekst, skole, utenforskap, deltagelse, familieliv, etnisitet og kjønn temaer som i høy grad dominerer dagens ungdomsforskning både nasjonalt og internasjonalt (Becke-Hansen & Frønes, 2012, s. 12; Pedersen & Ødegård, s. 11). Forskning som omhandler oppvekst, kan inkludere studier om barndom, ungdomstid og overgangen til voksenlivet. Forskingen presiserer at sosial bakgrunn, kultur, geografisk tilhørighet og samfunnsmessige forhold er faktorer som påvirke ungdommens oppvekst og er av betydning for utenforskap og manglende deltagelse i samfunnet (Strand & Kindt, 2019; Andersen & Bekken 2020; Bakken & Hygge, 2018). Familieliv er også betydelig del i ungdomsforskning, da studier viser til at familieforhold, familieroller og foreldres sosioøkonomiske bakgrunn har en sentral rolle i ungdommens utvikling og liv (Eriksen, 2020, s. 63; Strand & Kindt, 2019, s. 14-15). Videre blir skole også belyst som et gjeldende tema innen ungdomsforskning, da det kan ha en direkte innvirkning på ungdommens fremtidige muligheter. I forskning på skole ser man at frafall og overgang til videregående samt skoleprestasjon på bakgrunn av sosial-, økonomisk- og kulturellbakgrunn og geografisk tilhørighet er veldokumenterte temaer innenfor feltene. Her gjøres det særlig avgrensinger mellom storby og distrikt samt Oslo øst og Oslo vest (Wessel, 2017, s. s. 81).

Når det gjelder den faglige forankringen, reflekteres det også i at forskning på ungdom er et mangfoldig, bredt og komplekst tematisk felt og disipliner slik som sosiologi, psykologi, pedagogikk og sosialt arbeid er anvendt i forskningsfeltet. Den eksisterende forskningen bygger på både kvalitative, kvantitative og longitudinelle studier. Av den grunn er det utfordrende å gjøre en fullstendig oversikt over forskningen som er gjort på og om ungdom. Forskning på denne gruppen kan variere avhengig av land, kulturer og samfunnsmessige forhold. Generalisering av funn på tvers av disse ulike kontekstene kan derfor anses som en utfordring, men kanskje også en avgrensning i dette forskningsfeltet. Ettersom denne masteroppgaven ser nærmere på tematikken i en norsk kontekst, er utvalget av tidligere forskning blitt begrenset til publikasjoner i en norsk setting. I min oppgave som er en kvalitativt innrettede vil det være interessant å se på forskning som anvender både kvalitative og kvantitative metoder da det kan bidra til å gi et helhetlig bilde av feltets tidligere forskning. Jeg vil i det følgende presentere noen større rapporter om ungdom på forholdene nevnt over. Deretter vil jeg presentere noen kvalitative studier litt nærmere som er spesielt interessante for denne studien.

2.2 Skole fra et geografisk perspektiv

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har i en årrekke gjort store oversiktsundersøkelser på barn og unge. I denne sammenheng har det blitt publisert en rekke veletablerte og informative rapporter som studerer ungdommers oppvekstsvilkår og sosiale faktorer slik som skoletilknytning og sosial bakgrunn. NOVA publiserte i 2020 rapporten «*Oppvekstmiljø i utsatte byområder*» som anvende kvalitativ data fra UngData undersøkelsen fra 2018. Studien har sett på forholdene selvbilde, relasjoner, skole, fremtid, opplevelse av nærmiljø, fritidstilbud, atferdsproblemer samt regelbrudd. Generelt finner studien at ungdom som har foreldrene med lav sosioøkonomisk status skiller seg en del fra ungdom som har foreldrene med høy sosioøkonomisk status på flere av de overnevnte områdene. Dett som særlig stikker seg ut er opplevelse av nærmiljø og deltagelse i organisert fritidsaktiviteter. Ungdommer som har tilknytning til byområder med levekårsutfordringer, er i mindre grad fornøyde med nærområdet og kjenner seg mindre trygge i nærområdet en ungdommer fra andre byområder. Blant ungdommer fra områder

med levekårsutfordringer viser studien at det er flere som bruker mer tid på skolen, men færre som tror at de vil ta høyere utdanning.

Gjennomgående finner studien mange forskjeller i stor grad er knyttet til boområdene og da særlig nabolagskvaliteten, påvirkning fra jevnaldre eller naboer, tjenestetilbud eller andre strukturelle egenskaper ved disse boområdene. Imidlertid finner studien også at det er viktig å ta individuelle forhold slik som innvandrerbakgrunn, familiestruktur, boligsituasjon i betraktning for hvordan disse faktorene påvirker forholdene selvbilde, relasjoner, skole, fremtid, opplevelse av nærmiljø, fritidstilbud, atferdsproblemer samt regelbrudd (Andersen & Bakken, 2020, ss. 7-8).

2.3 Skole fra et minoritetsetnisk perspektiv

I 2018 publiserte NOVA rapporten «*Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående*» i samarbeid med Integrering og mangfolds direktoratet (IMDI) der de systematisk gjennomgikk og analyserte svar fra UngData undersøkelser for 68 000 ungdommer i perioden 2015-2017. Målet var å få oppdatert kunnskap om hvordan elever med innvandrerbakgrunn har det i skolesammenheng: i hvor stor grad de trives og opplever tilhørighet, hvor mye de legger vekt på skolearbeid og hvilke syn de har om høyere utdanning. Rapporten ser også på skoleprestasjon i form av karakterer og i hvor stor grad ulike faktorer kan påvirke karakterforskjeller i ulike innvandrergrupper (Bekken & Hyggen, 2018, s. 3).

Rapporten viser at elever med minoritetsbakgrunn gjør det statistisk dårligere i skole enn elever med majoritetsbakgrunn slik annen forskning også underbygger. Samtidig finner studien at det er store forskjeller mellom landtilhørighet og at en årsak til dette skyldes foreldre sosioøkonomiske status i Norge samt hjemlandet og botid i Norge. Disse faktoren forklarer både frafall i skole og skoleprestasjon og trivsel i skole blant minoritetselever. Studien finner også at tilgang til sosioøkonomiske ressurser i elevens nærmiljø og familie påvirker arbeidsinnsatsen i form av tid og brukt på skolearbeid og er en viktig faktor for å forstå orientering mot høyere utdanning (Bekken & Hyggen, 2018, s. 109). Samtidig finner studien at ungdommer med innvandrerbakgrunn har et spesielt stort driv mot utdanning

målt etter: tid brukt på skolearbeid, hvor orienterte de er mot høyere utdanning og hva slags betydning det å være flink på skole gir i vennemiljøer. Studien finner i denne sammenheng at dette drivet bidrar til å i større grad ujevne de forskjellene vi finner mellom elever av minoritetsbakgrunn og minoritetsbakgrunn basert på sosioøkonomisk status (Bekken & Hyggen, 2018, s. 111).

Kindt (2017) utførte en større retrospektiv studie som ser på innvandrerforeldres ressurser opp mot barnas utdanningsvalg i Norge. «Innvandrerdriv eller middelklassedriv?» er spørsmålet studien forsøker å avdekke. Studien finner i samsvar med Bekken & Hyggen, (2018) at forelderens sosioøkonomiske status og klasse fra hjemlandet er av stor betydning. I Denne studien finner den særlig dette i sammenheng med oppdragelse og oppfølging av barn i skole. Informanter med foreldre av «høy sosioøkonomisk status» i hjemlandet, opplevde foreldrene på måter som minner om «typisk middelklasseadferd», til tross for deres lave sosioøkonomiske status i Norge. Disse opplevde at foreldrene var involverte, tilrettela og oppfordret til aktiviteter som på ulike måter bidro i å nå fremtidige utdanningsmål (Kindt, 2017, s. 79). Denne gruppen opplevde høyere utdanning som et naturlig og overkommelig valg. Dette ble tolket som en videreføring av familiens sosiale status fra hjemlandet og kan forstås som intergenerasjonell mobilitet. Auerbach (2007) definerer dette drivet som «natural growth», et typisk trekk ved middelklassen.

Videre finner studien at informanter med foreldre av lavere sosioøkonomisk status fra hjemlandet opplevde at foreldrene var i en tilsvarende posisjon i Norge (Kindt, 2017, s.77). Studien fant at denne gruppen opplevde liten eller ingen direkte hjelp med skole, som medførte at forelderens støtte ble usynlig for utenforstående. Begrensede ressurser på områdene utdanning, tid, norsk språk og kunnskap til norsk utdanningssystem forklares i studien som årsaker til foreldrenes manglende involvering i barnas skolearbeid og hverdagsliv. Blant disse informantene viser nettverkets ressurser seg å være av stor betydning for deres skolegang (Kindt, 2017, s. 82). Kindt (2017) finner samtidig at foreldrene har høye ambisjoner og oppmuntrer barna til høyere utdanning, ved «moral support» til tross for deres sosioøkonomiske begrensninger. Dette funnet gjør også Ball, Reay, og Davids (2002) i deres studie om minoritetsungdommers valg av studiegang i England. I Kindts studie

opplever informantene av denne gruppen at foreldrene bruker seg selv og deres egne livserfaringer som eksempel på noe de ikke ønsker for sine barn, framfor å tilby ressurser de ikke besitter (Kindt, 2017, s. 80). Av disse dybdeintervjuene kommer det også frem at belønning i form av gaver er et gode barna kan motta dersom de når mål i skolen som foreldrene hadde satt for dem (Kindt, 2017, s. 79). Studien fant også at de fleste innvandrere opplever nedadgående sosial mobilitet som et resultat av migrasjonen. Valget om høyere utdanning forstås dermed blant denne gruppen som et middel for å overkomme sin strukturelle posisjon i Norge. Dette tilsvarer også britisk studie (Ball, Reay, og Davids, 2002).

2.4 Skole fra et ressursperspektiv

Framtidsorientering har lenge vært et sentralt tema i ungdomsforskningen (Eriksen et. al. 2021, s. 65). Flere norske forskningsstudier viser at hvor familie er plassert på klassestrukturen påvirker foreldreskap, hva foreldre anser som viktig og riktig i relasjon til barn og hvordan de gjør omsorg og oppdragelse. Denne klassede familiepraksis påvirker hvordan barn og unges forståelse av seg selv og deres orientering mot verden og ulike livsbaner (Eriksen, 2020; Eriksen & Stefansen 2021; Stefansen & Skogen 2010, Aarseth 2015, 2017 sitert i Eriksen et. al 2021 s. 65). Oppvekststedet belyses også som en viktig kontekst og mulig ressurs for ungdommers selvoppfatning og framtidsorientering.

Eriksen et al. (2021) har studert hvordan stedet har betydning for ungdommers hverdagsliv, identitet og opplevelse av muligheter. Andre norske studier fant at stedet en bor har betydning for barn og unges opplevelse av fattigdom. Unge fra lavinntektsfamilier som bor i nabolag hvor «de fleste har mye», opplever fattigdom i større grad enn unge fra lavinntektsfamilier som vokser opp i nabolag der «mange har lite» (Brattbakk & Wessel, 2017; Pettersen & Sletten, 2018). Denne kontekstbetingede faktoren av unges opplevelse kan ha betydning for deres selvoppfatning og fremtidssyn, og understreker betydningen av å trekke inn lokalsamfunnskonteksten inn i studier av ungdom (Eriksen et. al. 2021, s. 65).

«Ungdom i endring» er et forskningsprogram ved NOVA-OsloMet med overordnet mål å undersøke hvordan sosiale ulikheter spiller seg inn i ungdomstiden. Herfra er det publisert en rekke rapporter og forskningsartikler i tilknytning til forskningsprogrammet. Det er en

tematisk bred, kvalitativ og longitudinell datainnsamling. Databasen består av gjentatte intervjuer med 81 ungdommer og foreldre i fire ulike oppvekstmiljøer i Norge og representerer ulike grader av sysselsetting og sentralitet, samt sosioøkonomisk og demokratisk sammensetning.

«Ungdom i endring» fant at det var et klart skille mellom ungdomstyper; den lokalt forankrede, den sårbare og rotløse, den selvsikre optimist og den talentfulle som satser alt. Disse profilene er forankret i ulike familieressurser og lokalsamfunnskontekster (Eriksen et al., 2021, s. 69). Studien finner at velkjente mønstre knyttet til sosial klasse i stor grad gjør seg gjeldende gjennom familiære relasjoner. På den andre siden finner den at disse mønstrene ikke er determinert av klassetilhørighet. Studien peker på at lokalsamfunnets betydning kan være sterk, enten som begrensende eller berikende for ungdommers selvprosjekter og viser at når ungdommers selvprosjekt spiller på lag med families og lokalsamfunnets ressurser, gir det et potensial for en ungdomstid der idealer, ambisjoner og prosjekter blir støttet opp om og bekreftet (Eriksen et al., 2021, s. 83). Ungdommers mulighet til selv å forme sitt liv avgjøres ikke bare av sosioøkonomiske ressurser som er tilgjengelig. Det handler først og fremst om hvordan slike ressurser og relasjoner i form av støtte og hjelp fra foreldre, storfamilie, venner og lokalsamfunn er flettet sammen og gir ulik grad av handlingsrom til å velge nye løp for å løsrives fra familiens klassetilhørighet (Eriksen et al., 2021, s. 83).

2.5 Skole fra et kjønnsperspektiv

Kjønnsforskning har også sett på forholdet mellom skole og kjønn. Artikkelen «*Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise*» tar utgangspunkt i de tre hovedtemaene i debattene om kjønn og skole: karakterforskjellene i grunnskolen, frafall i videregående skole og kjønne overganger til høyere utdanninger. Artikkelen ser på forholdene ved anvendelse av en rekke forskningsartikler og rapporter fra Norge og finner signifikante forskjeller mellom gutter og jenter på de overordnede temaene. Jenter bemerker seg som det dominerende kjønn i statistikk over skoleprestasjon og mottar bedre karakterer i nærmest alle fag, samt bruker samtidig mer tid på skole i grunnskolen i motsetninger til gutter (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 8).

Samtidig viser også forskning funn som underbygger at dobbelt så mange jenter som gutter rapporterer at de opplever sterk grad av skolerelatert stress og depresjon i grunnskolen, og både omfanget og kjønnsforskjeller øker i løpet av videregående skole. Nielsen & Henningsen (2018) hevder at fremstillinger av kjønnsforskjeller i skolen ofte blir forenklet og polarisert. Det er ikke noen stor uenighet i forskningsmiljøet om de faktiske tallene knyttet til jenter kontra gutters karakterer og frafall i skole. Uenigheten viser seg derimot i hva tallene er et uttrykk for (Backe-Hansen et. al, 2014). Artikkelen finner også at det er en tendens til å «overkjønne» gutters skoleproblemer. Martyn Hammersley 2001 (referert i Vogt, 2018) finner at kjønn er en operasjonaliserbar variabel i utdanningsforskning som medfører at betydningen av kjønn er blitt overdrevet. Med den økte oppmerksomheten vi ser hos gutter de siste årene er det vesentlig å være oppmerksom på at andre bieffekter, andre sosiale kategorier som etnisitet og sosial klasse utelukkes. Tilsvarende gjelder også forståelsen av frafallsproblematikken i skole som i stor grad defineres som et «gutteproblem». Det er imidlertid kun en del av sannheten da 32 prosent gutter og 22 prosent av jenter ikke fullførte skole i 2011. Det medfører med andre ord at nesten en fjerdedel av jentene faller ut av oppmerksomhetsfeltet (Nielsen & Henningsen, 2018.s 12). Til tross for at den overordnede forskningen viser at jenter gjør henholdsvis bedre enn gutter i skolesammenhenger vil *ikke* dette umiddelbart innebære at *alle* jenter briljerer i skole. Det vil derfor være høyst relevant å se nærmere også på de jenter som opplever utfordringer i grunnskole og kan være i risiko for mulig frafall.

2.6 Oppsummering

Jeg har nå presentert relevant forskningskunnskap om unge i Norge og deres forhold til skole. Mange av disse forskningsprosjektene har fokusert årsaker, bekymrings- og elendighetsforskning. Den ovennevnte forskningen har vist at risikofaktorer slik som sosioøkonomisk status, minoritetsbakgrunn, kjønn og utsatte boområder kan ses i sammenheng med skoleprestasjon, skoledriv, foreldrestøtte, frafall i skole og valgte utdanningsløp blant barn og unge i Norge. Dette bidrar inn i å vise kompleksiteten for fenomenet som skal belyses i denne studien og de relevante perspektivene som kan det være nyttige innfallsvinkler til en overordnet forståelse av fenomenet.

Kapittel 3. Teori

Jeg vil i det følgende presentere ulike teorier og perspektiver som er utgangspunkt for min tilnærming til oppgavens tematikk og som skal anvendes i den senere drøftingen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De valgte teoriene er resultat av både en faglig for forståelse og teori som jeg har funnet relevante i møte med informanter og forskningsfeltet. Jeg vil først presentere Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, deretter Pierre Bourdieu sin konflikt-teoretiske syntese og Kimberly Crenshaws interseksjonelle perspektiv.

3.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenner er særlig kjent for å ha utviklet en utviklingsteori ved navn bioøkologisk modell, der han vektlegger miljøers betydning for utvikling og sosialisering (Bø, 2018, s.169). Jeg mente tidlig i prosessen med min masterstudie at det kunne være relevant å anvende teorien hans da min problemstilling tilstreber en forståelse av ungdommers tilgang til ressurser og utviklingsmuligheter, slik de kommer til uttrykk i deres tilknytning til ulike personer, i relasjoner og i sine lokale miljøer i bydelen.

Bronfenbrenner (1979) definerer utviklingsøkologi som;

en vitenskapelig studie bestående av et gjensidig tilpasset forhold av skiftende egenskaper mellom et aktivt utviklende menneske og den umiddelbare omgivelsen der den utviklende personen lever, ettersom prosessen videre påvirkes av den store konteksten som omgivelsene er innebygd i (Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

Den bioøkologiske modellen blir inndelt i mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer, der det er dynamiske vekselvirkninger mellom de ulike systemene (Bø, 2018, s.170). For eksempel vil mikrosystemer kunne bli påvirket av makrosystemer, slik at oppveksten til individet påvirkes av både familie, lokalmiljøet og storsamfunn. Den er dermed å forstå som en systemisk modell bestående av prosesser som er både sosiale og kulturelle i sin karakter og innebærer at alle ledd er gjensidig påvirket av hverandre (Gulbrandsen, 2017, ss. 52-53).

3.1.1 Mikrosystemer

Mikrosystemer er sosiale settinger hvor det er samspill mellom en eller flere aktører, og er det systemet hvor opplevelser, tanker og læring blir delt med hverandre (Bronfenbrenner

1979, s.88). Mikronivået er også der man i hovedsak kontrollerer hverandres atferd, og hvor påvirkning, rolletaking, modellæring, sosialisering, dannelse, integrering og assimilering finner sted. Familie, venner, nabolag, skole og fritids- og ungdomsklubb er eksempler på arenaer i mikromiljøer blant barn og unge (Bø, 2018, 171-172). Et viktig kjennetegn ved mikromiljøene er ansikt-til-ansikt-kontakt, altså personlige relasjoner (Kvello, 2008, s. 216) og er et mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner (Gulbrandsen, 2017, s. 54). Et miljø er dermed å forstå som et sted og en sosial sammenheng der mennesker har direkte kontakt med hverandre (Gullestad, 2017, s. 54). Det viktigste innholdet i mikrosystemet er mønsteret av relasjoner, aktiviteter og sosiale roller som sosialiseringsfaktorer (Bø, 2018, s. 178) og fundamentale byggesteiner for utvikling (Kvello, 2009, s. 216).

Aktiviteter

Aktiviteter dreier seg om det mikrosystemets deltagere gjør (Gulbrandsen, 2017, s. 55). Dersom en aktivitet skal være utviklings- og kompetanse fremmende forutsetter det at den må være variert (Kvello, 2008, s. 216). Bronfenbrenner hevder at de hendelser i miljøet som i størst grad virker inn på personens utvikling, er aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med personen eller i personens nærvær. Aktivitetene deles inn i tre typer, med utviklingspotensial: aktiviteter barn og unge utfører alene, aktiviteter som utføres av andre med barnet eller unge som tilskuer og til slutt aktiviteter barnet observerer at andre deltar i (Bø, 2018, s. 178; Kvello, 2008, s. 2017; Gulbrandsen, 2017, s. 56). Bronfenbrenner vier mest oppmerksomhet til *molare aktiviteter*, pågående aktiviteter som får en drivkraft i seg selv ved at de oppleves som meningsfulle for deltagerne i miljøet (Bronfenbrenner, 1979, s. 45).

Relasjoner

En annen av mikrosystemets byggesteiner er relasjoner. Bronfenbrenner sier at en relasjon først oppnås når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller deltar i en annens aktiviteter (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Relasjoner gir unge store utviklingspotensialer, særlig i samspill med en aktør som vet og kan mer enn barnet, men det er de relasjonene som er preget av følelsesmessig og langvarighet som preger barnet mest (Bø, 2018, s.178). I et utviklingsfremmende miljø må derfor relasjonene mellom menneskene i mikrosystemene

være basert på gjensidighet, følelsesmessig engasjement og ofte vare over tid, da det er tidskrevende å utvikle dype relasjoner. I disse relasjonene er det nødvendig at begge aktørene opplever å ha status og verdi. For eksempel vil det være positivt for barnets utvikling at foreldre-skole-relasjonen (eller andre instanser) bidrar til å fremme foreldres engasjement og at foreldrene ønsker relasjonskontakt med skolen, altså at skole og foreldre er gjensidig påvirket av hverandre for å styrke barnets muligheter for utvikling.

Roller

Bronfenbrenner definerer roller som et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som besitter en spesifikk posisjon i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979, s.85). At barn og unge eksponeres for ulike roller, vil medføre at de får anledning til å innta ulike perspektiver og dermed utvide sin sosiale forståelse og impulser, samt utvikle deres selvbilde og identitet. Å forstå samt leve i ulike roller bidrar til å forsterke barnets ferdighets- og kompetanseutvikling da ulike roller stiller krav om ulike ferdigheter og kompetanser (Kvelling, 2008, s. 217). Bronfenbrenner deler forståelsen av rolle i ulike prosesser: rolleforventninger, rolleforståelse, rolleakseptering og rolleutføring. *Rolleforventning* betegner de forventningene en selv eller andre retter til en bestemt rolle. *Rolleforståelse* handler om hvordan personen som forstår rollen, og inntar den. Det kan for eksempel omfatte hvordan man inntar rollen som datter, venn, eller som elev. *Rolleakseptering* betyr at man godtar den rollen det er forventninger eller ønsker om at man inntar. Hvordan man til slutt utfører rollen man besitter, kaller Bronfenbrenner *rolleutførelse* (Bø, 2018, s. 179).

Økologiske overganger

Endring i arenaer, status, livsfelt og roller betegnes av Bronfenbrenner som «økologisk overgang». De økologiske overgangene består av to ulike hendelsesforløp. *Daglige, trivielle overganger* inntreffer når en person skifter arena og rolle. Eksempelvis at ungdommer går fra å være datter i et hjem til å dra ut for å møte andre ungdommer og inntar rollen som venn. *Dramatiske overganger* har en større sårbarhetsfaktor, men også en større mulighet for vekst (Bø, 2018, ss. 182-183), slik som overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, eller det å få søsken for første gang.

Overganger kan innebære positiv utvikling ved at barnet eller ungdommen med sin kompetanse behersker overgangen, men overgangen kan også medføre en trussel ved at det nye systemet etterspør kompetanse som barnet eller den unge ikke besitter eller ikke makter å utvikle. På denne måten vil den økologiske overgangen kunne ha utviklingshemmende effekter for barnet. At barnet forstår hva som kreves eller at det foreligger en god forberedelse til overgangen basert på planlegging, er viktige forutsetninger for å få til en positiv overgang. Negative overganger oppstår når barnet eller ungdommen presses til deltagelse i systemer de ikke har forutsetninger for å mestre, ikke får nødvendig hjelp til å mestre eller at systemet ikke tilpasser seg deres forutsetninger (Kvillo, 2008, ss. 217-218; Bø, 2018, s. 182). Overgangene krever dermed spesiell omtanke og innsats. Bronfenbrenner (1979) sier at *"(...) når en person trer inn i en ny kontekst, stimuleres utviklingen av om personen og medlemmene i de berørte settingene allerede før overgangen får informasjon, råd og erfaringer som er relevante for den forestående overgangen"* (Bronfenbrenner, 1979 sitert i: Bø, 2018, s. 123). Når barn og unge opplever samsvar mellom deres behov, modenhet og egenskaper og de krav og forventninger de møter i relasjon til andre, beskrives det som den *optimale situasjonen* og den fremste måten barn og unge opplever utvikling på (Bø, 2012, 173).

3.1.2 Mesosystem

Mesosystem er forholdet mellom to eller flere mikrosystemer hvor et individ aktivt samhandler, og dreier seg om forbindelser mellom ulike mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 97). Barn og unge tilhører ulike mesosystemer (Kvillo, 2008, s. 218). Tenker vi på barn og unge, er *hjem-skole* og *hjem-venner* typiske mesosystemer. Bronfenbrenners teori vektlegger hvordan sterke bånd mellom ulike settinger og fellesskap bidrar til blant annet forutsigbar livssituasjon, som for han er grunnlaget for prososial utvikling (Bø, 2018, s.173-174). Bronfenbrenner anser forelderens involvering i barn og unges skolegang som grunnleggende. Gode relasjoner og bånd mellom nettverkene vil kunne ha en positiv innvirkning på barnets utvikling. Et eksempel er foreldres kjennskap til barnets nettverk. At foreldrene har tett relasjon til sitt barns omgangskrets, slik som skolerelaterte voksne, venner, foreldres venner og lignende er hensiktsmessig for barnets utvikling. Fravær av dette kan således ha negativ innvirkning for barnets utviklingsmuligheter. Det er med andre ord ikke kvaliteter i det enkelte mikromiljøet som gir best indikasjoner på kvaliteten ved barnets

oppvekstmiljø, men hva miljøene *samlet sett* gir av utviklingsmuligheter eller begrensninger, altså mesosystemet. Mangler og svakheter i et mikrosystem kan også kompenseres for i et annet mikromiljø. Derfor er det relevant å forstå kvaliteten på barns og ungdommers oppvekstmiljø ved en analyse av deres mesosystemer (Kvello, 2008, s. 218), slik jeg vil i denne oppgaven.

3.1.3 Eksosystem

Eksosystemer referer til mikromiljøer der barn og unge sjeldent eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel forekommer samspill og påvirkning av betydning for det (Bø, 2018, s. 176). Systemet finner sted mellom to eller flere miljøer der minst ett ikke har barnet som deltager, men som likevel indirekte påvirker prosesser i et miljø som omfatter barnet (Gulbransen, 2018, s. 60). Eksosystemet påvirker barnets utvikling uten at barnet deltar direkte i dem, altså en indirekte påvirkning. For å kunne tilskrive eksosystemet utviklingsmessig betydning, må en kunne knytte begivenheter i det til prosesser i mikrosystemet. Eksosystemer som kan være særlig relevante for barn og unges utvikling, er forelderens tilknytning til sosiale nettverk av arbeidskamerater, medstudenter, naboer, venner og slektninger (Gulbransen, 2018, s. 60).

3.1.4 Makrosystem

Det fjerde systemet i Bronfenbrenners teori er makrosystemet, som refererer til de overenstemmelser vi finner i form av innhold i de lavere ordenssystemene mikro-, meso-, og ekso- (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Det omfatter overordnede ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger, prioriteringer og beslutninger som tas for samfunnet. Politiske beslutninger som styrer utformingen av institusjoner og lokale miljø er elementer i makrosystemet. Lover og regler er en del av makrosystemet og vil blant annet være styrende for overgangsarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole, barnets rett til skolegang med mer. Betydningen av kjønn kan analyseres som makroaspekter ved omsorgsaktiviteter, foreldrerolle, parrelasjoner og henholdsvis mor-barn-og far-barn-relasjoner.

3.2 Pierre Bourdieu: kapital, habitus og klasse

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) er særlig kjent for sine analyser av hvilken betydning kultur, skole og utdanning har for opprettholdelse av klasseforskjeller (Aakvaag, 2008, s. 147). Bourdieus konflikteoretiske syntese inngår som et teoretisk system som beror på konflikteori, klasseteori, ordensteori og systemteori samt en rekke begreper som anvendes for en nærmere forståelse og kritikk av det bestående samfunnet, og et forsøk på å gjøre samfunnet mer fornuftig og rettferdig (Aakvaag, 2008, s. 148-171). Syntesen er særlig opptatt av hvordan forskjeller i livssituasjoner skapes og hvilke maktstrukturer som har betydning for den enkeltes posisjon. Bourdieu mener at individer må betraktes som aktivt handlende aktører og at deres handlingsvilkår er betinget av sosiale strukturer, kulturer og aktørens individuelle betingelser i form av kapital. Bourdieu hevder at det finnes tre hovedformer for kapital. De er alle selvstendige i den forstand at de ikke kan reduseres til hverandre (Aakvaag, 2008, ss.151-152).

3.2.1 Kapital: økonomisk, sosial og kulturell

Den *økonomiske kapitalen* består av penger og alle former for materielle gjenstander som kan investeres i og gi økonomisk avkastning. Bourdieu betegner denne kapitalformen som den viktigste først og fremst fordi den gir økonomisk makt, men også fordi den kan konvertere til andre kapitalformer slik som sosial kapital og eller sosial kapital (Aakvaag, 2008, s. 152). For eksempel vil foreldre med høy økonomisk kapital ha økonomisk kapasitet til å gi barna tilgang til kostbare fritidsaktiviteter eller privat leksehjelp. Dette vil bidra til at barnet eksponeres for et nytt nettverk som forsterker barnets *sosiale kapital*, men også forsterker barnets *kulturelle kapital* ved å gjøre barnet mer rustet for den gjeldende kapitalen i skole - det Bourdieu definerer som *feltspesifikk kapital*.

Den andre formen for kapital er *kulturell kapital*, og består i å tilegne seg og beherske de dominante kulturelle kodene i det gjeldende samfunnet. Det omfatter at det eksisterer en allment akseptert dominerende og «høy» smak i samfunnet som man kan beherske i større eller mindre grad. Den kulturelle kapitalen gir makt gjennom resultater i utdanningssystemet, tilgang til attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet bedre muligheter for deltagelse i politikk, vitenskap og kunst, tilgang til eksklusive sosiale miljøer gjennom for

eksempel ekteskap og venner. Høy kulturell kapital kan således gi generell høy status og prestisje (Aakvaag, 2008, s. 152).

Den tredje kapitalformen er *sosial kapital*, og består av tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper slik som familie, venner, bekjente, naboer og så videre. Sosial kapital gir makt da tilgang til slike nettverk kan mobiliseres dersom individets formål er oppnåelse av noe. Eksempelvis med å skaffe seg en jobb gjennom forbindelsen til disse nettverkene (Aakvaag, 2008, s. 153).

3.2.2 Sosial klasse

Bourdieu sitt kapitalbegrep er sentralt for å forstå sosialt liv. Alt samfunnsliv består, sett i lys av Bourdieus konflikteori, om at individer og grupper kjemper for mer kapital. Bourdieu definerer kapital som knappe ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnslivet. Det gir makt i egenskapen av å være en ressurs som kan anvendes for å oppnå fordeler i det sosiale liv og er ulikt fordelt mellom individer og grupper i samfunnet avheng av mengden kapital en besitter (Aakvaag, 2008, s. 151). Mengden kapital et individ besitter gir videre adgang til ulikt grunnlag for dominans og klasseposisjoner i et overordnet samfunnshierarki (Aakvaag, 2008, s. 151). Bourdieu operer med tre hovedklasser; den *dominerende klassen* (borgerklassen) som befinner seg øverst i det sosiale rom, *middelklassen* (småborgerskapet) som befinner seg midten av det sosiale rom og den *dominerte klassen* (arbeiderklassen) som befinner seg nederst i hierarkiet. Disse ulike klassene har utviklet ulike klassemessige identiteter, verdimønstre og habitus forankret i klassens tilgang til kapital (Aakvaag, 2008, s. 153).

Fordelingen av ressurser eller kapital kan derfor forstås som klassestruktur i et større *sosialt rom*, slik Bourdieu forstår samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 151). Høy grad av kapital kan videre brukes til å dominere individer og grupper som har mindre og forholdet mellom klassene er derfor basert på konflikt som følger av at alle tre klassene prøver å forsvare seg eller forbedre sin relative posisjon. Aktøren investerer dermed i kapitalen de allerede besitter i et forsøk på å mobilisere mer kapital. Kapital blir derfor både et mål og et middel i samfunnslivet og all sosial samhandling er ifølge Bourdieu et spill og en kamp om å konsentrere mest mulig kapital. De ulike kapitalformene er alle selvstendige i den forstand at de ikke kan reduseres

til hverandre (Aakvaag, 2008, ss. 151-152). Bourdieu mener at ulike kapitalformer virker og fungerer sammen, og at de derfor kan studeres for å avdekke hvordan sosial ulikhet skapes.

3.2.3 Habitus

I følge Bourdieu er habitus handlingstilbøyeligheter som setter preg på hvordan vi tenker, hva vi gjør og hvem vi er. Valg av venner, utdanning, yrke eller partner er derfor ikke bare et selvstendig og uavhengig valg, men også bestemt gjennom aktørens *habitus*. Habitus er for det første *kroppsliggjort*, da ens væremåte og handlinger ikke er basert på refleksjoner og grundig gjennomtenkning, men derimot nærmest er instinktive forståelser av hva en må gjøre i en situasjon. På denne måten gjør det at en ikke alltid eller nødvendigvis er bevisst i hvor stor grad en er preget av en egen habitus. For det andre er habitus *kjernen i en persons identitet* og bidrar til forutsigbarhet, sammenheng og regelmessighet gjennom livsløpet og på tvers av ulike situasjoner en inngår i. For det tredje er habitus *strukturerende* og virker muliggjørende for ens deltagelse i ulike sosiale situasjoner da habitus gir aktøren en evne til å orientere seg på en fornuftig og selvstendig måte i samfunnslivet. Habitus kan derfor forstås som en grunnleggende handlingskompetanse (Aakvaag, 2008, ss. 160-161).

Habitus har et sosialt opphav gjennom at en inkorporerer de sosiale betingelsene en vokser opp under. Vi kroppsliggjør de forventningene som vårt sosiale miljø stiller til oss, de koder og regler vi må kunne for å delta i ulike sosiale miljøer, våre materielle betingelser med mer. Det kan i sin tur bety at mennesker som vokser opp i ulike sosiale miljøer, vil utvikle ulik habitus. Dermed er også habitus klassespesifikk og gjenspeiler aktørens posisjon i sosiale rom og spesifikke felt. På denne måten kan også habitus forstås som begrensende, da det kan sette klassespesifikke begrensninger for våre handlinger og væremåter (Aakvaag, 2008, ss. 161-162). Bourdieu ser ikke på strukturen og individet hver for seg, men hvordan disse samspiller med hverandre; hvordan ulike kapitalformer virker og arbeider sammen, og hvordan de på samme tid bidrar til å avdekke hvordan sosial ulikhet skapes.

3.3 Kimberlè Crenshaw: Interseksjonalitet

Interseksjonalitets-begrepet har sitt opphav fra det engelske ordet «intersect» som kan oversettes til krysninger eller skjæringspunkter. Begrepet knyttes blant annet til Kimberlè Crenshaw som bringer begrepets betydning inn i den moderne tid (Orupabo, 2014, s. 330).

Perspektivet har sine røtter fra frigjørings-, likestillings-, og annerkjennelseskamp blant afroamerikansk kvinner i USA på 1980-tallet, med et postkolonialt perspektiv (Crenshaw, 2006, ss. 7-8). Interseksjonalitetsbegrepet har deretter blitt anvendt i langt flere sosiale, forsknings- og samfunnsmessige sammenhenger, deriblant kjønnsforskning og feministisk teori. Det er blitt veletablert i flere faglige institusjoner, også sosialt arbeid (Staunæs & Søndergaard, 2006, ss. 44-47; Fahlgren & Sawyer, 2005, s. 95). Perspektivet er i stor grad anvendt for å studere maktrelasjoner, belyse makt innad eller på tvers av ulike sosiale grupper og er derfor ansett som et nyttig verktøy innenfor sosialt arbeid og barnevernsfeltet, både i praksis og forskning (Mattson, 2010, s. 176).

3.3.1 Sosiale kategorier

Hovedanliggende i det interseksjonelle perspektivet er å vise hvordan ulike sosiale kategorier som for eksempel klasse, kjønn og etnisitet kan samvirke på måter som påvirker individets betingelser. Crenshaw argumenterer for at dersom en ønsker å forstå eller forklare ulikhet, er det nødvendig å være åpen for at individer kan inngå i forskjellige maktstrukturer samtidig. Det er selve *interaksjonen* mellom ulike sosiale forskjeller som er det vesentlige i dette perspektivet (Orupabo, 2014, s. 330). *Kombinasjonen* av ulike statuser betyr mer enn de enkelte faktorene. Eksempelvis vil en jente, tilhørende en minoritet og arbeiderklassen møte langt flere begrensninger i livet enn en etnisk norsk gutt tilhørende borgerklassen. Han vil i langt større grad oppleve muligheter der minoritetsjenter vil oppleve begrensninger i møte med maktstrukturer slik Crenshaw ser det. Dette er en del av Crenshaw komplekse maktforståelse innfor det interseksjonelle perspektivet. Dette perspektivet krever dermed en åpenhet om at kjønn, etnisitet, klasse, alder, seksualitet, religion og så videre er av betydning for individers muligheter og begrensninger.

3.3.2 Maktrelasjoner og normaliseringsprosesser – marginalisering og majorisering

Interseksjonalitet har to ulike tilnærminger; *den strukturorienterte* som er mest relevant for den amerikanske konteksten da den forstår den har en absolutt forståelse av makt, at sosiale systemene virker sammen til enhver tid. Det innebærer at de sosiale kategoriene rase, kjønn og etnisitet alltid gjør seg gjeldende og er i stor grad forankret i alle sosiale systemer (Orupabo, 2014, s. 332).

Den *poststrukturalistiske* tilnærmingen anvender flere sosiale kategorier som forstås som dynamisk skiftende, diskursive og sosialt konstruerte. Dermed blir sosiale kategorier gjennom sosiale interaksjoner produsert og rekonstruert (Orupabo, 2014, s. 332). Den innlemmer dermed de marginaliserte gruppene samt mekanismene som opprettholdes i det sosiale samspille mellom grupper ved at en blir gitt og inntar en posisjon og utfører dem. Dermed ligger det en forståelse av at en «gjør» og ikke «er» en sosial kategori (Crenshaw, 2006, ss. 8-12).

Dermed er det å være etnisk majoritet eller minoritet ikke noe du *er*, men heller noe du *gjør* eller *gjøres til gjennom* diskurser om etnisitet, nasjonalitet og gjennom samhandling med andre i det landet du lever i. For denne studien vil det være relevant å ta høyde for de normbærende strukturene i det «norske samfunnet» og vil dermed anvende den poststrukturalistiske tilnærmingen slik de fleste europeiske og nordiske studier gjør (Orupabol, 2014, ss. 332- 333). I en nordisk kontekst er det å forstå som middelklassens normer. Middelklassenormene oppholdes av usynlige normerende mekanismene av makt. Disse bidrar inn i å opprettholde de ulike posisjonene av privilegerte og underpriviligerte kategorier og grupper mennesker forstått i lys av det interseksjonelle perspektivet (Mattson, 2021, s. 34).

Kapittel 4. Metode

4.1 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet er hensikten å redegjøre for den metodiske tilnærmingen som jeg anvender for å generere data som kan anvendes for å drøfte min problemstilling. Ordet «metode» betyr opprinnelig «veien til målet» Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning innebærer metode hvordan en går frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen skal analyseres og tolkes, og hva den kan fortelle oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2018, s. 25).

Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i «virkeligheten» - den virkeligheten folk opplever, men som ofte blir tatt for gitt. Den er kompleks og består av mennesker, deres samhandlinger, erfaringer og fortolkninger. Formålet med samfunnsvitenskapen er å få kunnskap om denne virkeligheten (Johannessen et al., 2015, s. 31).

Formål og problemstilling for et forskningsprosjekt er styrende for hva slags metoder som er formålstjenlige å bruke for å fremskaffe kunnskap (Dalland, 2017, s. 54). Metode er dermed å forstå som et redskap i møte med noe en ønsker å undersøke; metoden bidrar til å generere «data»; den informasjonen jeg trenger til min undersøkelse (Dalland, 2017, ss. 51-52). Jeg vil i det følgende starte med å presentere og begrunne metodevalg for prosjektet. Jeg skal så beskrive forskningsprosessen, fra planlegging, rekruttering og gjennomføring. Jeg vil redegjøre for forskningsetiske refleksjoner, og jeg beskriver avslutningsvis hva slags analysestrategi jeg har brukt.

4.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteoretisk posisjon handler om hvordan forskeren posisjonerer seg med tanke på kunnskapssyn og hvordan kunnskapen produseres. Det er ungdommers opplevelser av seg selv, sin hverdag og sine fremtidsmuligheter som er i fokus for min studie, noe som kan knyttes til fenomenologi. *Fenomenologi* er læren om det som kommer til syne eller fremtrer for en bevissthet. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). For å undersøke det, må jeg spørre og lytte til ungdommene selv. Videre må forskeren bestrebe seg på ikke la seg styre av de antagelser og teorier en selv har om et tema på forhånd (Järvinen og Mik-Meyer, 2017). Men det er ikke til å unngå at man har med seg noe forforståelse. Bare det å sirkle inn et tema som interessant for forskning, innebærer en forforståelse.

Den andre vitenskapsteoretiske posisjonen er hermeneutikk. Filosofen Nils Gilje sier at *hermeneutiske spørsmål* ofte handler om en opplevelse av at det er noe vi ikke forstår (Gilje, 2020), og at man går inn i en prosess for å oppnå en nærmere forståelse av dette. Her snakkes det ofte om en «hermeneutisk sirkel» og om vekselvirkningen mellom «helhet og del» i det vi prøver å forstå (Thomassen, 2020). Den nevnte forforståelsen er også her en del av dette: Forforståelsen legger utgangspunktet for å starte prosessen med å forstå *mer*, i mitt tilfelle de unges syn på seg selv, sine relasjoner og sine fremtidsmuligheter. Denne prosessen mellom å forstå helhet og del, skjer i forbindelsen mellom mine data og meg som fortolker (Thomassen, 2020).

4.3 Kvalitativ forskningsmetode

I samfunnsforskning fremstår kvalitative og kvantitative forskningsmetoder nærmest som to paradigmer når det gjelder hvordan en fremskaffer og analyserer informasjon om samfunnet, for deretter å analysere det (Tjora, 2021; Johannessen, et.al., 2018). En kvantitativ tilnærming bruker kvantitative metodikker, som for eksempel spørreskjema, og formålet er å søke forklaring framfor forståelse (Johannessen et al., 2018, s. 28). En kvalitativ tilnærming søker på den annen side å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som har betydning for dem. Kvalitative metoder bidrar videre til å produsere kunnskap om sosiale mønstre innenfor et begrenset område. Det er da hensiktsmessig å bruke kvalitative metodikker slik som kvalitative forskningsintervju eller ved å være deltakende og observere folk i deres hverdag (Johannessen et al., 2015, s. 95). Kvalitative studier kjennetegnes ved at metodeopplegget er preget av fleksibilitet, nærhet og sensitivitet. (Thagaard, 2018, s. 12). Det er rom for å justere problemstilling og forskningsspørsmål i møte med felt og data. I denne studien er formålet å drøfte problemstillingen: *Hvilken betydning kan relasjoner til familie, skole, venner og lokale ressurser ha for den unges selvoppfatning, med et spesielt blikk på hvordan de tenker omkring skole, utdanning og fremtidsmuligheter?* Dette er en problemstilling som søker å forstå samfunnsmedlemmenes opplevelser og meningsinnhold. Begrepene problemstillingen rommer er fenomener som er mulig å erfare kroppslig, subjektivt og følelsesmessig (Tjora, 2021, s. 31). Kvalitativ metode er derfor mest formålstjenlig for denne studien.

4.3.1 Metodetriangulering

Kvalitative tilnærminger består av ulike metodikker, slik som intervju, observasjon og dokumentanalyse. Å ta i bruk flere enn en metodisk tilnærming ved innhenting av datamateriale for en studie, kalles *metodetriangulering*. Dalland (2018) presiserer at metodetriangulering kan bringe et beriket og utfyllende datamateriale i en studie dersom metodene anvendes på en bevisst måte. For eksempel kan en ved å kombinere kvalitative observasjoner og intervjuer frembringe de nødvendige forutsetningene for intervjuene hvis observasjon gjennomføres først. Intervjuene kan på tilsvarende måte bidra til å utfylle bildet observasjonene gir.

I mitt masterprosjekt har jeg anvendt individuelle intervju og deltakende observasjon. Dette har sammenheng med ønsker fra prosjektgruppa for følgeforskningsprosjektet som jeg ble del av gjennom «Mastertorget» ved Institutt for sosialfag (se kapittel 1). I prosjektet var det behov for en masterstudent som kunne følge og dokumentere delprosjektet «Mattecampen». Jeg søkte og ble tatt opp i prosjektgruppa, og dermed ble jeg utfordret på å utføre deltakende observasjon i forbindelse med min masteroppgave. Etterpå kompletterte jeg observasjonsdataene med at jeg gjorde kvalitative forskningsintervjuer med noen av ungdommene som deltok. Jeg skal i de neste avsnittene beskrive observasjon og intervju; jeg vil redegjøre og reflektere over hvordan jeg brukte og kombinerte disse, og vise hva slags datakilder metodene genererte.

4.4 Observasjon som metode

Observasjon som metode innebærer at forskeren deltar, åpen eller skjult (det siste er forskningsetisk betenkelig, men ikke noe jeg går inn på her), i individers og gruppers daglige liv for en viss tidsperiode. Forskeren observerer hva som skjer, hører hva som blir sagt, stiller spørsmål og samler alle mulige data som er tilgjengelige for å kaste lys over temaene som er i fokus for forskningen (Tjora, 2021, s. 51). Tjora (2021, s. 62) understreker verdien å gjennomføre observasjoner dersom en har adgang til et felt. Selv en liten mengde observasjon kan genere innholdsrikt datamateriale.

Man skiller gjerne mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte observasjoner (Thaagard, 2018, ss. 62-64). Strukturerte former for observasjoner innebærer ofte at man utarbeider et observasjonsskjema med fastlagte kategorier som styrer blikket i observasjonsøkten. Semistrukturerte observasjoner er derimot mer egnet for *utforskende tilnærminger*, hvor forskeren enten starter med et mer åpent blikk for så å avgrense problemstillingen underveis, eller har for lite kunnskap om det fenomenet som skal observeres til å definere ledende observasjonskategorier på forhånd. Det eksisterer ulike fremgangsmåter for observasjonsstudier, noe som gir ulikt utgangspunkt for å forstå sosiale samhandlinger. Hvilke roller en velger å innta som forsker og observatør, er en kontinuerlig forhandlings- og vurderingsprosess (Thaagard, 2018, s. 75). *Deltagende observasjon* utgjør en mellomting mellom ytterpunktene fullstendig observasjon og fullstendig deltagelse (Thaagard, 2018, s. 68). Jeg valgte å innta denne rollen ettersom det ga meg tilgang for å

gjøre kontinuerlige iakttagelser over det som skjer og, gjennom deltakelse forsøke å se verden gjennom ungdommenes øyne (Johannessen et. al, 2015, s. 137).

4.4.1 Forberedelse og gjennomføring av deltakende observasjon

Det er en fordel å bli kjent med feltet før datainnsamlingen starter, og jo bedre forskeren kjenner feltet på forhånd, desto lettere er det å gli naturlig inn informantens kontekst og forståelse av ulike fenomen (Johannesen et. al., 2015, s. 129). Jeg hadde imidlertid ikke så mye kunnskap til problematikken i den aktuelle bydelen utover det jeg hadde lest på forhånd av informasjon om bydelen og forskningsprosjektet. På bakgrunn av dette planla jeg semistrukturert observasjon, som innebærer at jeg var åpen for å notere ned hva som faktisk skjedde, samtidig som jeg hadde tenkt igjennom noen sentrale observasjonskategorier som jeg ønsket mer kunnskap om. Kategoriene besto av temaene: tidligere opplevelse med skole og da særlig matte, hva som motiverte dem for å dra på mattecampen, hva mattecampen betydde for dem, hvordan mattecampen hadde påvirket deres syn på matte, hva de synes om opplegget rundt mattecampen og hva ungdommen gjorde mens de var der. Det er problemstillingen som styrer hvilke tema som er relevant å vektlegge. Samtidig vil den informasjonen observatøren får i løpet av observasjonene, bidra til å videreutvikle problemstillingen (Dalland, 2018, s. 97).

Ettersom problemstillingen til min studie ikke var ferdig utformet ved tidspunktet for observasjonene, ble disse formålene mine rammer for observasjonene: (1) Dokumentere deltagernes faglige og emosjonelle reaksjoner på det som skjedde på mattecampen, herunder om de hadde opplevelser av mestring, (2) hvordan de ansatte gjennomførte campen og opplegget og (3) generelt hva som foregikk under oppholdet. De ansatte i bydelen som ledet «Mattecampen», var godt kjent med min rolle som masterstudent, og jeg hadde blitt presentert for dem via forskningsprosjektet ved OsloMet (se kapittel 1). Mitt første møte ungdommene/elevene var på et møte på forsommeren 2022 der de skulle informeres om Mattecampen. Jeg var da til stede presenterte meg som masterstudent og fortalte om oppgaven min, og hvorfor jeg skulle være med på turen.

Observasjonene foregikk i til sammen 8 dager. Dette inkluderer hele «Mattecampen» fra vi reiste med felles buss, det daglige programmet med matteøvelser og læringsaktiviteter, samt måltider, fritid og uformelle samtaler med både ungdommer og ansatte. Under selve mattecampen tok jeg en aktiv rolle i feltet ved at jeg deltok i det daglige arbeidet med å utføre enkelte oppgaver slik som å hjelpe de ansatte på campen, delta i aktiviteter og lignende. Samtidig hadde jeg behov for å innimellom trekke meg litt tilbake for å ta feltnotater og å reflektere over det jeg deltok i og observerte.

4.4.2 Hva slags kilder genererte denne metoden

Etter gjennomført «Mattecamp» hadde jeg rådata bestående av både observasjoner av hva deltagerne gjorde og uformelle samtaler med ungdommene og ansatte. Feltloggen ble bestående av til sammen 38 sider. Samtalene besto av fyldige beskrivelser av det de unge vektla som betydningsfulle faktorer i deres hverdagsliv, slik som tanker om fremtid og skole, familie, tilhørighet, ansvar og nærmiljø. Dette ga meg en forståelse av ungdommene og deres hverdag som jeg ikke hadde forutsett. Disse funnene ble derfor avgjørende for beslutningen om å undersøke disse forholdene nærmere via individuelle forskningsintervju. Som Kvale & Brinkmann (2015, s. 18) sier: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?».

4.5 Semistrukturerte livsverdensintervju

Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å få tak i intervjupersonens egne beskrivelser av den livssituasjonen han eller hun befinner seg i. Som hovedregel kan man si at en bruker kvalitative intervjuer der man ønsker studere meninger, holdninger og erfaringer, med andre ord verden sett fra den intervjuedes ståsted (Tjora, 2021, s. 129). Kvalitative forskningsintervjuer kan gjennomføres på ulike måter; stramt strukturerte intervjuer, åpne, semistrukturerte eller helt åpne intervjuer der informanten får styre mye av retningen på intervjuet. Hvilken form for intervju man velger å anvende, bør være i tråd med prosjektets formål. En form for forskningsintervju er det *semistrukturerte livsverdensintervjuet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Dett har en fenomenologisk tilnærming, og er i henhold til Kvale & Brinkmann (2015, s. 45) et perspektiv som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener og å beskrive livsverden ut ifra aktørens egne perspektiver. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling har jeg derfor valgt

semistrukturert livsverdensintervju som metode i fortsettelsen av det jeg erfarte under deltagende observasjon på «Mattecampen». Intervjuene kan gi meg innsikt i et mindre utvalg av ungdommenes hverdagsliv, særlig hvordan de erfarer sine oppvekstvilkår, relasjoner og ressurser, samt forventninger og drømmer for fremtiden.

4.5.1 Forberedelse til intervju

Rekruttering og utvalg av informanter

Rekruttering av informanter til kvalitative studier kan foregå via strategisk utvelgelse. Dette vil si at forskeren i forkant bestemmer seg for målgruppen en ønsker at skal delta for å generere nødvendige data; data av relevans for prosjektets formål. For meg var det hensiktsmessig å rekruttere blant ungdommene som hadde deltatt på mattecampen da de tilhørte bydelsprosjektet og hadde kunnskap og erfaringer med oppvekst, skolegang og hverdagsliv derfra. Følgende kriterier ble dermed brukt under arbeidet med å finne informanter: 1) Informantene hadde deltatt på prosjektet «Mattecampen» og var i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole 2) Informantene opplever faglige utfordringer ved skolen.

I neste steg oppsøkte jeg ungdommene, og da fant jeg det hensiktsmessig å oppsøke dem i en setting der flere var samlet. I samarbeid med de ansatte i bydelen som var delaktige i «Mattecampen», fikk jeg komme på en samling for ungdommene fra «Mattecampen»-prosjektet. Jeg fikk noen minutter for å gi litt informasjon om mitt prosjekt. Flere av jentene, men ingen av guttene, viste interesse. Jentene tok kontakt i etterkant, og det ble avtalt intervjuer med fem jenter. Det var imidlertid to av dem som sluttet å svare på tekstmelding etter gjentatte forsøk med å finne passende dato og klokkeslett, noe jeg til slutt måtte tolke som et ønske om ikke å delta som informant i studien. Jeg endte derfor med tre informanter til intervju. Jeg vurderte dette som nok siden jeg hadde et omfattende materiale fra min deltagende observasjon på Mattecampen.

Utforming av intervjuguide

Det semistrukturerte intervjuet utføres ved hjelp av intervjuguide som sirkler inn i bestemte temaer, og som kan inneholde både fakta- og meningsspørsmål, samt både direkte og åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 46-47). I forkant av undersøkelsen utarbeidet jeg

derfor en intervjuguide (se vedlegg 3). Jeg la særlig vekt på at intervjuguiden skulle inneholde spørsmål om informantens erfaringer, opplevelser og tanker omkring oppvekst, hverdagsliv og fremtid. Temaene er følgende: (1) bakgrunnsinformasjon, (2) familieliv, (3) hverdagsliv og fritid, (4) tilhørighet, (5) skole, (6) Aktiv mestring camp, (7) forventninger, muligheter og fremtid (7).

Pilotering

Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for å oppnå et godt datamateriale for den videre forskningsprosessen. Pilotering av intervjuguiden er hensiktsmessig da det bidrar til muligheten for forbedringer av den i forkant av intervjuet. Jeg testet spørsmål på studievenner for å undersøke om spørsmålene ble oppfattet med den hensikt som var tenkt. Deretter testet jeg intervjuguiden med bekjente i samme aldersgruppe og som hadde tilsvarende bakgrunn og oppvekstvilkår som de tenkte informantene. Dette var en lærerik prosess, for eksempel erfarte jeg at noen av mine spørsmålsformuleringer var for «faglige» og utfordrende stilt med tanke på informantens alder og modning. Jeg så også at rekkefølgen ikke var optimal, samt at noen spørsmål overlappet. Jeg bearbeidet til mer erfaringsnære, hverdagslige spørsmål, utelukket de overflødige og jeg omrokkerte rekkefølgen på temaene for å få en bedre flyt.

4.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene, presiserer Tjora (2021, s. 133) at selv om intervjuer tilstreber en uformell situasjon som kan ligne på en samtale, er det intervjuerens ansvar å etablere en ramme for intervjuet som understreker at det er noe mer enn en hverdagslig prat. Derfor ble det ønskelig å gjennomføre intervjuene på et nøytralt sted med mulighet for skjerming fra mulige forstyrrelsesmomenter. Jeg var spesielt opptatt av at informantene skulle føle seg komfortable og trygge da enkelte temaer i intervjuguiden kunne oppfattes som sensitive og sårbare for informanten å dele. Jeg ga derfor informantene anledning til å komme med forslag til hvor intervjuene kunne finne sted. Vi endte opp med å møtes på deres lokale bibliotek. Det er en plass de møtes stadig vekk og opplever som komfortabel. Jeg besluttet i samråd med informantene å holde av et grupperom for intervjuene. Alle informantene hadde mottatt informasjonsbrev og samtykkeerklæring (Se vedlegg 2) i forkant av vårt intervju (se nedenfor om personvern og samtykke). Jeg startet allikevel alltid med å gjenta en del av informasjonen for å være sikker

på at de virkelig hadde satt seg inn i hva deltakelse i forskning innebærer. Dette vurderte jeg også som forskningsetisk viktig ettersom informantene stort sett var under 16 år, noe som innebar at foreldre også måtte samtykke i at de deltok. Jeg beskriver dette nærmere nedenfor.

I intervjuene var jeg opptatt av å innta en utforskende og til dels deltagende rolle. I den utforskende rollen forsøkte jeg å gå under overflaten av informantens livserfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 119). Å være deltagende innebærer at intervjuet har en samskapende form; det er noe som skjer i en interaktiv setting og hvor jeg som forsker blir en del av den konstruksjon som skjer i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120). I enkelte av intervjuene opplevde jeg at informanten kunne trenge oppfølgingsspørsmål, eksemplifisering eller noen stikkord for å få i gang refleksjon, mens andre trengte tid til å tenke og videre reflektere over spørsmålene. Intervjuene ble avsluttet med avrundings spørsmål, og informantene ble igjen informert om hvordan forskningsprosjektet ville anvende datamateriale fra intervjuene. Dette bidro til å normalisere situasjonen og var en anledning hvor informantene ble invitert til å stille spørsmål, gi tilbakemelding og jeg som forsker fikk takket for deltagelsen (Tjora, 2021, s. 146). Valget av denne strukturen var en sensitivitetvurdering, med hensikten om å etablere en trygghet, skape en avslappet situasjon som kunne bidra til gode refleksjoner i intervjuene.

4.5.3 Lydopptak og transkribering

Etter informantenes samtykke (se vedlegg 2) tok jeg lydopptak ved hjelp av diktafon i alle intervjuene. Dette gjorde at jeg kunne være mer tilstedeværende for å fange opp de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen og be om utdypning og konkretisering der det var behov, sammenlignet med om jeg skulle vært opptatt med å notere det de sa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207; Tjora, 2021, s. 180).

Mine tre intervjuer varte fra 58-70 minutter, og jeg transkriberte dem, noe som utgjorde til sammen 68 sider. Det var en tidkrevende prosess, men samtidig lærerikt og nyttig. Jeg brukte god tid for å fange opp alle ord, og intervjuet ble transkribert ordrett. Jeg valgte derfor ikke å forbigå noe, og inkluderte alle «småord» som «ehm»-er, «mmm»-er, «hm»-er, gjentakelser og «...» som symboliserer pauser. Hensikten med dette var å oppnå mest mulig

utfyllende materialet og samtidig unngå feiltolkninger av informantenes utsagn når jeg i neste omgang skulle analysere materialet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 89) påpeker at transkribering fremmer en oppdagelseslæring der man overfører levende samtale til skrivende tekst. I denne prosessen oppdager man og blir oppmerksom på subtiliteten og erfaringer ved intervjuene.

Å transkribere intervjuene bidro til at jeg fikk god oversikt over datamaterialet, som var hjelpsomt for den videre analyse av data. Det var også en god erfaring å transkribere det første intervjuet før jeg intervjuet den neste informanten. Det bidro til at jeg kunne reflektere over gjennomføringen, og gjøre mulige forbedringer til det neste intervjuet. Det var særlig en ting som vekket min oppmerksomhet: Jeg var litt for bundet til intervjuguiden, og til tider kunne jeg ha utfordringer med å få informanten tilbake på sporet dersom de «pratet seg bort».

4.6. Oppsummerende oversikt over innsamlet data i tabell

Tabell 1 - Individuelle intervjuer

Pseudonym	Alder	Antall søsken	Bor med	Etnisk minoritetsbakgrunn
Nora	15 år	1	Mor, far, søster	Nei
Yasmin	15 år	1	Mor og bror	Ja
Sara	16 år	5	Mor og fem søsken	Ja

Tabell 2 - Deltakende observasjon

Deltagere kjønn	Antall	Varighet Alder	Varighet
Jenter	8	15-16 år	8 dager
Gutter	10	15-16 år	8 dager

4.7 Personvern og forskningsetikk

4.7.1. Frivillig informert samtykke – melding av prosjekt

All forskning skal baseres på informert og frivillig samtykke. Deltagerne i en studie skal motta tilstrekkelig og relevant informasjon om studien slik at de frivillig kan samtykke til deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 86). Flertallet av de unge i min studie, var under 16 år, noe som innebar at jeg måtte innhente samtykke også fra deres foreldre/foresatte (Vedlegg 2). Jeg utarbeidet derfor informasjonsskriv, tilpasset både ungdom og foresatt med et tilhørende samtykkeskjema. Ungdommene ble anbefalt å lese gjennom dokumentet og undertegne sammen med en foresatt og deretter bringe det med seg til biblioteket på dagen for intervjuet for å forsikre meg at de var innforstått med hva det innebar å delta. Som nevnt ovenfor, gikk jeg i tillegg gjennom informasjonsskrivet sammen med ungdommene da vi møttes for intervju.

Et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Informantene i studien skal anonymiseres og sikres konfidensialitet ved presentasjon av resultater (Thagaard, 2018, s. 28). Forskningsprosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (nå: SIKT) ettersom studiet behandler personvernopplysninger (Thagaard, 2018, s. 25). Søknaden ble sendt som en tilleggssøknad i det allerede godkjente følgeforskningsprosjektet, dette fordi jeg skulle gjennomføre datainnsamling om ett av utvalgene i det overordnede følgeforskningsprosjektet (ungdom som deltakere på «Mattecamp») og fordi dette skulle jeg bruke som data for å utvikle en selvstendig masteroppgave. Det transkriberte materialet er det kun jeg og veileder som har hatt tilgang til (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Kjennetegn slik som alder, etnisitet, landbakgrunn og hvilken skole de unge går på, har jeg utelatt for å sikre konfidensialitet. Bydel og kjønn har imidlertid blitt inkludert ettersom dette er faktorer som angår hele følgeforskningsprosjektet (se kapittel 1). Ungdommene er kjent med at det ikke er mulig å anonymisere bydelen, og de har ikke uttrykt motforestillinger. Selv om NSD på forespørsel sa at jeg ikke trengte å be om eget samtykke til at jeg var til stede på «Mattecampen», valgte jeg likevel å lage et lite informasjonsskriv om hvem jeg er og hvorfor jeg skulle være med (se vedlegg 1)

4.7.2 Forskningsetiske vurderinger

I forkant av prosjektet gjorde jeg meg enkelte etiske vurderinger, og disse var særlig knyttet til informantenes alder, samt spørsmål knyttet til anonymitet. Ville det ha negative konsekvenser for ungdommene å delta i mitt prosjekt, i så fall hva og hvordan kan jeg håndtere etiske dilemma?

Den norske forskningsetiske komiteen (NESH) regner barn og ungdom som en potensiell svakstilt gruppe, og påpeker at de kan ha krav på særlig beskyttelse når de deltar i forskning. NESH sine forskningsetiske retningslinjer er opptatt av at man skal gjøre en avveining mellom nytte og skade når det gjelder å involvere barn og unge i forskning (NESH, 2021). Alder og modning er viktige hensyn å ta ved forskning av ungdom da de fortsatt er i utvikling. Alder påvirker erfaringer, vurderingsevne og refleksjonsevne over egen livssituasjon (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 17). "Barn" kan defineres i hele aldersspennet 0-18 år, selv om dette innbefatter ulike stadium i livet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 19). Min etiske holdning har vært at informantene mine per definisjon er barn, men at de kognitivt sett er ungdommer og må møtes deretter. Jeg tok hensyn til dette ved å utarbeide en «aldersadekvat» fremleggelse av informasjon og intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175), samt at de som var under 16, måtte ha ekstra godkjenning fra foreldre/foresatte.

Jeg opplevde, som nevnt ovenfor, også at det var stor variasjon i hvordan ungdommene jeg intervjuet, uttrykte seg samt reflekterte over eget liv. Enkelte trengte stikkord eller tid, mens andre kunne trenge direkte spørsmål framfor reflekterende åpne og utdypende spørsmål. I noen få tilfeller opplevde jeg at ledende spørsmål var nødvendig å få ungdommene i tale og å reflektere og fortelle om egne erfaringer. Å intervju ungdom kan også resultere i et skjevt maktforhold i forhold til aldersforskjell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Jeg forsøkte å være bevisst det relasjonelle maktforholdet, slik at jeg verken ble for fremmed, for kompis eller for kontrollerende i dialog med ungdommene, både ved intervju og deltakende observasjon.

Et dilemma når foreldre må samtykke på vegne av sine barn, kan være om de også får informasjon om ting det snakkes om i intervjuene, og som kanskje den unge ikke vil at foreldrene skal vite om. Dermed ble konfidensialitet noe jeg tenkte særlig på, også i tilfelle

de skulle snakke om ting som var vanskelig hjemme. Ville foreldrene få vite at de hadde fortalt om det, og hvordan ville de i så fall reagere? Jeg tenkte også på at jeg kom til å spørre om ting som den unge kunne føle det ubehagelig eller strevsomt å snakke om, for eksempel hvordan de hadde det med seg selv og om forhold på skole, i familie og blant venner. Jeg hadde i så fall planlagt å ikke «pushe» dem, og at jeg ville minne dem om at de ikke måtte svare hvis de synes det var ubehagelig. Jeg tenkte også at de kunne snakke med lærer, ansatt på «Matteprosjektet» eller lignende hvis de hadde behov for å snakke med noen i etterkant. Men jeg opplevde ikke at dette ble noe problem.

Et annet etisk dilemma jeg reflekterte over, var spørsmålet om anonymitet. Som beskrevet ovenfor, var det ikke mulig å anonymisere bydelen, da det større følgeforskningsprosjektet ikke anonymiserer dette. Det ville blitt en kunstig «skinn-anonymisering» om jeg skulle lage et fiktivt navn eller unnlate å nevne bydelen. Norge er et lite land, og det ville uansett være mulig å søke opp aktivitetene og tiltakene i bydelen gjennom deres egne nettsider. Det jeg kunne gjøre, var å sikre anonymiteten til de ungdommene jeg har snakket med og intervjuet. De er del av en større gruppe unge innbyggere i bydelen, og ved å fjerne tilhørighet til skole og etnisk minoritetsgruppe, har jeg gjort det jeg kan for å ivareta anonymitet i den ferdige oppgaven. Jeg veide også opp disse dilemmaene mot nytten av å delta i forskning. Hvis de unges innsikter til forskningen kan bidra til kunnskap om hvordan tilbud og tjenester i bydelen kan bli bedre, er deres deltakelse i forskning veldig viktig.

4.8 Validitet og reliabilitet

Validiteten (*gyldigheten* eller *troverdigheten*) og reliabiliteten (*påliteligheten*) til en studie påvirkes av hvilke valg som er blitt tatt i undersøkelsen samt utførelsen av forskningsprosjektet. *Reliabilitet* innebærer at resultatene kan reproduseres av andre, mens *validitet* handler om metoden som er anvendt i studiet er den best egnede metoden. En må dermed planlegge metodevalget for å opprettholde en høy grad av validitet. Med tanke på validitet har jeg anvendt anerkjente metoder for innsamling av kvalitative data; observasjon og intervju. Johannessen et. al. (2018, s. 129) trekker frem at kombinasjonen av kvalitative intervjuer og observasjonsstudier kan styrke validiteten i et prosjekt. Videre har spørsmålene jeg har stilt til informantene hatt klar rød tråd med problemstilling og underspørsmål,

datainnsamlingsprosessen og analysen er nøye beskrevet. Resultatene av undersøkelsen presentert i kapittel 5, og har klar tilknytning til datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Fullstendig *reliabilitet* er krevende å oppnå med en studie som denne da det ofte er samtaler som styrer datainnsamlingen, og både intervju og observasjon er verdiladet og kontekstavhengige prosesser. Det siste utdyper jeg nedenfor ved å drøfte forforståelse og min interaksjon med feltet. Men det er to forhold jeg har tenkt på som kan ha påvirket resultatene fra intervjuene, og det er konteksten for intervjuene:

Det ene er at siden ungdommene ble intervjuet og hadde samtale med meg i egenskap av å være «utvalgte deltakere» i prosjektet «Mattecampen», kan det hende de var noe farget av dette, for eksempel at de hadde en viss tanke om hva forskeren «ønsket» som svar på spørsmålene knyttet dette temaet. Det var gjennomgående at informantene snakket om mestring, motivasjon og forbedret karakterer, og snakket positivt om deres erfaringer rundt prosjektet. Det kan tenkes at intervjuing på et annet tidspunkt, en annen sammenheng, eller med en annen forsker enn meg som de tilbringer tid med sammen på campen, kunne gitt andre svar.

Det andre jeg har tenkt på, er at alle ungdommene er intervjuet og «observert» nettopp i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. De er i en periode som de opplever stressfull, både med tanke på karakteroppnåelser og det å komme inn på den ønskelige videregående skolen og valg av studielinje. Det kan hende dette kan ha forsterket den vekt de legger på at de har det «slitsomt» og i hvilken grad de bekymrer seg eller tenker om framtiden. De kan hende svarene ville vært annerledes om jeg hadde møtt dem tidligere i ungdomsskoleløpet, eller etter at de hadde begynt på videregående.

4.9 Gyldighet og troverdighet

En typisk innvending mot kvalitative metoder vedrørende gyldighet er at studiene er basert på for få informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Samtidig hevdes det også at det eksisterer en analytisk gyldighet i kvalitative studier. Ikke at studiet kan generaliseres slik som kvantitative studier til tider kan, men at forskeren gir spesifikke beskrivelser av sine funn. Slik tillater forskeren at lesere og andre kan bedømme hvorvidt funnene fra det ene studiet kan bidra til å forklare noe som foregår i en annen gitt situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015,

ss. 290-291). Målet i denne studien har derimot vært å studere hvordan erfaringer er produserte, gjenfortalt innenfor en spesifikk sosial og historisk setting blant mitt utvalg. Det jeg derfor håper på, er at funnene fra min studie kan ha en viss overføringsverdi til lignende opplevelser slik ungdommene i denne studien beskriver, for eksempel når det gjelder hva de opplever og erfarer på de arenaer de ferdes i det daglige.

Som et alternativ til «gyldighet», er det i kvalitativ forskning vel så vanlig å snakke om studiens «troverdighet», og til dette hører *forskerrefleksivitet* - en refleksjon av min rolle og interaksjon med feltet. Forforståelse kan for eksempel være et viktig aspekt i å vurdere troverdigheten av en studie. Sosial situasjon, verdier og forutinntatte antagelser er noe man som forsker tar man med seg inn i forskningen (Risjord, 2014, s. 62). Forskeren besitter empati, integritet, holdninger og refleksjoner på bakgrunn av kunnskap som videre vil få betydning for de etiske valgene tas underveis i forskningen, som videre kan få betydning for den vitenskapelige kvaliteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst hvordan min rolle som forsker kan ha innvirkning på dette studiet. Forhold som bakgrunn, kjønn og alder kan skape tillit og troverdighet mellom intervjuer og informantene (Thagaard, 2018, s. 81). Jeg fikk på kort tid en god relasjon med ungdommene under feltarbeidet, noe jeg tror har sammenheng med min rolle som ung student. Flere av informantene hadde også tilsvarende minoritetsbakgrunn slik som meg og det mindre aldersspennet mellom oss bidro til at vi dialog kunne kommunisere gjennom felles referanserammer. Fordelen med denne sammenkoblingen var at det bidro til at informantene kunne snakke fritt med henvisninger til ulike kulturelle referanser eller ved bruk av slang og hverdagspråk uten at jeg som forsker ble usikker på betydningen av dette.

Under de senere intervjuene, opplevde jeg at informantene hadde en oppfatning av at jeg var en av «dem» eller en «hjelper» som bidro til å skape en god atmosfære under intervjuet. Dette kan skyldes at de nå hadde kjennskap til meg i en mer uformell og sosial setting da jeg deltok på «Mattecampen» som deltagende observatør og var der under samtaler og «hang» rundt i ulike settinger. Det er fordeler med dette: Informantene kan føle seg mer komfortable med å møte meg igjen og snakke mer om disse temaene. De kan oppleve en større grad av troverdighet overfor forsker og forskers intensjoner. Men det kan også bidra

til at de velger/ ikke ønsker å dele i like stor grad som med en fremmed da tematikken som blir diskutert, ikke nødvendigvis er noe informanten snakker om i det daglige med folk de kjenner eller kjenner til.

4.10 Tematisk og teoridreven analyse

I analysen av mine data har jeg brukt en blanding av tematisk og teoretisk informert analyse. Tematisk analyse forbindes særlig med Braun og Clarke (2006) som beskriver en analyse i seks steg. Johannessen et al. (2018) presenterer imidlertid en noe forenklet versjon som består av fire faser: forberedelse, koding, kategorisering og rapporteringsfasen. I praksis går en gjerne frem og tilbake mellom stegene i analyseprosessen, og det kan være vanskelig å si hvor en fase slutter og den neste begynner (Braun og Clarke, 2006 i: Johannessen et al., 2018). Tematisk analyse foregår i ulike faser der målet er å gruppere det som kommer fram av dataene mine i mer generelle kategorier - som til sammen bidrar til å «svare» på forskningsspørsmålene mine. Det første steget er *forberedelse*. I denne fasen genererte jeg altså data via deltakende observasjon og intervju. Dette har jeg, som beskrevet, bearbeidet til skriftlig form (feltnotater og transkriberte intervjuer). Dette leste jeg gjennom flere ganger og dannet meg et helhetsinntrykk. Jeg har brukt intervjuene mest i den videre analysen. Jeg noterte underveis. I *kodingsfasen* fremhevet jeg og satte ord på viktige poeng i dataene mine. Dette er viktig for å få oversikt og for å generere nye og dypere innsikter i data til den påfølgende *kategoriseringsfasen* (Johannessen mfl. 2018).

Jeg kodet med intervjuguidens temaer og spørsmål som utgangspunkt. Jeg lagde et stort ruteskjema der jeg i en spørsmålsdrevet prosess sorterte funnene etter hva den enkelte svarte på mine spørsmål. Dette la grunnlaget for oversikt og en strukturering av funnene ut fra hvilken arena informantene fortalte om. Men på de ulike arenaene fant jeg koder som gikk igjen. For eksempel var utsagn som at «det går for fort» noe som gikk igjen når det handlet om skolen. Andre koder som gikk igjen, dreide seg om «press» og «stress» på hjemmebane, noe som ble kategorisert til «forventningspress», og at dette var noe de opplevde hjemme, i hvert fall på en annen måte enn på skole eller blant venner. Jeg ble derfor opptatt av Bronfenbrenners modell og hvordan ungdommene fremsto i de ulike «mikrosystemene».

Slik ble den videre analysen mer teoretisk informert da jeg ble opptatt av informantenes hverdagsliv og hvordan de oppfattet seg selv på de ulike arenaene, for jeg så at det var forskjell på dette. Jeg vurderte dette som hensiktsmessig for den videre fremstilling av funnene fordi jeg synes det hang sammen med problemstillingen min; at det var til hjelp for å svare på problemstilling. Denne tilknytningen kan forstås som «informed grounded theory». (Thornberg 2012) understreker at man som forsker aldri går «teoriløs» ut i forskningen, men at man bør se det som en fordel å bruke eksisterende kunnskap på en reflektert og fleksibel måte. Dette omtales også som en abduktiv tilnærming der man pendler mellom teoretisk for forståelse og data. Det betyr ikke at teorien overstyrer hva man ser etter i data, men at man også er sensitiv for andre ting som dataene kan «by på».

I mitt tilfelle betydde dette at jeg ble opptatt av hva informantene opplevde som ressurser og barrierer, for eksempel via de nevnte kodene som at skolen opplevdes som vanskelig å henge med i, og at de opplevde press fra familien om å gjøre det bra. Disse kodene hjalp ikke Bronfenbrenners modell meg til å tolke videre. Dermed fant jeg annen teori som bidra til forståelse og en dypere innsikt i data. Dette kommer til uttrykk i rapporteringsfasen, som altså er denne oppgavens analyse- og drøftingskapitler.

Kapittel 5. Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn fra den kvalitative analysen. Data består av intervjuer med Yasmin, Sara og Nora samt feltsamtaler fra «Mattecampen». Som beskrevet i metodekapitlet, har jeg valgt å strukturere funnene etter mikrosystemene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Det første temaet for analysen vil ta for seg den innerste sirkelen i modellen - individet. Dette temaet har jeg kalt *personen* og tar for seg ungdommenes selvoppfatning knyttet til vennskap, skole og familieliv, samt tanker om livskvalitet og til sist om framtidsmuligheter. De neste temaene er knyttet til mikrosystemene *hjem og familie, skole (inkludert Mattecampen), venner og bydelstilbud (ungdomsklubb og jobbsøkerkurs)*. Jeg presenterer hvilke aktiviteter, roller og relasjoner som mine data finner at utspiller seg der. Jeg viser også hva ungdommene opplever av barrierer og føringer på de forskjellige arenaene, og hvordan det ser ut til å innvirke på hvordan de vurderer seg selv og sine muligheter.

Selv om jeg i framstillingen lager et analytisk skille mellom person og mikrosystem, så er det praktisk vanskelig å skille disse, så jeg kommer underveis inn på hvordan disse forbindes og kommuniserer med hverandre, altså mesosystemet. Når de unge karakteriserer seg selv, er det for eksempel av betydning om de snakker ut ifra sin rolle som i skole eller blant venner som mikrosystem; om de snakker om seg selv som «elev» eller som «venn» (se 5.1.).

Foreldres tilknytning til andre arenaer slik som jobb og utdanning (ekso-systemer) er av betydning for ungdommens syn på skole og fremtid og er på lignende måte innlemmet i mikro-systemet familie (se 5.2.2)

5.1 Personen – ungdommenes selvoppfatning

Det første temaet fokuserer ungdommene som individer og som aktører. Dette perspektivet bidrar til en nærmere forståelse av det jeg kaller «ungdommenes selvoppfatning», og hvordan den kommer til uttrykk i form av hvordan de opplever egne ressurser, forventninger og muligheter med tanke på fremtiden. Selvoppfatning forstås dermed i denne sammenheng som hvordan ungdommene oppfatter seg selv og sine ressurser.

5.1.1 Selvoppfatning som venn og som elev

Alle ungdommene ble spurt om å gi en beskrivelse av hvem de er som individ og hva de opplevde som styrker ved seg selv. Min analyse viser at selvoppfatningen varierer ut ifra hvem og hvilket miljø ungdommene samhandler med og hvilke forventninger som er forbundet med disse relasjonene og miljøene. Informanten «Nora» svarte for eksempel følgende:

Jeg vet ikke. Det er veldig, veldig vanskelig. (...) Kanskje at jeg tenker på andre. Omtenksom (...) Jeg er åpen til sånn forskjellige ting. (...) det motsatt av å være fordomsfull. Å ikke dømme folk i forkant da, når du ser dem eller hører om dem og sånn. Og kanskje sånn at jeg sier det jeg mener på en måte. Og jeg er ikke redd for å stå opp for andre.

Nora uttrykker positive oppfatninger av seg selv, men når hun går over til å fortelle om seg selv i rollen som *elev* slik, endrer dette seg:

(...) noen ganger tenker jeg dårlig om meg selv. Med skole så tenker jeg ofte dårlig og spesielt sånn ned. (...) du vet når du tenker sånn at du skal gjøre det dårlig og du ikke tenker at det kan endres. (...) Jeg bare forventer at jeg skal gjøre det dårlig (...) jeg

pleier ikke å si sånt negativt høyt da. Jeg bare tenker sånn inne i hodet mitt på en måte.

Nora opplever ulike følelser knyttet til de ulike rollene hun inntar og miljøene hun ferdes i, da det fremkommer at miljøene stiller krav til ulike ressurser hos henne. Nora knytter først mange positive egenskaper om seg selv som person, men viser en mer negativ selvoppfatning når hun snakker om seg selv som elev og opp mot skoleprestasjon. Hun tror ikke det kommer til å bli bedre heller, sier hun.

Dette er gjennomgående hos alle tre ungdommene som ble intervjuet. Informanten Yasmin sier også hun at hun ikke opplever seg selv som en «smart» person eller noe skoleflink. Hun synes skole er vanskelig:

Jeg er mer sånn smart til andre ting hvis du skjønner (...). Jeg kan være smart når venner spør om råd og sånn om ulike ting eller noe. Da kan jeg føle jeg er veldig smart når jeg veileder dem bra. Og da sier de sånn 'det er smart', og når de sier sånn, da føler jeg meg smart.

Her gir Yasmin uttrykk for positiv selvoppfatning i rollen som venn. Hennes selvoppfatning er også betinget av å få bekreftelse fra omgivelsene. Også Sara sier noe om dette:

Det er litt sånn rart da å si at man er smart. Jeg føler for å være helt ærlig at jeg ikke er smart eller sånn. Jeg får jo noen gode karakterer, men jeg er ikke så flink, eller, jeg kunne vært bedre for å være ærlig.

Heller ikke for Sara virker skolen å være en arena som er styrkende for hennes selvoppfatning. Til tross for at Sara får «noen gode karakterer», er det ikke en anledning for å gi seg selv ros eller være fornøyd med at hun har vært «flink» og fått det til.

Slik vi ser det i ungdommenes beskrivelser over virker deres opplevelse av egne ressurser i stor grad betinget av hvilken rolle de inntar og hvilke ressurser som kreves til den bestemte rollen. Skole krever andre ressurser, eller kompetanser, enn vennskap. Faglige kompetanser er en viktig ressurs på skolen, sosiale kompetanser er viktigere blant venner. Å omgås med venner fremkommer dermed som en viktig del av ungdommenes opplevelse av mestring og positiv selvoppfatning.

5.1.2 Selvoppfatning som datter og familiemedlem

Yasmin forteller at hennes familie og slektninger i hjemlandet ønsker at hun skal bli lege:

Fordi de tror at om jeg ble en lege så tjener jeg masse penger, at jeg blir rik og sånn. Og de tenker også at om jeg er lege så er jeg veldig smart og kanskje at de ønsker at jeg en dag flytter tilbake til (hjemlandet) at jeg kan hjelpe folk som trenger hjelp der eller noe sånt, (...) men det er ikke noe for meg da.

Når jeg videre spør Yasmin om hvorfor hun tror at familien har disse forventningene til henne, sier hun at det er «for dem» og ikke henne. Hun forteller videre: «*bare følelsen av å si til dem at jeg ikke har lyst til å bli lege, da kommer de til å bli veldig skuffet. Og jeg føler det er veldig tungt å bare skuffe dem. Jeg føler meg veldig sånn.. kanskje jeg bare burde bli lege på en måte, sånn at de bare blir glad. Men ja, det er tungt noen ganger*». Yasmin sin store drøm er å få en jobb der hun kan være med barn, hun ønsker å bli barnepsykolog, men grunnet det store forventningspresset familie og slektninger har, virker det som hun er villig til å sette drømmene til side. Yasmin opplever familiens press som belastende. Særlig når deres forventninger ikke tilsvarer hennes drømmer og ønsker fremtiden.

Yasmin forteller hvordan hun i forbindelse med å få karakterer for det foregående skolehalvåret ble veldig skuffet over egen prestasjon, men også nervøs for å vise karakterene til sin mor da hun fryktet mors reaksjon. Sara forteller at hun kun viser karakterene til sin mor noen ganger: «*(...) De jeg får dårlig på, får hun ikke se. (...). Hun har ikke sett karakterene fra forrige halvår*».

Flere av ungdommene beskriver at de opplever foreldrenes forventninger som belastende, og et stressmoment i deres hverdag. De beskriver hvordan noen av foreldres eller familiens forventninger ikke samsvarer med deres egne ressurser, og at de opplever dette som en press- og en stressfaktor i deres ønske om å gjøre det bra på skolen. Dette virker inn på selvoppfatningen deres; de ønsker å leve opp til familiens forventninger om å være skoleflink og å gjøre utdanningsvalg som vil bidra til status og høy inntekt, men de opplever en konflikt i dette og det å være selvstendig og å gjøre sine egne valg.

5.1.3 Stress og press påvirker selvoppfatning og opplevelsen av helse og livskvalitet

Noe som kommer tydelig fram av mine data, er at ungdommene beskriver «stresset» om å få gode karakterer og at de oppfatter det som belastende for helse og livskvalitet. Men de fremstår også reflekterte omkring dette, som for eksempel Sara som beskriver det slik:

Jeg vil greie å gjøre alt jeg vil på en måte. Jeg vil gjøre det bra på skolen, men jeg vil ikke at det skal påvirke livet mitt sånn at jeg ikke blir glad. Da er det sånn at jeg må fokusere først på helsen min og så på skolen (...). Hvis jeg fokuserer bare på skolen hele tiden og det ødelegger helsen min, så må jeg bare prøve å ta helsen min før skolen og bare ta en pause.

Sara beskriver særlig sin frykt for å stryke;

Ja, fordi hvis jeg stryker i noe må jeg ta det opp igjen på en måte. Så jeg blir litt redd hvis jeg får dårlig karakter nå. Så om det skjer i videregående også.

Karaktersnitt og overgang til videregående skole virker å være et stressmoment og en bekymring hos flere av ungdommene i denne studien. En ungdom på campen beskriver hvordan stresset hun opplever i forbindelse med skoleprestasjoner og karakterer påvirker hennes psykiske og fysiske helse og hvordan hun blir asosial:

(...) Sånn at jeg bare ikke er ute med venner og bare fokuserer på skole (...) la meg si at jeg skal ha en vurdering og gjør det dårlig (...) og fokuserer bare på det, og spiser ikke engang og ikke er ute fordi jeg bare er inne og jobber med skole. Også jobba du så hardt også får du dårlig. Det kan bare ødelegge hele deg på en måte fordi du bare blir så skuffet og lei deg. Du blir bare så sur og lei deg fordi det bare ødelegger alt, og du vil ikke ut av sengen.

Nora sier at «Det går bra. Eller bra og bra. Fordi jeg går i 10. trinn så da siste halvår... så det er veldig stressende og sånn og vi skal søke videregående nå, så det er skummelt, men det går bra. Skolen er bra». Valget om hvilken videregående skole som passer dem best, hvor venner skal begynne og hvilken studieretning de skal ta er blant de største bekymringene. Nora er særlig usikker på hvilken linje hun skal velge.

Jeg vet ikke hvilken (yrkesvalg)linje jeg hadde valgt. Jeg føler ingen av de passer meg på en måte, og det er ingen av de som er noe for meg, så jeg tror jeg vil heller velge studiespesialiserende. Men nå i det siste føler jeg sånn yrkesfag igjen. Jeg føler det er bedre, for det er (...) litt enklere kanskje og da kan jeg klare å gjøre det bra kanskje, men jeg er usikker. Jeg vet ikke hva jeg skal velge. Jeg håper at jeg kommer inn på skolen jeg vil (...) at jeg klarer å bli ferdig på skolen ... fordi akkurat nå så gruer jeg meg veldig til videregående, men jeg håper at jeg kan si at jeg gleder meg til videregående til slutt.

Å få gode karakterer samt overgangen til videregående er tydelige stressmomenter i hverdagen til både Sara, Nora og Yasmin. Det er gjennomgående at ungdommene trives på skolen med læringsmiljøet og det sosiale miljøet på skolen, men at det siste skoleåret har vært særlig belastende med tanke på standpunktskarakterer. Flere sier at det for dem er viktig å ta vare på egen helse i denne stressende tiden, og Nora og Yasmin snakker om ulike hverdagslige ritualer de gjør for å dempe stresset, slik som å ta seg en lang tur og ta seg et langt bad. Sara sier at det hjelper å snakke med venner og familie om stresset hun opplever i forbindelse med skole.

5.1.4 Tanker om fremtiden

Mine data, både fra feltnotater og intervju, viser at alle ungdommene vurderer skole som viktig særlig med tanke på fremtiden, men uttrykker samtidig at skole er noe de har strebet etter å mestre i lang tid. Yasmin sier at: «*Jeg tenker på skole spesielt nå fordi jeg føler det er veldig viktig sånn spesielt for fremtiden min*». Også Sara sier følgende: «*Alt det jeg gjør... eller det jeg føler akkurat nå da... er veldig viktig for fremtiden min på en måte*».

Under intervjuene ga Sara, Nora og Yasmin uttrykk for at de har store langsiktige og kortsiktige ambisjoner for fremtiden når det gjelder utdanning og fremtidig jobb. De kortsiktige målene er nært forbundet med konteksten ungdommene befinner seg i ved tidspunktet for intervjuene, nemlig overgangen til videregående. Mens de langsiktige målene er forbundet med høyere utdanning og fremtidig jobb. Sara uttrykker sine ambisjoner slik:

Jeg vil fullføre [ungdomsskole og videregående skole]. Min drøm er virkelig å bli barnepsykolog. Og at jeg vil hjelpe barn og ungdommer og, ja at etter videregående så vurderer jeg å studere mer, men jeg vil først ta meg et friår å jobbe, men min plan er å studere videre. Hundre prosent.

Samtidig forteller Sara at hun frykter å ikke motta karakterer i enkelte fag dette skoleåret, noe som vil medføre et lavere karaktersnitt og gi henne dårligere muligheter for å komme inn på de ønskelige videregående skolene. Yasmin uttrykker også sine tanker for fremtiden ved å konkretisere mål her og nå:

Forventningen jeg har til meg selv er å få bra karakterer i år og bare gjøre og «succed» skole. Det er den eneste forventningen jeg har til meg selv. Jeg må bare gjøre det bra på skolen.

Yasmin forteller at skole er det viktigste på agendaen om dagen og hun virker ikke å ha skapt like mye forventninger til veien videre som Sara, i hvert fall er ikke Yasmin like konkret: *Jeg har ikke så mye forventninger for fremtiden, men jeg håper jeg har blitt flinkere på skolen. Kanskje fått drømmejobben min (...). Og at jeg tjener bra penger på den jobben.*

Nora er også usikker på hva fremtiden vil bringe for henne, men sier at hun vet at hun må ta et valg som sikrer henne trygghet. Hun forteller at hun ikke har noe spesifikt ønske om fremtidig jobb, men at hun gjerne ønsker å jobbe med mennesker. Utover det har hun ikke noen spesielle tanker om fremtiden så langt. Det viktigste for henne på agendaen er å bestemme seg for hvilken studieretning hun skal søke seg inn på og hvilken videregående hun ønsker å søke.

Informantenes tanker om fremtid forstås som styrt av hva de opplever av forventninger hjemmefra. For noen av de unge kan det virke som de er villige til å la disse forventningene påvirke og endre deres egne oppfatninger om mål og drømmer for fremtiden. Ungdommens ambisjoner og tanker om fremtiden kan derfor forstås som å være dominert av, eller et kompromiss mellom, egne drømmer og mål og mer «strenge» forventninger de opplever fra mikrosystemet familie.

5.2 Mikrosystemer

Hvordan ungdommene beskriver seg selv og hvilke forventninger de har – eller møter - til skole og fremtid er tydelig forbundet med de ulike arenaene ungdommene ferdes på, altså det jeg har analysert som mikrosystemer i tråd med Bronfenbrenners modell. Jeg vil i den videre presentasjon av funn gå nærmere inn på mikrosystemene det handler om og hva som «utspiller seg» innenfor og mellom disse (mesonivåene).

5.2.1 Hjemmet og familien

Boligen: «Jeg elsker å være hjemme»

Ungdommene uttrykker at hjemmet er den arenaen hvor de føler seg mest trygge og mest tilfreds. Det blir utdypet slik av de intervjuede jentene:

Yasmin: Jeg elsker å være hjemme. Jeg vet ikke hvorfor, men [...] Å være hjemme får meg til å føle meg sånn veldig trygg og jeg føler jeg kan på en måte være med familien min og jeg mener det er viktig at man er sammen.

Sara: Jeg liker å være sånn et sted som det er bare meg på en måte og familien min. Jeg skal ikke si at det er stille der [hjemme], men jeg kan bare være i senga mi i rommet mitt og se på serier. Det er deilig.

Nora: (...) jeg føler meg mest trygg når jeg er med venner og kanskje når jeg er hjemme også fordi det er mitt sånn... «safespace». Der sånn jeg føler ingen kan «judge» meg.

I mine data deler ungdommene flere tilsvarende opplevelser og følelser knyttet til familie og hjem. De ønsker å tilbringe mye tid med familien og beskriver hjemmet som en arena der de søker trygghet og ro. De er tilfredse og har mange positive assosiasjoner og emosjoner til hjemmet. Det som er negativt med hjemmet, mener ungdommene, er boligens standard. Informantene nevner blant annet at de bor trangt. Sara beskriver spesielt hvordan de som familie har måtte tilpasset seg boligens størrelse for at den skal kunne være funksjonell for familiens behov:

Jeg deler rom med [mine to søsken]. Det er ganske lite. Også har vi køyesenger slik at alle har plass til seng der inne. Det er litt trangt da, men det funker.

Størrelsen på boligen og antall familiemedlemmer som bor der, innvirker også på hvem de unge kan eller ønsker å dra til etter skolen, forteller ungdommene. Sara forteller at hun sjelden har venner med seg hjem. Hun har fire søsken, og de kan da bli misfornøyde ettersom at boligen er liten og det bli forstyrrende. Derfor henger de ofte hos den av vennene som har færrest søsken. I samtale med flere ungdommer på «Mattecampen» forteller også de at de ofte må henge på lekeplasser når de vil treffes fordi det er liten plass hjemme. «(...) vi trenger bare en plass å samles for å henge» sier en ungdom. Ungdommene opplever at det er for få sosiale arenaer, særlig for de eldste ungdommene i bydelen og derfor blir det til at de ofte henger utendørs på ulike områder i bydelen.

Mor som aleneforsørger

Sara og Yasmin bor med sine mødre og søsken, der mor er eneforsørger i familien. De har lite eller ingen kontakt med sin far. Informantene bekrefter at det er mange i deres nettverk som er fast boende hos mor. Sara forteller at:

(...) sånn flesteparten av de jeg kjenner bor med mødrene (...). Det føles som det normale. Det er sånn det er for meg og for de rundt meg.

Sara sier også at hun og hennes søsken har tatt valget om å bo hos mor selv. Også under samtaler på «Mattecampen» var det mange som ved referanse til forsørgere oftest nevnte deres mødre og sjeldent fedre. Å bo med mor som aleneforsørger fremstår derfor som «normalt» blant ungdommene. Dette bekreftes på en måte via Nora, som er en få som bor med begge foreldre: Hun knytter dette særlig til en bevissthet om at det kan innvirke på økonomi:

(...) foreldrene mine, til sammen kanskje de kan tjene litt mer enn vennene mine sine foreldre siden de er to personer, og det er mange av vennene mine som bare har en forelder. Og da er det sånn. De har jo mer råd til å kjøpe meg ting. De har jo inntekt fra to personer, så da har de råd til mer (...). Og da har de kanskje bedre råd til å kjøpe mer ting også som kan hjelpe meg med sånn matte og eller sånn skoletype ting.

Nora reflekterer over den økonomiske gevinsten hun som ungdom har ved å bo sammen med to forsørgere. Hun er bevisst hva disse forholdene medfører økonomisk og har

reflektert over et skille mellom henne selv og hennes venner. Hun løfter også frem et annet aspekt som gjelder foreldres kapasitet til å ta seg tid til å følge henne opp vedrørende skole. Dette er faktorer Nora sier at ikke er tilfelle hos andre venner.

Forventningspress

Som jeg allerede har vært inne på, er foreldrenes holdninger og uttrykte forventninger om ungdommens prestasjoner og framtidvalg betydningsfullt for de unges selvoppfatning. Mine funn viser at familien og familiehistorie, og ikke minst foreldrenes yrkes- og utdanningsvalg har betydning for hvordan de selv tenker om fremtidige yrkesvalg og ønsker.

Mor er forbilde og mor har forventninger

Foreldre og da særlig mødrene blir beskrevet av flere av ungdommene som sterke, flinke og robuste; kvinner som har fått til mye tross motgang. Sara og Yasmin samt flere av ungdommene på «Mattecampen» har alenemødre med minoritetsbakgrunn. Ungdommene beskriver hvordan deres mødre på mange måter er forbilder for dem. De forteller om hvordan deres mødre har klart å fullføre skole, ta utdanning eller komme i jobb etter en oppvekst fullt av mye uroligheter og samtidig som de oppdrar barn. Yasmin har en oppfatning om at mors forventninger til hennes skoleprestasjoner og videre fremtid har sammenheng med morens bakgrunn fra et krigsherjet land med begrensede muligheter og få ressurser. Yasmin forteller hvordan dette har betydning for de forventningene moren legger på sine barn:

Mamma har gått på skole selv i [hjemlandet], men jeg tror hun stoppa når hun fikk meg. Fordi mamma fikk meg (...) som 16-åring. Så hun har gått på skole, men hun har ikke gått så langt da. Hun vokste opp i [hjemlandet] og (...) det var ikke så bra der da med krig og sånn. Og jeg tror skolen ikke var så bra da. Og da hun fikk meg og [søsken]og vi kom til Norge, var hun veldig ung og visste ikke så mye om landet og sånn, så hun tenker sikkert sånn: 'Skole er veldig viktig og at jeg liksom er heldig som kan gå på skole og at jeg liksom må gjøre det bra da og lære masse. Da kan jeg få bra fremtid og jobb og sånn.' Så skole er veldig, veldig viktig for henne.

Yasmin opplever altså et visst press fra moren om at hun må få til det som moren ikke hadde mulighet til. Yasmin viser forståelse for at moren kan tenke slik, samtidig viste jeg (ovenfor) at dette også har skapt forventninger om legeutdanning og at både familie i hjemlandet og mor utøver mye press om dette, men Yasmin vil egentlig noe annet. Denne forventningen om fremtidig yrke, kommer ikke minst til uttrykk gjennom forventninger til at Yasmin må ha «bra snitt», med det menes karaktersnittet på en av skolene i byen som har høyest krav for opptak. Yasmin opplever dette som stressende da hun er usikker på om hun vil få det til.

Sara, som også ønsker å bli barnepsykolog, uttrykker også at det handler om hva moren gjør:

Jeg tror jeg fikk det fra mamma for å være ærlig. [...] fordi jeg ser hun jobber med familier og barn og alt sammen, og det vil jeg også fordi det gjør stor forandring, og det liker jeg. Mamma ble veldig, veldig glad. Jeg fikk mye glede fra henne, spesielt da jeg sa at hun for meg er sånn forbilde liksom. Da jeg sa det så ble hun veldig, veldig glad. Så vi får krysse fingrene for at det funker.

Yasmin og Sara opplever med andre ord litt annerledes forventningspress hjemmefra.

Yasmin opplever i større grad at hun må utdanne seg til noe hun ikke ønsker, men vurderer å gi etter for presset fra familien. Nora opplever at foreldres utdanning og yrkesvalg bidrar til at hun mener skole, utdanning og jobb er den riktige veien å gå også for henne. Det å se foreldrene sine i jobb bidrar til å motivere henne i skolesammenheng. I tillegg sier Nora at det kan bidra til å lære henne om flere mulige yrkesvalg som det går å kvalifisere seg til gjennom utdanning.

Også *søsken* kan bidra til forventningspresset. Sara forteller at hun opplever mye press i forbindelse med skole fra hennes eldre søster og mor:

Hvis jeg sier ...' ja jeg har ikke så bra snitt nå'. Og da de er sånn: 'Hvorfor? du må øve, hva er galt med deg?' Og da er det attackmode på en måte». (...) Jeg blir egentlig litt glad hvis noen skriker på meg for å være ærlig, for da skjerper jeg meg veldig mye. [latter] Jeg har en sånn taktikk at hvis de faktisk er sure... okey da må jeg faktisk gjøre det bra.

Som nevnt, virker det allikevel som at for Sara har familiens press om gode karakterer å bidra mer positivt og motiverende enn at det blir ensidig negativt.

Alder og plassering i søskenflokk

Mine funn viser også at forventningspresset kan handle om hvor ungdommen er plassert i alder blant sine søsken. Yasmin forteller om ansvaret og presset fra mor i forbindelse med at hun er det eldste barnet:

Jeg er eldst også, så noen ganger jeg kan føle at det er for mye press. (...) lillebroren min kan...hvordan skal jeg si det. Jeg må liksom noen ganger være sånn hovedrolle for han (...) siden jeg er eldst. Mamma forventer veldig mye av meg også. Jeg føler det er for mye press noen ganger (...).

Alle ungdommene jeg har møtt på campen og gjennom intervju, har søsken. Sara er det mellomste barnet i søskenflokk. Hun forteller at hun får mye hjelp med lekser og skole av sin eldste søster. Sara hjelper på sin side søsknene som er yngre enn henne. De hjelper også moren med å passe småsøsknene. Sara bekrefter det jeg ser hos Yasmin; at det å være eldst bringer med seg en del press, så Sara er glad for at hun er «mellomst»:

Jeg blir bare veldig glad fordi det er sånn. Jeg trenger ikke å stresse så mye fordi hun er den eldste og jeg føler det er mye mer sånn pressure på det, så jeg er bare veldig glad for at jeg er mellomst (...). og at jeg kan se mine to eldre søsken bli eldre og se hvordan de fullfører eller hvordan de, ja, blir som en voksen person.

Samtidig er storesøster en person som Sara er veldig stolt av og ser opp til. Hun er spesielt stolt over at hun har fullført videregående skole og er i gang med høyere utdanning, dette fordi Sara oppfatter at de har like forutsetninger for å mestre skole:

Jeg blir stolt av henne, og da jeg tenker sånn at jeg også kan klare det. Fordi hun også syns skole var vanskelig før, og nå, hun studerer og gjør det bra for fremtiden sin og sånn.

Søsterens tidligere utfordringer i skole, samt å ha tatt ansvar og stått i «presset» hjemmefra virker for Sara å gi henne pågangsmot. Søsteren blir på mange måter Saras forbilde.

Mye press, men ikke alltid ressurser til å hjelpe ungdommen

Det er et interessant funn at samtidig som ungdommene opplever forventningspress hjemmefra, er det ikke nødvendigvis så mye ressurser i hjemmet som kan hjelpe dem til å leve opp til og oppnå de «kravene» de møter hjemmefra. Flere av ungdommene formidler at de er i behov av mye hjelp og oppfølging når det kommer til skole, men at deres mødre eller foreldre ikke er til så mye hjelp på den fronten både på grunn av kapasitet og tid, men også manglende kunnskap rundt skolesystemet. Yasmin forteller at når hun er i behov av hjelp vedrørende skole må hun ofte oppsøke andre. Hun forteller at oppgavene hun får fra skolen og da særlig i mattefaget er ting moren ikke kan hjelpe henne med. Yasmin søker derfor på nett og hun spør ofte venner om hjelp, men hun opplever ofte at vennene heller ikke strekker til. Sara forteller også at hennes mor ikke kan være til hjelp i mattefaget, men at hun er litt heldigere fordi hun har en eldre søster som kan bistå henne med skolearbeid. Mor til Sara har også en venn som har hjulpet henne med skole siden hun var liten. Nora forteller også at hun har noen hjemme som kan følge opp og hjelpe henne. Hun forteller at faren ofte gjennom oppveksten har pleid å sitte med henne å gjøre lekser og øve til prøver.

5.2.2 Skole – «for fort og for mye»

Ungdommene som er informanter i min studie, er som tidligere beskrevet valgt ut av skolene til å delta på «Mattecamp» fordi de strever med matematikk spesielt. Dette kan innvirke på hvordan de snakker om skole og motivasjon for læring. Jeg har i det foregående vist hvordan de kan oppleve et stort press hjemmefra om å gjøre det bra, samtidig som dette kanskje ikke alltid er helt i samsvar med ungdommens muligheter, og heller ikke kan foreldre alltid bidra med den oppfølging og støtte ungdommen trenger.. Mitt første møte med ungdommene var på campen, og det var tydelig under aktivitetene der at matematikk var utfordrende, og mange sa de hadde lav motivasjon for læring. De strevde og var i behov av hjelp for å fullføre oppgavene, oppgaver som skal være tilpasset deres læringsnivå.

I intervjuene utdypes opplevelsene av utfordringene i skole. Noe som går igjen, er at de unge trives på skolen og med lærerne sine, men at det er vanskelig å følge undervisningen. Ord som «fort»; «det går for fort» går igjen i mine data. Sara forteller om stresset hun opplever ved å ikke klare å henge med i undervisningen:

Skolemiljøet er veldig bra. Jeg liker det, men (...) det går veldig fort. Det dårlige er at det går veldig veldig fort. De [lærerne] sier det hele tiden... at tiden går veldig fort og da må vi bare følge med og følge med og følge med, men det går kjempefort ass, og da mister jeg masse ting og plutselig får jeg det på tentamen, og så sliter jeg. For jeg føler jeg kan gjøre det bra på skolen, men altså ikke få kjempebra karakterer heller. Det kan være litt vanskelig og det kan være litt pressende og stressende. Jeg kan føle meg litt stressa av det. Jeg vil jo få gode karakterer og sånn, men det er så vanskelig.

Også Nora opplever at det til tider kan gå for fort og være «for mye» i noen av fagene og at hun derfor har utfordringer med å henge med når hun har vurderinger i de ulike fagene. Sara sier også noe om dette med vurderinger:

(...) De har startet å gi oss sånne oppgaver. La oss si i morgen vi har tentamen, den andre dagen har vi en innlevering. Sånn alt blir for mye. De presser alle innleveringene og tentamener på samme uke, og det kan være for mye, og det liker jeg ikke.

Ungdommene formidler også de negative opplevelse de har hatt i forbindelse med å motta standpunktskarakterer. Yasmin forteller hvordan hun i det foregående skoleåret ikke var bevisst sitt karakternivå og det «sjokket» hun opplevde da det ble tildelt standpunktskarakterer. Hun gir samtidig uttrykk for at hun den gangen hadde «gitt helt opp», ikke gjorde lekser eller innleveringer og ikke fulgte med i timen. Yasmin forteller om sin reaksjon da karakterene kom:

Hjertet mitt droppa. Fordi jeg hadde 3,6 til 3,7 i snitt og det var ikke så lett, men da jeg så at jeg fikk 3 i snitt og jeg hadde masse 2-ere jeg var sånn... wow. Okey jeg må faktisk skjerpe meg. (...) også sa læreren min til meg; du har veldig dårlig snitt og må få det opp og sånn.

Flere av ungdommene, både i intervjuene og feltsamtalene, formidlet at de opplevde et «sjokk» i overgangen til 10. klasse. Flere ga uttrykk for at de hadde hatt et mer avslappet forhold til skole tidligere og at de kun hadde prioritert standpunktskarakterer i åttende og niende klasse. Nå opplevde de utfordringer i noen fag de ikke har fokusert på de siste to årene. Nora beskriver det slik:

Jeg tenkte ikke så mye i åttende klasse (...). Og i niende klasse, så gikk det ned. Jeg brydde meg ingenting, jeg, fordi jeg tenkte... 'Det er siste året, jeg kan slappe av ordentlig'. Det var sånn ... 'jeg må bare fokusere på sånn standpunkt karakter' på en måte. (...) men så i tiende klasse så... jeg begynner å bry meg igjen. Enda mer fordi det er sånn jeg må passe på snittet mitt til videregående og sånn. Og da ble det vanskelig.

Her beskriver Nora det som at hun tok seg en pause fra karakterpresset fram til tiende klasse og hvordan dette gjorde det vanskelig for henne det kommende året. Dette er gjentagende hos flere av ungdommene. De beskriver også store kunnskapshull som de i løpet av det siste skoleåret på ungdomsskolen har måtte forsøke å tette igjen for å bestå i fagene.

Nora forteller også at hun opplever mye sammenligning med mer skoleflinke medelever. Hun beskriver en opplevelse av at enkelte i klassen er så flinke at de ikke trenger å jobbe like hardt som henne, og dette knytter hun til hvordan de har det på hjemmebane: «*De har foreldre med bra jobber, og ting viser seg å løses enkelt for dem*». Skole er vanskelig for Nora og hun forteller at hun må jobbe så hardt, men stadig blir sittende igjen med dårlige karakterer. Enda mer frustrerende er det når hun mener at andre «*jobber mye mindre og likevel gjør det bedre*». For Nora er dette demotiverende og forsterker hennes negativitet tilknyttet skole. Det forsterker også de utfordringene hun opplever i å mestre skole, noe som kan knyttes til den selvoppfatning jeg viste til i begynnelsen av kapitlet: «*[...] det får meg til å føle meg mindre smart*» sier Nora. Hun gir uttrykk for at hun ikke er alene om denne opplevelsen og mener at hennes nærmeste venninner opplever det samme.

Oppsummert ser det altså ut til at skolen er en arena hvor de unge for så vidt trives med tanke på det sosiale og relasjonelle, men det er også en arena der de opplever å ikke lykkes i rollen som elev og den forventning som stilles til faglige ferdigheter og kunnskapsnivå.

5.2.3 Aktiv Mestring – «Mattecamp» – en delsetting i skolen som mikrosystem

I det pågående utviklingsprosjektet i bydelen som min masteroppgave er del av, er økt samarbeid på tvers av avdelinger og etater et sentralt grep i arbeidet for å lykkes med å få ungdom til å klare å bestå og fortsette i skole. Det er ikke plass i denne oppgaven til å utdype den utviklingsprosessen og alle de involverte, men dette har i hvert fall medført at det kom til et samarbeid mellom Nav-kontoret som leder utviklingsprosjektet, skolene og bydelens

ungdomstiltak. Slik ble «Mattecampen» utviklet og testet ut for første gang sommeren 2022, med sommercampen og deretter oppfølging det kommende skoleåret. Jeg presenterer derfor dette om en viktig arena for ungdommene jeg har studert, og jeg ser på Aktiv Mestring og «Mattecampen» som en del-setting innenfor skolen som mikrosystem.

Siden matte er særlig faget ungdommene strever med, ga derfor opplegget på Mattecampen anledning til å gi oppmerksomhet til dette faget. Både under og etter oppholdet hadde ungdommene ulike erfaringer om hvordan dette tiltaket hadde preget deres forhold til skole og selvoppfatning. Flere av ungdommene formidlet at undervisningen på «Mattecamp» var ting de var godt kjent med fra før, men tidligere ikke hadde mestret. Med gjentagende trening og oppgaver under oppholdet var det noe de opplevde at de kunne mestre og ta med seg videre inn i det neste skoleåret. Flere av ungdommene på Campen ga også utrykk for at det de hadde lært der, var lett eller på et lavere nivå enn det som ble undervist på skolen, men at de likevel opplevde utfordringer. Ungdommene trivdes med å være på Campen også på grunn av de ulike aktivitetene som klatring, rafting, bading og terrengsykling, men flere av ungdommene beskriver også undervisningen og fokuset på skole som en av de mest positive opplevelsene fra Campen. Yasmin sier at: *«Jeg ble overrasket. Jeg trodde ikke jeg skulle ha det så moro. Jeg elsket campen. Jeg elsket det. Det var veldig gøy»*. Nora sier også at:

Det var veldig gøy. Jeg glemte at det var matte ... jeg føler undervisningen vi hadde der, det var veldig gøy, og det fikk meg sånn lyst til å lære på en måte. Sånn istedenfor at jeg var sånn hver morgen, 'å nei vi har matte' så var jeg sånn 'Oj vi har matte' på en måte og jeg skal lære noe nytt...

Både Sara, Nora og Yasmin opplever å stille sterkere i skole etter campen, og de erfarte en endring i undervisningssituasjoner på skolen. Sara forteller at campen hjalp henne med å forstå det mest grunnleggende i mattefaget. Den manglende grunnlagsforståelsen hadde hun lenge opplevd som et hinder for å forstå nye temaer: *«(...) Det hjalp veldig mye. Jeg skal være ærlig å si at det hjalp fordi vi lærte the basics(...)*». Yasmin forteller også at hun opplevde at undervisningen hjalp henne:

Det hjalp meg hundre prosent. Jeg skjønnte ikke sånn ting som var på lavere nivå før, og det hjalp meg veldig fordi jeg kommer til å trenge det i livet på måte, og det var litt sånn hinder for at jeg skulle lære nye ting i tiende klasse.

Nora forteller også hvordan «Mattecampen» har bidratt til å styrke hennes motivasjon for mattefaget, men også andre fag generelt. Dette fordi hun så hvilken endring oppholdet gjorde for hennes karakterer:

Selvfølgelig hjalp det, men det hjalp meg også fordi matte kanskje er det faget som jeg slet mest med og fikk lavest karakter i, og når jeg så at det kan gå fra en toer til en firer - da tenker jeg sånn, 'åja det kan også gå i andre fag'. Så jeg føler også at jeg har begynt å jobbe mye hardere og øver mer til prøver. Fordi sånn før; jeg pleide ikke å øve til prøve. Jeg bare håpet på det beste (...), men sånn nå har jeg begynt å øve mer. Og så har jeg lagt merke til at jeg har gått opp i mange av de fagene jeg sliter med. Ja, jeg føler at etter jeg var i mattecamp, så skjønnte jeg at jeg kanskje ser veldig mye ned på meg selv.

Det er tydelig at Nora sin opplevelse med Campen og endring i skoleprestasjon har bidratt til å øke hennes bevissthet rundt hennes selvoppfatning og hvordan hun har fått et forsterket bilde av hennes indre styrke og evne til å mestre skole. Hun beskriver også hvordan hun er blitt mer bevissthet de negative oppfatningene hun tidligere har hatt om seg selv vedrørende skole.

Ungdommene beskriver store endringer i karakterer før og etter oppholdet på campen. Sara forteller at hun har fått gode tilbakemeldinger om dette fra hennes lærere og at det også har vært motiverende. Sara pleide ikke å fokusere på skole, og matte var det faget hun ga minst oppmerksomhet til. Hun hadde en mentalitet om at dersom hun gjorde bra i andre fag, var det greit om hun fikk en dårlig karakter i matte, men etter oppholdet beskriver Sara følgende:

Det har hjulpet meg sånn med mestring på den måten at jeg har vært mye mer fokusert med matte og vil gjøre det bra i matte (...). Jeg var ikke redd for å gjøre feil og at jeg bare våknet tidlig og gjorde matte, det var... selve det å våkne tidlig å gjøre

matte. Det i seg selv er en mestring for meg for å være ærlig. Jeg hadde aldri gjort det der. Aldri. Før hele mattecampen og alt det der så var jeg sånn hvis jeg får bra karakter på alle de andre fagene enn matte, så kan jeg bli glad. Det var en veldig, veldig bra opplevelse.

Her beskriver Sara hvordan deltakelse på «Mattecamp» bidro til å styrke hennes opplevelse av mestring. Mestringen er i denne sammenheng ikke bare forbundet med hennes opplevelse av å få til mattefaget. Det strekker seg også utover til mestring av andre ting i hverdagen; hennes evne til å fungere i en strukturert hverdag og å klare å gjennomføre oppholdet på «Mattecampen». Det i seg selv ga styrke. Yasmin forteller også om forbedringer av hennes karakterer, noe som har forsterket hennes opplevelse av mestring. Hun forteller at hun har gått fra stryk til 3+ i karakter, noe hun selv er veldig stolt over:

Jeg føler det fikk meg til å like matte, og jeg følte jeg klarte oppgavene og sånn, også fikk jeg skryt og da fikk jeg (...) masse mestringsfølelse - også ga det meg sånn veldig mye motivasjon til å bare gjøre det bra på skolen og sånt. Og jeg følte det hjalp meg masse fordi jeg gikk fra -2 eller 2er til 3+. Jeg fikk også stryk før. Så det har hjulpet meg masse på sånn kort tid også. Også hadde jeg prøve i brøk og jeg synes det er veldig vanskelig. Jeg var veldig stolt. Jeg har aldri sett sånn før, i hele første linja av oppgaven det var bare riktig, også i andre. Jeg bare følte meg så stolt.

Både for Sara, Nora og Yasmin virker Campen å ha bidratt til økt motivasjon for skole, spesielt fordi de ser konkrete resultater i form av bedre karakter i mattefaget. Dette virker i sin tur inn på selvpoppfatningen deres; de har mer tiltro at de kan lykkes med noe. I tillegg til det faglige, virker også Campen å ha vært viktig for ungdommens sosialisering.

Med tanke på hva ungdommene forteller om forventningspress hjemmefra, hadde også deltakelsen noen positive aspekter ved seg med tanke på roller og relasjoner innad i familien. Dette noe ungdommene selv bestemte seg for å være med på. Flere uttrykker at foreldre da var overrasket og stolte over at ungdommen deres tok grep om skolen. Nora forteller at:

Jeg vet i hvert fall at familien min (...) de ble veldig glade når jeg gikk der, fordi de tenker at jeg skal gjøre en innsats på en måte, og jeg blir også glad fordi jeg tenker at de blir mer stolt av meg fordi jeg var der

Ungdommene forteller også at de hadde få planer den sommeren da «Mattecampen» foregikk. De hadde stort sett vært hjemme og i nærområdet. «Mattecampen» var derfor også en mulighet for at de kunne komme seg på en reise hvor de kunne få ulike opplevelser slik som andre jevnaldrende ofte kan ha muligheten til. Selv om jeg her har plassert «Mattecampen» som en del-setting under skolen som mikrosystem, vil jeg derfor understreke at dets innhold og utvikling må ses også som resultat av ungdomsklubben som er en annen arena de unge i min undersøkelse anvender. Dette la til rette for en kombinasjon av å fokusere både fag/skole, sosialiseringsarenaer og aktiviteter som knyttes til sport og fritid.

5.2.4 Ungdomsklubben

Ungdommene i mine data tilbringer mye av sin fritid på den lokale ungdomsklubben. Sara beskriver hvordan hun tilbringer tiden sin på ungdomsklubben slik;

Ja jeg tror det egentlig er veldig populært. Jeg liker det veldig godt der. Jeg føler det er også et sted sånn man kan være seg selv uten at det blir dømt eller at folk tenker rart om deg. Vi pleier å gjøre sånn forskjellige ting der. Vi kan spille spill, også kan vi ha karaoke....

Nora forteller også om det hun synes er bra med å være på klubben:

Jeg føler sånn.... Jeg liker jo veldig godt å være der, og de har sånn mange sånne ting som vi kan gjøre. Sånn få seg jobb for eksempel, og om jeg aldri hadde gått på klubben, så hadde jeg sikkert aldri fått sånn jobb med koronatest (...). Og sånn matte camp. En av grunnene til at vi også ville gå dit, var fordi [navn på en ansatt] skulle være med [på «Mattecampen»], og da tenkte vi at det skal være gøy. Også en annen ting er at vi får mange muligheter som man kan bli med på sånn gratis, og det er jo veldig bra for det er ikke så ofte vi kan gjøre de tingene fordi det er dyrt. Vi var med

på hyttetur og sto på slalåm og det er veldig dyrt. Også i jula - vi var på bowling og spiste pizza og det var også veldig gøy da.

Ungdommene opplever å få mange goder ved å tilbringe tid på ungdomsklubben. Som Nora får illustrere, klubben gir mulighet til å få nye opplevelser, samt gjøre ting man vanligvis ikke har anledningen til grunnet økonomiske begrensninger. Det er tydelig at ungdommen opplever ungdomsklubben som en viktig sosial arena.

For denne studiens problemstilling, er det imidlertid noe som er spesielt interessant med Noras uttalelse, og det er hvordan den illustrerer at det finnes en forbindelse mellom ungdomsklubb, skole og «Mattecamp». Det at de kjente og hadde en god relasjon til ansatte på klubben som skulle være med på campen, og at de forbandt denne personen med noe positivt, hadde betydning for at de faktisk ville bli med. Det kommer også tydelig frem hvordan noe som hadde med skole og læring å gjøre, ble del av noe som til nå hadde vært to mer adskilte mikrosystemer i ungdommenes liv – klubb og skole. Nora nevner også hjelp til å skaffe seg deltidsjobb og sommerjobb, dette er det ikke rom for å beskrive mer inngående i oppgaven min, men dette handler om at bydelen er aktive inn på klubbarenaen i et samarbeid med Nav, ungdomstiltak, organisasjoner og bedrifter om å skaffe ungdommene sommerjobb.

5.2.5 Venner

Den siste, men også en stor og viktig del av ungdommenes hverdagsliv, er vennskapene. Å ha venner som bryr seg om dem og ønsker deres beste er noe ungdommene beskriver som betydningsfullt for dem på ulike måter. Sara sier at det er viktig for henne å omgås de riktige folkene. Hun forklarer hvorfor:

(...) fordi hvis du er med sånn gode mennesker som bryr seg og er sånn snille og flinke mennesker, det kan hjelpe. Og spesielt folk som bryr seg om hva du har å si og sånn. At man blir hørt da og at de faktisk bryr seg.

Sara utdyper dette med å forklare at de «riktige folkene» er venner med et fokus og ønske om å gjøre det bra på skolen. Hun forteller videre at hun og vennene hennes er veldig opptatte av skolen og at mange av dem prøver så godt de kan å gjøre det bra. «Spesielt jeg»

sier Sara; «jeg prøver virkelig å gjøre det bra på skolen og følge med og sånn, men det kan fortsatt gå for fort for oss alle sammen (...). Det er viktig å være med venner som bryr seg og familie som støtter deg på en måte når det kommer til skole. Det hjelper meg veldig».

Vennskap som mikrosystem er betydningsfullt på mesonivå, og spesielt er forbindelsen mellom skole og venner betydningsfullt for de intervjuede jentene. Yasmin sier også at hun selv og vennene hennes er veldig opptatte av skole for tiden. Særlig med tanke på overgangen til videregående skole:

(...) alle oss har forskjellige drømmer om å komme inn på skole. Og de skolene vi ønsker å gå på, har veldig høyt snitt. Skjønner du? Og det er sånn...i det siste vi har bare sagt sånn, fokusere på skolen, gjort oppgaver. Noen ganger, istedenfor å være ute og bare henge sammen så går vi bare til biblioteket og gjør oppgaver».

Yasmin opplever at vennene har drømmer for fremtiden og forteller hvordan de går sammen for å jobbe mot disse målene. Dette kan noen ganger gå på bekostning av å gjøre andre ting sammen., men akkurat nå er vennskap, skole og fremtidsutsikter noe som går nærmest hånd i hånd. Da er det viktig å være med de «rette folka» - mine funn viser hvordan de unge er opptatt av å være med venner som bryr seg og støtter hverandre.

Å finne støtte hos venner basert på etnisitet

Mange av ungdommene i mitt materiale forteller at de opplever et stort felleskap og tilhørighet til sine venner og lokalmiljø grunnet at flere har samme etniske minoritetsbakgrunn. Jeg lar Yasmin illustrere dette ved sin beskrivelse av nabolaget hun er oppvokst i:

Folk er (...) fra mange forskjellige bakgrunner (...). De er norske, noen er fra ... jeg tror de er fra [land] eller noe sånn, mange [land] ... Så alle er fra forskjellige land, og det liker jeg. Jeg liker at det er mange andre mennesker ...jeg synes det er koselig for jeg kan bli kjent med naboen min og sånn.

Sara forteller at hun og vennene snakker det samme språket, deler den samme kulturen i hjemmet og at foreldrene på tvers av venninnegjengen kjenner til hverandre. Sara sier at hun kjenner sterk tilhørighet til venninner med samme etnisk bakgrunn som hun selv. Det

handler blant annet om felles erfaringer fra oppveksten ettersom foreldrene har lik bakgrunn og lignende oppdragelsesstil. Muligheten til å diskutere felles opplevelser med disse venninnene skaper fellesskapsfølelse og sterk relasjon innad i venninnegjengen.

Yasmin forteller også om dette at:

Foreldrene våre har samme bakgrunn, så når vi snakker sammen, skjønner vi hvorfor foreldrene våre sier sånn og sånn, (...) og det er litt gøy da.

Tidligere var Yasmin mer skeptisk til ungdommer fra hennes egne etniske bakgrunn, dette på bakgrunn av gruppens «rykter» i en periode. Dette avtok etter å bli kjent med dem og endret seg til noe bra:

Fordi jeg føler vi skjønner hverandre og (...) vi vet litt om ting. Jeg kan på en måte snakke med dem om ting på mitt morsmål. Det gjør at vi blir dypere kjent også, jeg kan fortelle om ting da, som [er litt typisk for minoritetsgruppen] og de skjønner det liksom. Da trenger jeg ikke forklare hele tiden hvorfor vi gjør sånn og sånn. Det er så deilig. Vi bare skjønner hverandre...skjønner du?

Det kan ut ifra informantenes beskrivelser virke som at tilhørigheten til den minoritetsetniske kulturen forsterker deres ønsker og behov for hvem de vil ha som nærmeste venner. Dette så jeg også tydelig da jeg deltok på «Mattecampen», hvor ungdommer av samme etnisk bakgrunn ofte fordelte seg naturlig i grupper eller vennegjenger basert på dette. Felles erfaringer fra sine familie-mikrosystemer bidrar til hvordan de tenker om etnisitet og utvikling av relasjoner innenfor vennskapets mikrosystem.

5.2.6 Oppsummering av funn

Jeg har i dette kapitlet presentert funnene fra min analyse av kvalitative data fra intervju og deltakende observasjon. Analysen har tilstrebet å besvare forskningsspørsmålene for min studie som spurte om ungdommene selvoppfatning og tanker om ressurser og muligheter for fremtiden. Analysen viser hvordan denne selvoppfatningen er tett sammenvevd med og kan endre seg litt i takt med hva slags roller og relasjoner ungdommene snakker ut ifra. Konteksten er altså viktig for å forstå deres opplevelser og vurderinger. Særlige viktige arenaer som innvirker på deres selvoppfatning og fremtidsmuligheter, er skole, familie og vennskap. Dette har jeg analysert som viktige mikrosystemer i livene deres, ved hjelp av Bronfenbrenners modell. Jeg har vist hvordan de unge opplever å møte både positive og

negative roller og relasjoner i mikrosystemene. Familien og hjemmet fremstår som en interessant arena fordi det både er der de unge sier de har det best og tryggest, samtidig er det her de kanskje opplever aller mest press om at de må prestere bra på skolen og få seg et såkalt «statusyrke». Analysen viser også at det er ulikt hva aktørene i de ulike mikrosystemene kan bidra av ressurser for at de unge skal kunne klare disse målene om skole og utdanning. Et særlig interessant funn er hvordan prosjektet «Mattecampen» kan forstås som en del-setting innen skolens mikrosystem. Dette har kommet i gang etter samarbeid mellom to sentrale mikrosystemer i ungdommenes liv; skole og ungdomsklubb. Ungdommene forteller om mestring og motivasjon knyttet til skolegang som de ikke har erfart tidligere.

Jeg vil i det neste kapitlet gå dypere inn i det ungdommene forteller om som barrierer og føringer innad i mikrosystemene. Dette skal jeg gjøre ved å knytte an til de presenterte teoriene fra Bourdieu (kapital, habitus, klasse) og interseksjonalitet. Jeg vil også drøfte hvordan samarbeid på mesonivå, og da særlig mellom parter med lite tradisjon for samarbeid inn mot skole, kan ha betydning for hvordan forebygging skjer på systemnivå.

Kapittel 6. Diskusjon

Formålet med denne masteroppgaven er å få kunnskap om: *Hvilken betydning kan relasjoner til familie, skole, venner og lokale ressurser ha for den unges selvoppfatning, med et spesielt blikk på hvordan de tenker omkring skole, utdanning og fremtidsmuligheter?*

Jeg har tilnærmet meg dette ved å stille følgende forskningsspørsmål:

1) Hvordan opplever ungdommene seg selv når det gjelder hva de har av ressurser her og nå og for videre skolegang og fremtidsmuligheter? 2) Hvilke miljøer ferdes de i til daglig, og hvilke ressurser gir disse tilgang på med tanke på å forme den unges selvoppfatning? 3) Er det motsetninger innad i, eller mellom, miljøene med tanke på hva som forventes og hva de kan bidra med av ressurser til den unge?

Som presentasjonen av funn i forrige kapittel, er selvoppfatningen varierende: Rollene og relasjonene endrer seg med hva slags mikrosystem de unge forteller og vurderer seg selv ut ifra. Jeg anvendte Bronfenbrenner i denne delen av analysen da jeg synes den egnet seg for å

forstå ungdommene i de miljøer de ferdes i hverdagen sin. Konteksten er altså viktig for å forstå deres opplevelser og vurderinger. For å kunne forstå det informantene forteller om som fungerer, som er bra, eller det de synes er vanskelig og utfordrende, trenger jeg imidlertid å drøfte funnene på et mesonivå, samt ved hjelp av teoretiske perspektiv som bringer meg dypere inn i hva som utspiller seg i de ulike mikrosystemene. Jeg vil også drøfte hvordan samarbeid på mesonivå, og da særlig mellom parter med lite tradisjon for samarbeid inn mot skole, kan ha betydning. Jeg vil i det følgende starte med å ta for meg hvilke ressurser og barrierer de unge opplever i deres ulike mikrosystemer, spesielt da med tanke på forventninger vedrørende skole og fremtid.

6.1 Skole og utdanning

Mesosystemet skole og hjem (familien) er noe Bronfenbrenner vektlegger; kontakt mellom skole og hjem har potensiale for medvirkning, samspill og kunnskapsoverføring. I mine funn ser jeg imidlertid at det for noen ungdommer og familier kan være noen barrierer for at dette mesosystemet skal fungere optimalt. Jeg vil starte drøftingen ved å se på skolen som mikrosystem da skole, overgang til videregående og det å fullføre skole, var det sentrale utgangspunktet for det overordnede følgeforskningsprosjektet (se kapittel 1) jeg har vært del av, og fordi skole er en viktig faktor for ungdommens syn på seg selv og sine fremtidsmuligheter. Jeg starter dermed å ta for meg ungdommens opplevelse av dette mikrosystemet og hvordan de opplever egne ressurser opp mot dette systemet.

Ungdommene beskriver skole som en arena der de trives, liker å være og der de møter venner og lærere som er viktige relasjoner i deres hverdagsliv, da lærer-elev- og elev-elev-relasjoner kan gi ungdommene utviklingspotensialer ved varierende aktiviteter i form av undervisning, gruppearbeid og lignende i et utviklingsfremmende miljø, slik som skole er ment å være. Dette illustrerer den bioøkologiske modellen og hvordan den utspiller seg i ungdommenes hverdagslige aktiviteter og relasjoner (Bø, 2018, s.178). Ungdommene lever opp til det som forventes av dem i rollen som elev, og de tar ulike perspektiver i skolen; både i forhold til lærer, men også i forhold til medelever, der de også inntar rollen som venn. Skole er arena for både læring og vennskap. Ungdommene forteller at de liker å lære nye ting, men at de samtidig opplever en del motgang og utfordringer i skolen, særlig når det

kommer til mattefaget. Det er gjennomgående at ungdommene formidler at de ikke føler seg «smarte» i skolesammenheng, at det går for fort, at de ikke klarer å henge med i undervisningsløpet og at de til slutt har gitt helt opp. Dette er særlig fremtredende i ungdommens beskrivelser av skolekarakterer og karaktersnitt, hvor de særlig opplever skuffelse og nederlag.

Med Bronfenbrenners rollebegreper kan ungdommens opplevelser av utfordring i skole tolkes som at deres rolleutøvelse er i misforhold med rolleforventningen. Ungdommene opplever et misforhold mellom egenskaper og de krav og forventningene som stilles til dem i møte med skolesystemet vedrørende ferdigheter og kunnskapsnivå (Bø, 2012, 173). Mine funn viser at informantene likevel har store ambisjoner både om å oppnå gode karakterer for å komme inn på den ønskelige videregående skolen og når det gjelder fremtidig jobb. Noen nevner yrker som krever lang utdanning og som de nok mener gir en viss status. De beskriver dette som viktig både for egen opplevelse av mestring, for å sikre seg en god fremtid, men ikke minst for å nå opp til forelderens forventninger. Familien som mikrosystem er tydelig «til stede» på skolens arena i form av forventninger, noe jeg kommer tilbake til.

Deres opptatthet av å ta et utdanningsløp og å sikre seg jobb og inntekt kan også forstås som at de forholder seg til systemer på et makronivå; i det norske samfunnet er det nærmest en samfunnsforventning og en norm. Med Bourdieus begrepsapparat kan jeg her trekke linjer over til den kulturelle kapitalformen og det å beherske samfunnets kulturelle koder (Aakvaag, 2008, s. 152). Å velge utdanningsveien vil dermed være i samsvar med en allment akseptert diskurs i vårt samfunn om at du skal bidra, og det kan være slik at utdanning baner vei for inngang på arenaer der man kan øke sin status. Dermed vil målet om å få «statusyrke» ikke bare bidra til økt kulturell kapital, men også potensielt bidra til at ungdommene kan stige i samfunnhierarkiet og mobilisere andre kapitalformer, særlig økonomisk kapital – for de er opptatt av å få en godt lønnet jobb, men også sosial kapital ved tilgang til nye sosiale nettverk. Samlet sett kan dette bidra til å nå høy grad av status, prestisje og kan bidra til å forhindre sosial reproduksjon (Dahlgren & Ljunggren, 2013 s. 25). For ungdommene i mine data, kan det da se ut til at skolen, forventninger fra

«storsamfunnet» - et makronivå som skolen bidrar til å formidle mer eller mindre eksplisitt, samt forventninger hjemmefra samlet sette skaper forventninger til ungdommen.

Når ungdommene sier at de «ikke er smarte» på skolens arena, kan jeg med Bronfenbrenner si at det ikke er en optimal situasjon; det tyder på at det ikke er helt samsvar med ungdommens syn på seg selv og sine egenskaper, og de krav og forventninger som finnes i skolen og utdanningen. Dette er gjenstand for bekymring, og særlig kommer dette til uttrykk i at de nå snart skal velge veiene videre og de må ha gode nok karakterer hvis de skal klare å leve opp til forventningene som finnes. Å ikke mestre skole kan forstås som begrenset kulturell kapital i lys av Bourdieu sin kapitalforståelse, da gode resultater i utdanningssystemet er et uttrykk for høy kulturell kapital og at en behersker de dominante kulturelle kodene (Aakvaag, 2008, s. 152).

For å forstå ungdommene i mine data ut ifra den kontekst de står i akkurat nå; vil det være naturlig for meg med inspirasjon fra Bourdieu å kalle det ungdommene trenger, for «utdanningskapital». Denne utdanningskapitalen er de unge i behov av å erverve seg nå, før det er «for sent». De er svært opptatt av overgangen til videregående skole, og de har begynt å innse at de kan støte på hindringer både for å komme inn på ønsket skole, men også at det kan bli vanskelig å henge med i skolens innhold om de ikke «forbedrer» innsats og resultater.

Overgangen mellom ungdomsskole og videregående kan jeg med Bronfenbrenner tolke som «dramatiske overganger» mellom mikrosystemer. Overganger gir muligheter for utvikling og vekst, men hvorvidt ungdommen behersker disse overgangene, er avhengig av om de er forberedte og vet hva som forventes av dem. Overgangene kan også være sårbare faser hvor de kan stagnere eller falle ut, og kan oppleves mer som en trussel. Som jeg viste i forrige kapittel, fryktet for eksempel Sara og Nora at det nye mikrosystemet videregående skole etterspør kompetanse de ikke besitter (Kvelling, 2008, ss. 217-218; Bø, 2018, s. 182).

6.1.1 Klassestruktur i skolen

Et annet interessant funn fra skolens mikrosystem som er relevant å drøfte nærmere, er hva elevene observerer i samspill medelever og hvordan dette innvirker på hvordan de opplever og vurderer seg selv. Et eksempel på dette er Nora, som i sin vurdering av ressurser og

rolleutførelse som elev, i stor grad synes å ta utgangspunkt i sammenligning med andre medelevers rolleutførelse. Nora var opptatt av at noen elever hadde det «lettere» enn henne; elever som kom fra familier med utdanning, jobb og bedre økonomi, oppfattet hun som å ha fortrinn i skolesammenheng. Hun mente at de ikke trengte «jobbe like hardt» med skolearbeid, det kom lettere til dem og de lyktes til tross for mindre innsats, mente Nora. Noras fremstilling av ressurspriset mellom seg selv og disse medelevene kan tolkes i lys av Bourdieu og forstås som at de andres foreldre besitter kapitalformer som vi ikke finnes i Nora sitt hjem. Nora posisjonerer disse i en høyere «klasse» ved referanser til sosioøkonomiske faktorer som skiller dem fra hennes bakgrunn, og som gir fordeler og ressurser hun ikke besitter. Det som likevel er interessant, og som viser kompleksiteten i dette feltet, med tanke på utdanning, jobb og ressurser fortsatt som sosioøkonomisk bakgrunn, er hvordan denne til enhver tid vil være kontekstuell. Videre vil vi se hvordan Nora igjen plasserer seg i samfunnshierarkiet. Denne gangen posisjonerer hun seg høyere enn de som befinner seg i hennes omgivelser (se 6.2.1).

Jeg syns Noras eksempel er godt egnet til å belyse forbindelser mellom mikronivåene skole og familie, som også finner støtte i eksisterende kunnskap på feltet: Forskning finner at elever fra sterkere sosioøkonomiske bakgrunner, mottar oppfølging vedrørende skole i større grad enn elever med foreldre med lavere sosioøkonomisk status. Forskingen viser videre at disse elevene bruker en timer eller mer på skolearbeid per dag. Imidlertid finner også disse studiene at elever fra familier med lavere sosioøkonomisk status presterer dårligere i skolesammenheng og utgjør en større andel i frafallsstatistikken på videregående skole eller høyere utdanning (Kindt, 2017, s. 82; Eriksen et al., 2021, s. 83; Bekken & Hyggen, 2018, s. 109; Andersen & Bekken, 2020 s. 19). Det finnes også forskning som indikerer at klassestrukturer som eksisterer i samfunnet, forstått som arbeiderklasse, middelklasse og borgerklasse i det sosiale rom, opprettholdes i utdanningssystemet. Dette samsvarer i stor grad med studier som ser på sammenhengen mellom skoleprestasjon samt karakterfordeling med sosioøkonomisk-og innvandrerbakgrunn som bakgrunnsvariabel (Bekken & Hyggen, 2018, s. 109). Det vil dermed være rimelig å stille seg kritisk til hvor stor grad skole kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Samtidig finner studier også at de fleste barn og unge klarer seg bedre enn deres foreldre, og at ulikheten i skoleprestasjon, karakterfordeling og frafall

er mindre synlig på grunnskolen og øker på de høyere utdanningsnivåene (Hansen & Wiberg, 2010, s. 205-207; Andersen & Bekken, 2020, s. 24).

6.2 Familiens forventninger – balansegang mellom belastende og motiverende

Jeg viste i forrige kapittel at hjemmet og familien er en arena for både avslapning, velvære og trygghet. Dette til tross for at mange lever både trangt og de må gjøre en del praktiske grep for å verne om privatliv og vennerelasjoner. Det jeg imidlertid særlig vil drøfte her, er hvordan relasjoner i familien bidrar til å skape motivasjon, men også et stort forventningspress. Som nevnt ovenfor, var det svært tydelig at mesostruktur som eksisterer mellom skole og familie, opptok ungdommene. Dette mesostrukturer kan skape konflikter og krysspress i form av ulike forventninger (Bø, 2012, s. 174). Mine funn viser at ungdommene i denne studien opplever stor grad av forventningspress fra familie. Familiens forventninger til skole er tilknyttet karakterer, videregående skoleplass, utdanning og fremtidig yrke.

Både Sara, Nora og Yasmin beskriver forventningene som belastende. Dette fordi forventningene foreldre og familie (oftest mor; de fleste har mor som eneforsørger) har til ungdommene i liten grad er samsvarende eller realistisk med tanke på ungdommenes konkrete resultater på skole hittil, og heller ikke hvordan de opplever å ha ressurser og muligheter til å innfri disse rolleforventningene, fra et Bronfenbrenner perspektiv. Yasmin var den i mine data som opplevde dette sterkest: Hun fortalte hvordan hun er villig til å godta at hun skal velge den utdanningen som mor og hennes familie mener er «best», det jeg med Bronfenbrenner kan kalle en rolleakseptering. Men også de andre jentene jeg intervjuet, fortalte om et opplevd press hjemmefra som gjorde dem svært stresset. Tidligere forskning viser at jenter i lagte større grad opplever psykisk press, depresjon og angst i forbindelse med skole. I mine funn finner jeg også at ungdommene beskriver forventningspresset som belastende for deres helse og livskvalitet. Dette er faktorer man gjerne ønsker å unngå da dette er en risikofaktor for å droppe ut av videregående skole (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 8).

På den annen side finnes det også eksempler i mine funn på at presset om å gjøre det bra på skolen kan bidra positivt og motiverende, slik som for Sara. Når hennes søster og mor maser

på henne om skole, viser Sara at dette ikke er utelukkende negativt, og for Sara er det nok av betydning at hun har sett hvordan søsteren har klart seg gjennom skole og nå tar høyere utdanning til tross for at hun strevde i ungdomsskolen. I hjemmet finnes det altså relasjoner mellom søsken som kan ha betydning for den unges motivasjon og tro på egne ressurser. Bare det å ha et forbilde, kan ses som en ressurs i seg selv. Mine funn viste også at innad i familiene er *alder* av betydning for hvor sterkt press ungdommene opplever. Sara er et eksempel på at eldre søsken kan være ressurs og forbilde, men at de opplever ytterligere press på sin rolleutføring. Mens Nora og Yasmin selv er eldst og forteller hvordan de forventes å innta en rolle der de er et godt eksempel for småsøsknene som for dem kan oppleves belastende.

En annen ressurs i familiens mikrosystem som ungdommene snakker mye om, er de som har mødre som både er aleneforsørger, som har tatt utdanning og/eller er i jobb. Ungdommene snakker om sine mødre som forbilder, og særlig trekker de frem det mødrene har fått til på tross av at de har migrasjonsbakgrunn og kommet til Norge med lite «kapital» i form av verken utdanning, økonomi, kulturell kapital eller sosiale bånd. På den annen side kan denne bakgrunnen være en kilde til det forventningspress som skapes, noe jeg skal fortsette drøftingen med nå. Jeg har spurt meg selv om hvorfor foreldre som kanskje ikke selv har mye ressurser i form av utdanning eller økonomi, forventer så mye av sine barn?

6.2.1 «Hvorfor presser de sånn?» Klasse, kjønn, habitus, mobilitet

Hensikten med denne oppgaven er ikke å identifisere ungdommens sosioøkonomiske bakgrunn eller klasseposisjon. Imidlertid finner jeg at mine funn er indikerer at disse forholdene er av relevans for å forstå bakenforliggende faktorer for foreldres forventninger vedrørende skole og fremtid. Og dette viser mine funn at har betydning for hvordan ungdommene tenker om sin selvoppfatning og skoleframtid: Ungdommenes tanker om fremtid kan ikke ses løsrevet fra det de opplever av forventninger hjemmefra. Ungdommens ambisjoner og tanker om fremtiden kan derfor forstås som å være dominert av, eller et kompromiss mellom, egne drømmer og mål og mer «streng» forventninger de opplever fra mikrosystemet familie. Forventningene fra familien som ungdommene i min studie viser til, kan sammenfattes i fire ulike punkter: å motta bra karakterer, kvalifisere seg til en

videregående skole med godt omdømme og høyt snitt og ta høyere utdanning og få seg en jobb innenfor et «statusyrke» som tjener godt.

For noen, for eksempel Yasmin, kan det virke som de er villige til å la disse forventningene påvirke og endre deres egne oppfatninger om mål og drømmer for fremtiden. Bourdieus habitusbegrep kan hjelpe til å tolke og forstå dette da habitus setter betingelser for hvordan vi tenker, hva vi gjør og hvem vi er gjennom de sosiale betingelsene vi vokser opp under (Aakvaag, 2008, ss. 160-161). Habitus har et sosialt opphav og ungdommens valg om skolegang samt drømmer og mål for fremtiden, er derfor ikke et helt fritt og uavhengig valg, men bestemt gjennom deres *habitus* – som i sin tur er formet av familiepraksiser.

Flere norske studier finner at familiers klasseposisjon påvirker hvordan foreldrene forstår foreldreskap, det foreldrene anser som viktig og riktig i relasjon til deres barn og hvordan de utfører oppdragelse. Hvilke syn foreldrene har på verden og ulike livsspor er avgjørende da disse holdningene videreføres til deres barn (Kindt, 2017, s.65, Eriksen, 2020; Eriksen & Stefansen 2021; Stefansen & Skogen 2010; Aarseth 2015, 2017 sitert i Eriksen et. al 2021). Familien fungerer som en av de viktigste arenaene der verdier, tanker og erfaringer overføres Bø, 2012, 171-172).

Det kan dermed forstås som at ungdommene tar innover seg de forventningene som stilles fra familien som et sosialt miljø, kodene og reglene som er gjeldende for familien vedrørende skole. Hver familie er ulik med sine forventninger og betingelser på bakgrunn av ulike klasseposisjoner. Og dermed er også habitus klassespesifikk og gjenspeiler ungdommens posisjon i sosiale rom. På denne måten kan også habitus forstås som å kunne sette klassespesifikke begrensninger for ungdommene - eksempelvis ved at de «gir opp» etter gjentatte opplevelser av å ikke nå opp til forventningene både familie og skole etterspør (Aakvaag, 2008, ss. 161-162). Imidlertid finner min studie også at noen av ungdommene, eksemplifisert ved Sara og Yasmin, har store ambisjoner og at de ikke snakker om klasseposisjon som noen begrensning for å oppnå «statusyrke».

Tidligere studier finner at foreldres sosioøkonomiske bakgrunn, herav tilknytning til arbeidslivet og utdanning er av stor betydning for valgene barna tar i utdanningssammenheng (Eriksen et al., 2021, s. 65.) At ungdommens foreldre i denne studien er i arbeid, virker å være av stor betydning for hvorvidt de tenker på høyere utdanning eller ikke. Dette kan forstås som *ekso-systemet* slik Bronfenbrenner definerer det; arenaer der ungdommen ikke selv er til stede, men som kan ha betydning for de som er der (arbeidende foreldre) og som i sin tur påvirker ungdommen. Både Nora og Sara har foreldre med utdanning og tilknytning til arbeidslivet. Foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn virker å være en faktor som er avgjørende i deres syn på videre utdanning: Nora presiserer at farens utdanningsbakgrunn bidrar til at hun får mer kunnskap om utdanningsmulighetene som finnes. Sara forteller at mors valg av utdanning og yrke har inspirert henne til å finne sitt drømmeyrke. Høyere utdanning virke å være et naturlig valg for Nora og Sara, noe som tilsvarer middelklassens typiske overføringer om utdanningsverdier (Kvindt, 2017, s. 77).

For Yasmin som har mor med kort botid i Norge, er situasjonen en annen. Yasmin trekker fram morens historie med bakgrunn i krig og flukt som å være et pågangsdriv i hennes planer for høyere utdanning. Moren fremstår som et forbilde, samtidig som Yasmin strever med at moren og familien i hjemlandet presser henne til å velge legeyrket. Med tanke på at utdanning kan forsterke mulighet til sosial mobilitet, tolker jeg Yasmins fortelling som et sterkt krysspress mellom egne ønsker og familiens syn på hva som er «status» og som kan føre til sosial mobilitet i Yasmins og morens nye hjemland. *Interseksjonalitetsbegrepet* hjelper meg til å komme med en tolkning av hvordan moren kan ha erfaringer av å være underpriviligerte i det norske samfunnet ved at hun er innvandrer, kvinne og alenemor, og arbeider i lavtlønnsyrke. Til sammen bidrar de sosiale kategoriene «klasse», «etnisitet» og «kjønn» til at mor ikke opplever å ha høy status i form av kapitalformer som anerkjennes i det norske velferdssamfunnet. Kanskje tenker mor at Yasmin skal få til «noe mer», og kanskje utøves et visst press fra en del-setting av familiens mikrosystem, nemlig storfamilien i hjemlandet. Kanskje er det også herfra en forventning om å ha lyktes i det nye landet. Om mor har negative erfaringer, vil hun trolig ønske noe mer for Yasmin? For eksempel i arbeidslivet, der en i en norsk kontekst finner at innvandrere møter større utfordringer med å kvalifiseres i inntektsgivende arbeid (Rugkåsa, 2012, s. 135).

Som kontrast til eksemplet med Yasmin, vil Nora sin sosiale posisjon være annerledes: Hun har majoritetsetnisk tilhørighet og tilhører en høyere sosioøkonomisk status. Hennes mor og far har høyere utdanning. Nora er bevisst hvordan dette gir henne et annet utgangspunkt – et fortrinn - enn en del andre ungdommer i nærområdet, og som hun verdsetter. Med to forsørgere er tilgangen på materielle goder bedre, og foreldrene kan i større grad kan gi oppfølging i skolesammenhenger.

6.2.2 Store forventninger, men ulike ressurser til å støtte

Det er et interessant funn at samtidig som ungdommene opplever forventningspress hjemmefra, er det ikke nødvendigvis så mye ressurser å finne i hjemmet som kan hjelpe dem til å leve opp til og oppnå de «kravene». Flere av ungdommene formidler at de er i behov av mye hjelp og oppfølging når det kommer til skole, men at deres mødre eller foreldre ikke er til så mye hjelp på den fronten både på grunn av kapasitet og tid, men også manglende kunnskap rundt skolesystemet. Dette kan i lys av Bourdieus kapitalbegrep forstås som manglende kulturell kapital. Det kan videre tenkes at unge med familier av lavere sosioøkonomisk klasse hvor forelderens kunnskap rundt skolesystem er begrenset, kan være en viktig faktor for hvorfor de ønsker enkelte «statusyrker» for sine barn slik som lege, advokat og lignende. Ettersom at disse yrkene er generelt ansett som trygge og stabile inntektgivende yrker. Det er også å finne i denne studien der Yasmin formidler om forventet legeutdanning og Nora som forteller om forelderens misnøye med hennes ønske om å ta yrkesfaglig linje på videregående skole.

Yasmin forteller at når hun er i behov av hjelp vedrørende skole må hun ofte oppsøke andre, fordi moren kan ikke hjelpe. Yasmin søker derfor på nett eller spør venner om hjelp, men opplever ofte at vennene heller ikke strekker til. Sara har en eldre søster som kan bistå henne med skolearbeid, samt en venn av familien. Nora forteller derimot at hun har noen hjemme som kan følge opp og hjelpe henne. Hun forteller at faren ofte gjennom oppveksten har pleid å sitte med henne å gjøre lekser og øve til prøver. Dette viser til at de finnes andre ressurser i hjemmet som bistå ungdommene på veien mot videregående skole, en ressurs som i lys av Bourdieu kan forstås som kulturell og sosial kapital (Aakvaag, 2008, ss. 161-162). Materielle ressurser som boforhold kan også ha innvirkning; at hjemmet er bråkete og trangt

gjør det ikke til en optimal arena for ungdommene å gjøre skolearbeid. Ungdommer som vokser opp i hjem preget av struktur, ro og foreldre som i større grad har kapasitet og er involvert i ungdommenes skole- og repetisjonsarbeid, vil gjennom interaksjon med foreldrene oppleve et fortrinn i skolesammenheng, slik Nora opplever det i sammenligning til andre medelever.

6.3 Vennskap og ungdomsklubb – frisoner og viktig for positiv selvoppfatning

Funn fra denne studien viser at venner er en viktig bidragsyter i å forsterke ungdommenes opplevelse av positiv selvoppfatning. Særlig finner studien at ungdommene velger venner som i stor grad deler de samme ambisjonene som dem selv. Vennene har nødvendigvis ikke ressursene til å kunne støtte opp i skolesammenheng, men bidrar imidlertid som aktører på en viktig sosialiseringsarena der de også opplever seg som mer fri fra forventninger, der de kan snakke om bekymringer de opplever og støtte hverandre på et emosjonelt plan. Når de inngår i vennskapenes roller og relasjoner, synes det derfor som at de innen vennskapets mikrosystem opplever et samsvar mellom egne behov og venners forventninger til å være en god venn – eller til og med «smart» og en god hjelper.

Imidlertid viser også funnene at etnisitet kan være en faktor også innenfor rammene av vennskapet. Sara og Yasmin skiller seg fra Nora ved sin minoritetsbakgrunn, og de forteller at tilknytningen til en minoritetskultur skaper relasjoner de verdsetter. Men også at den gir dem visse kompetanser som for eksempel Nora ikke har. De mener at de er bedre på å «veksle mellom kulturer», og de behersker flere språk fordi de har et annet morsmål. I lys av Bourdieus kapitalbegreper kan Sara og Yasmin sine beskriver av deres relasjon til minoritetskulturen forstås som en feltspesifikk kapital som Nora ikke besitter ettersom hun har majoritetsbakgrunn (Aakvaag, 2008, s. 153). Imidlertid er ikke dette ressurser som gjør seg gjeldende i skolesammenheng. Men denne kapitalen virker å forsterke deres vennerelasjoner, som igjen virker positivt inn på deres selvoppfatning.

Felles erfaringer fra sine familie-mikrosystemer bidrar til forståelse og samhold, og det ser ut til å innvirke på hvordan de knytter betydningen av etnisitet sammen med utvikling av relasjoner innenfor vennskapets mikrosystem. Mesostrukturen mellom vennskap og familie

er derfor en struktur som tidvis innebærer sammenfallende holdninger, verdier og koder. Det kan hende at de her også finner et felles rom for å håndtere og forstå kravene de møter hjemmefra med tanke på at de «må bli noe mer» enn hva foreldre eller familie i opprinnelseslandet har hatt mulighet til. Ulempen med dette sammenfallet kan være at det kan være hinder for integrering og muligheten for å skape nye sosiale bånd til majoritetsbefolkningen, og at de «kapsles inn» i stedet for å skape overganger.

Et annet mikrosystem som kan knyttes til vennskap, er ungdomsklubben i bydelen. Ungdomsklubben er på tilsvarende måte som vennerelasjoner et mikromiljø der ungdommen i mindre grad opplever forventninger til skole og fremtid, da de ofte bruker denne arenaen for nye opplevelser, sosialisering, oppsøke voksenkontakt utover familien og gjøre ting de vanligvis ikke har anledningen til grunnet økonomiske begrensninger.

6.4 Et nytt mikrosystem skapes: Mattecampen

Jeg har til nå drøftet de mikrosystemene som lenge har vært en del av ungdommenes hverdagsliv; skole, familie, vennskap og ungdomsklubb. Jeg har vist hvordan roller, relasjoner og forventninger skjer, og jeg har drøftet hvordan arenaene tilbyr ressurser og/eller barrierer når det gjelder selvoppfatning om skolegang og fremtid. Vi har sett at ulike mesostrukturer innvirker, og jeg har ved hjelp av Bourdieu og interseksjonalitet tolket hvordan det kan ha seg at noen av ungdommene opplever mye press hjemme. Jeg tolker det slik at om man som forelder har lite kjennskap til utdanningssystem og muligheter, kan det oppstå en mangel på mesonivå mellom hjem og skole – og resultatet kan bli urealistiske forhåpninger på vegne av sine barn. For ungdommene i mitt materiale er jo nettopp utfordringen at de strever med å henge med på skolen, samtidig som det stilles store krav til dem hjemme om å «bli noe». I samarbeid mellom mikrosystemene skole og ungdomsklubb har derfor et nytt mikrosystem, eller en del-setting innenfor skole, blitt utviklet i ungdommenes lokalmiljø, «Aktiv mestring prosjektet». Dette kan i lys av Bronfenbrenner forstås som et mesosystem - forbindelser mellom mikromiljøene i de organiserte bydelstiltakene. Bronfenbrenner presiserer at forbindelser mellom mikromiljøer, ulike settinger og felleskap som er vesentlig for forutsigbare livssituasjoner, er grunnlaget for prososial utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 99).

Min data viser at ungdommene opplevde store endringer i selvoppfatning og deres møte med skole i etterkant av oppholdet på Mattecampen. Motivasjon, støtte, annerkjennelse er blant de opplevelsene ungdommene ble sittende igjen med etter oppholdet. Sara beskriver særlig hvordan deltakelse på Mattecamp bidro til å styrke hennes opplevelse av mestring. Mestringen er i denne sammenheng ikke bare forbundet med hennes opplevelse av å få til mattefaget, men også mestring av andre ting i hverdagen; å fungere i en strukturert hverdag og å klare å gjennomføre oppholdet på «Mattecampen». Det i seg selv ga styrke. Yasmin forteller også om forbedringer av karakterer i ettertid.

Mattecampen som mikrosystem inneholdt aktiviteter som før har vært adskilte; skole, friluft og sport, sosiale stunder med mat, måltider og å «henge» på kveldstid. Det ble dermed en arena der ungdommen fikk utviklet seg på et faglig plan, men også fikk tilgang til nye opplevelser de ikke ville hatt tilgang til dersom de ikke hadde deltatt. De fikk vise seg, og se andre, i nye settinger og roller. De måtte også utfordre seg og klare å følge et opplegg. På denne måten kan det forstås som at mattecampen har bidratt til å øke sosial, kulturell og faglig kapital. Ungdommene beskriver blant annet at de for første gang følte seg smarte i skolesammenheng. At de etterpå opplevde bedre karakter i matte, har bidratt til å styrke deres selvoppfatning, noe som videre fungerer som motivasjon for andre fag. En annen ting er at overgangen til videregående skole ikke lenger oppleves som like «dramatisk» sett i lys av Brofenbrenners teori (Bø, 2012, s. 182) slik som tidligere.

Mine funn kan tolkes som at Mattecampen sett som et mikrosystem tilrettela for situasjoner der ungdommene opplevde stort samsvar mellom det de kunne få til og det som ble krevd og forventet av dem. Det betyr ikke at de ikke opplevde strev også der, men det var lettere å utføre og leve opp til rollen. Dette kan også forklares i lys av hvem som var med på turen; det var nye ressurspersoner med som lærere, og det var med ansatte fra ungdomsklubben som de unge hadde bra forhold til. Å bli sett og anerkjent som deltaker med verdi, gjorde det muligens til et godt mikrosystem å ferdes i? Det er i den sammenheng også interessant å se av funnene at foreldrene også var fornøyde med at deres ungdom skulle delta, og de fikk mer informasjon om skolen, utfordringene med matematikken og opplegget deres ungdom

nå skulle følge. Dette kan ha bidratt til mer sammenfallende og realistiske krav og forventninger ungdommene møter hjemme – det som Bronfenbrenner beskriver som den optimale situasjonen framfor tidligere hvor disse sto i misforhold til hverandre både i relasjon til familie og skole (Bø, 2012, 173).

6.5 Oppsummering av drøfting

Jeg har nå drøftet mine funn ved å løfte fram hvilke roller og relasjoner som utspiller seg i de unges mikrosystemer. Jeg har gått nærmere inn på hvordan mesostrukturer innvirker på hvordan ungdommene tenker om seg selv og skole og utdanning. Et spesielt interessant funn er hvordan ungdommene føler et voldsomt press hjemmefra for å gå videre og helst bli noe som er knyttet økonomisk og sosial status til. Jeg har drøftet dette i lys av Bourdieus kapital- og habitusbegreper, samt hva foreliggende forskning viser om sammenhenger mellom sosioøkonomisk bakgrunn, skoleprestasjon og utdanningsvalg. Jeg fant også at interseksjonalitetsbegrepet har bidratt til videre å forstå hvorfor noen av jentene opplevde et så sterkt press fra hjemme. Til sist finner jeg også at presset hjemmefra kan handle om manglende mesostrukturer mellom hjem og skole, og at lite kunnskap om elevenes nivå, muligheter og realistiske valg kan være bidragende til at de stiller krav som kanskje ikke er realistiske for deres ungdom. Mattecampen er en nyskapende arena der de unge kan utfolde seg i roller, aktiviteter og relasjoner som tidligere har vært forbeholdt adskilte arenaer. Denne koblingen av mikrosystemer ser ut til å ha skapt et nytt mikrosystem hvor ungdommene opplever forbedring av både skole og sosiale forhold.

Kapittel 7. Oppsummering

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie der jeg har undersøkt hva et utvalg ungdommer fra en bydel i Oslo tenker og vurderer omkring sine prestasjoner i skole og hva slags ønsker de har for fremtidig utdanning og jobb. Jeg har sett på hvordan deres oppvekstvilkår, familieliv og nærmiljø kan innvirke deres oppfatninger og motivasjon for videre skolegang spesielt, men også på deres liv generelt når det kommer til fremtidssyn. Konteksten for denne studien har foregått i ungdommens siste år i grunnskolen, hvor de er i gang med å orientere seg mot overgang til nye miljøer og krav. Formålet med oppgaven har vært å få kunnskap om følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan relasjoner til familie, skole, venner og lokale ressurser ha for den unges selvoppfatning, med et spesielt blikk på hvordan de tenker omkring skole, utdanning og fremtidsmuligheter?

Jeg har tilnærmet meg dette ved å stille følgende forskningsspørsmål: Hvordan opplever ungdommene seg selv når det gjelder hva de har av ressurser her og nå og for videre skolegang og fremtidsmuligheter? Hvilke miljøer ferdes de i til daglig, og hvilke ressurser gir disse tilgang på med tanke på å forme den unges selvoppfatning? Er det motsetninger innad i, eller mellom, miljøene med tanke på hva som forventes og hva de kan bidra med av ressurser til den unge?

Den samfunnsmessige konteksten for dette masterprosjektet er knyttet til problematikken omkring frafall i den norske videregående skole og risikofaktorer som følger med et eventuelt frafall (St. Meld.13 (2018 –2019), s. 76: Dahlgren & Ljunggren, 2013 s. 25: Hansen & Wiberg, 2013, s 112) med tanke på fremtidige utfordringer vedrørende sosioøkonomisk status, helse og inkludering. Informantene i studien er rekruttert via et nyutviklet prosjekt i bydelen kalt «Aktiv Mestring», et prosjekt som tar sikte på å yte ekstra støtte til ungdom i siste år på ungdomsskolen som strever spesielt med matematikk.

Prosjektet inkluderer både en «Mattecamp» som kombinerer fag, aktiviteter og sosialt samhold i en 8-dagers samling i sommerferien, og forsetter ved jevnlige samlinger gjennom det kommende skoleåret. Prosjektet er utviklet i samarbeid mellom skole og ungdomstiltak i bydelen, og er del av et større tjenesteutviklingsprosjekt ledet av bydelens NAV-kontor. Dette tjenesteutviklingsprosjektet følgeforskes av en forskergruppe ved Oslomet – storbyuniversitetet. Denne masteroppgaven er en selvstendig studie innenfor følgeforskningen. Data for oppgaven er generert via deltagende observasjon på «Mattecamp» og med 3 kvalitative intervjuer med tre jenter som deltok. De fleste av deltakerne har minoritetsetnisk bakgrunn. Dataene er manuelt kodet og analysert ved en kombinasjon av teori-informert og tematisk analyse, der jeg først anvendte Bronfenbrenners systemteoretiske modell bestående av mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer for å

identifisere hvilke miljøer ungdommene ferdes i og hva som finnes der av ressurser, muligheter, men også av barrierer og forventninger som ungdommene opplevde vanskelig.

7.1 Interessante funn – med implikasjoner for praksis

Forventningene ungdommene opplever å møte i de ulike mikrosystemene, er knyttet til de ulike rollene de inntar og hvilke forventninger som ligger til disse rollene. Disse kan særlig knyttes til rollen som elev, datter, søster og venn. Mikrosystemene «venner» og «ungdomsklubb» fremstår som styrkende element i ungdommens selvoppfatning. De representerer trygge, stabile og tillitsbaserte relasjoner i ungdommens hverdagsliv.

Omdreiningspunktet for min studie er derimot særlig rettet til *skole* og skolegang. Her opplever ungdommene lite mestring, som også er bakgrunnen for at de deltar i «Matteprosjektet». Mikrosystemet skole er ikke optimalt da det er sprik mellom forventninger og krav, og det ungdommene selv opplever å mestre. Det samme gjelder *familien* som mikrosystem, noe jeg vil trekke fram som et spesielt interessant funn:

Mine data viser at ungdommene opplever *begrensede ressurser, men store forventninger* i familien som kan oppleves som en barriere da det skaper mye stress og press, noe ungdommene sier påvirker deres livskvalitet. Dette oppleves som mer belastende enn skolens krav alene. Videre finner studien at foreldrenes ressurser kan være begrensede; de har ikke mulighet til å hjelpe til med skole, de vet for lite om skolesystemet og hva slags muligheter som finnes. Jeg tolker dette som et misforhold mellom opplevde forventninger og tilgang på ressurser i familien som mikrosystem. *Dette peker mot nødvendigheten av å bygge tettere meso-strukturer mellom hjem og skole* som kan skape et større samsvar mellom forventninger og realistiske mål. Dette kan igjen potensielt bidra til at ungdommene kan slippe noe av det presset de opplever hjemme.

Det andre interessante funnet er presentert gjennom ungdommenes beskrivelser på «Mattecampen», om hvordan de opplever campens kombinasjon av aktiviteter, personer og relasjoner som de til nå bare hadde møtt på hver sin arena – var bidragende til både faglig mestring, bedre prestasjoner på skolen senere på året og derigjennom økt motivasjon. I min

analyse tilnærmer jeg meg derfor «*Mattecampen*» som en nyskapende del-setting innenfor skolens mikrosystem, men av spesiell betydning fordi den bygger på tette – og nye – mesostrukturer mellom ungdomsklubb og skole.

Videre har jeg anvendt teoretiske begrep fra Bourdieu for å forstå mer av hvordan bakgrunnen til de unge kunne ha innvirkning på hvordan de vurderte seg selv og sine muligheter, samt interseksjonalitet, da det kan kaste lys over komplekse samspill mellom klasse, etnisitet, kjønn og alder. Ved å anvende Bourdieus kapital og habitus-begrep har det vært mulig å analysere fram og tolke ulike faktorer som spiller inn på foreldrenes overføring av forventninger vedrørende skole. Det har også bidratt inn i forståelsen av strukturene som eksisterer i skole og hvordan kapitalmengde kan være en årsak til hvorfor ungdommen opplever utfordringer og manglende mestring. Studien baserer seg på både intervjuer og feltsamtaler, og i intervjuene, som kun består av jenter, har interseksjonalitet bidratt inn som perspektiv og rettet oppmerksomheten mot de sosiale kategoriene kjønn, klasse, etnisitet og bidratt til å rette fokus også mot den sosiale kompleksiteten hos individets posisjon og kontekst (Orupabo 2014, s.329-330).

7.2 Hva handler oppgaven ikke om – og hva kunne vært interessant å forske på videre? Det er viktig å understreke at min studie ikke er en «evaluering» av om Aktiv Mestring har lyktes eller ei. Jeg har bare fulgt ungdommene i en del av prosjektet, ikke gjennom skoleåret videre. Men mine funn indikerer at det nye samarbeidet mellom ansatte og på tvers av sektorer i bydelen, har skapt et mikrosystem som fungerer mer «optimalt» i Bronfenbrennersk forstand – her er potensiale for samspill mellom forventninger og prestasjoner som bidrar til en stødig utvikling for ungdommen. Slik sett indikerer min studie hva slags betydning lokalsamfunn/bydel kan ha for å bygge gode læringsarenaer for ungdommen, og at de slik også bidrar til å styrke ungdommens selvoppfatning omkring mestring av skole og syn om fremtiden. Ungdommers mulighet til selv å forme sitt liv avgjøres ikke bare av sosioøkonomiske ressurser fra familien som er tilgjengelig. Det handler først og fremst om hvordan slike ressurser og relasjoner i form av støtte og hjelp fra foreldre, storfamilie, venner og lokalsamfunn er flettet sammen og gir ulik grad av handlingsrom til å velge nye løp (Eriksen et al., 2021, s. 83). Men studien min er begrenset til et

ungdomsperspektiv. Ved å forske enda «bredere» og innhente data fra både foreldre, bydelsansatte fra skole og ungdomsklubben eller Mattecampen ville studien kunne gitt bredere perspektiv og forståelse av fenomenet, men det er noe "Helhetlig oppfølging bydel Sagene - et følgeforskningsprosjekt" også ser nærmere på - og grunnet oppgavens størrelse hadde ikke jeg mulighet til dette. Jeg vil også understreke at mine data forteller en god del om de positive «effektene» de unge har opplevd til nå, men jeg kan ikke vite hvordan dette vil utvikle seg videre, eller om prosjektet hjelper dem på sikt. Til det trengs videre følgeforskning av de unge gjennom skoleåret.

Jeg har også tenkt på at perspektiv på kjønn og interseksjonalitet, og særlig jentenes erfaringer, kunne vært mer forsket på. Som jeg har vist, er det mye fokus på gutter i dette forskningsfeltet, men det å studere jentenes opplevelse av seg selv i krysspreset mellom skole, familie – og her også med etnisitet som en vesentlig ramme for deres hverdagsliv – tror jeg kunne vært viktig. Jeg har ikke behandlet forebyggingsperspektivet i min oppgave, men jeg dette er noe som prosjektet kunne fortsatt med. «Aktiv Mestring» kan absolutt ses som et forebyggingsprosjekt på sekundærnivå, der man har valgt ut ungdom i skolen ut ifra en kjent risiko for at de kan streve og falle fra på vei mot eller i videregående skolegang. Det spesielt interessante for min studie, er kanskje hvordan den viser hvordan nye samarbeid på systemnivå kan skape gode forebyggingsarenaer.

Avslutning

Dette er en liten, kvalitativ studie, men jeg håper likevel at den kan ha overføringsverdi for andre lokalområder, bydeler og kommuner som opplever tilsvarende utfordringer med høyt frafall i skole og som kan dra nytte av disse erfaringene. Studien bidrar forhåpentligvis til å kaste lys over hvordan nyskapende, samarbeidsbaserte tiltak kan bidra til at ungdommer som er i risiko for frafall får den nødvendige hjelpen de trenger. Studien indikerer også betydningen av at foreldre bringes på banen, både ved å få mer informasjon og at de inviteres til å bidra med sine ressurser inn i slike samarbeid.

Litteraturliste:

- Andersen, P. L., & Bakken, A. (2020). *Oppvekstmiljø i utsatte byområder. Resultater fra Ungdata-undersøkelser i seks utvalgte kommuner* (NOVA Notat 1/2020). OsloMet-storbyuniversitetet & Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6470>
- Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban education (Beverly Hills, Calif.)*, 42(3), 250-283.
<https://doi.org/10.1177/0042085907300433>
- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Gyldendal akademisk.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport 2014:05). OsloMet-storbyuniversitetet & Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6437>
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (NOVA Rapport 1/2018). OsloMet-storbyuniversitetet & Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5134>
- Ball, S. J., Reay, D., & David, M. (2002). 'Ethnic Choosing': Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race, ethnicity and education*, 5(4), 333-357.
<https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern (LOV-2021-06-18-97)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/pro/lov/2021-06-18-97>
- Brattbakk, I., & Wessel, T. (2017). Nabolagets effekt: hva er problematisk med geografisk ulikhet. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo - ulikhetsens by* (ss. 339-356). Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5 utg.). Universitetsforlaget.

- Crenshaw, K. W. (2006). Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. *Kvinder, Køn & Forskning*(2-3). <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28090>
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. (2014). *Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt* (Sammendragsrapport). Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/738>
- Dahlgren, K., & Ljunggren, J. (2013). Klasse : Begrep, skjema og debatt. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder : ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (ss. 13-26). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6 utg.). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH. Hentet 5.mai fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ejrnæs, M., Sjøbu, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2019). *Ulikhet, fattigdom og sosiale problemer*. Gyldendal.
- Ekren, R., & Nesvold Grendal, O. (2021). *Barn i vedvarende lavinntekt klarer seg litt dårligere i utdanning og arbeid*. Statistisk Sentralbyrå. Hentet 3. mars fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/barn-i-vedvarende-lavinntekt-klar-er-seg-litt-darligere-i-utdanning-og-arbeid>
- Ekren, R., & Stangeby Arnesen, H. (2022). *Hvordan påvirker foreldres utdanning og inntekt barnas karakterer?* Statistisk Sentralbyrå. Hentet 18. mars fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>
- Eriksen, I. M. (2021). Class, parenting and academic stress in Norway: Middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 42(4), 602-614. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- Eriksen, I. M., Stefansen, K., & Ødegård, G. (2021). Fire typer ungdomsliv: Ressurser, relasjoner og stedets betydning. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *UNGDOMMEN*

- (ss. 63-86). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.142>
- Fahlgren, S., & Sawyer, L. (2005). Maktrelasjoner och normaliseringsprosesser i välfärdsstaten. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2/3), 95.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafø-rapport 2010:03). Fagbevegelsens senter for forskning utredning og dokumentasjon. https://www.fafø.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse : syv traditioner*. Hans Reitzel.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv?: Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 71-86.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre IØ. Kvello (Red.), *Oppvekst - Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (ss. 203-230). Gyldendal Akademisk.
- Mattsson, T. (2021). *Interseksjonalitet i sosialt arbeid : teori, refleksjon och praxis* (3 utg.). Gleerups.
- Meld. St. 13 (2018-2019). *Muligheter for alle — Fordeling og sosial bærekraft*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/>
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1-2), 6-28.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>

- Orupabo, J. (2014). Det kjønnssegregerte arbeidslivet - maskulinisering av toppen og etnifisering av bunnen? *Nytt norsk tidsskrift*, 31(2), 160-166.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-02-06>
- OsloMet-storbyuniversitetet. (2022, 31. januar). *Helhetlig oppfølging i Bydel Sagene: Et følgeforskningsprosjekt*. OsloMet,. Hentet 22. februar fra
<https://uni.oslomet.no/sfmastertorg/2022/01/31/helhetlig-oppfolging-i-bydel-sagene-et-folgeforskningsprosjekt/>
- Pedersen, W., & Ødegård, G. (2021). Norsk ungdomsforskning. Røtter og samtidsforståelser. I W. Pedersen & G. Ødegård (Red.), *UNGDOMMEN* (ss. 9-26). Cappelen Damm Akademisk.
- Pettersen, O. M., & Sletten, M. A. (2018). Å ha lite der de fleste har mye. Nabolagets betydning for subjektiv fattigdom blant ungdom i Oslo. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 139–170.
<https://doi.org/https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3168>
- Risjord, M. (2014). *Philosophy of Social Science: A Contemporary Introduction*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203802540>
- Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma : om sivilisering og integrasjon i den velferdsambisiøse norske stat*. Gyldendal akademisk.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2006). Interseksjonalitet – udsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn & Forskning*(2-3). <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28086>
- Strand, A. H., & Kindt, M. T. (2019). *Unge i utsatte boområder–en kunnskapsoversikt Delrapport* (Fafo-notat 2019:24). Fagbevegelsens senter for forskning utredning og dokumentasjon. <https://www.fafo.no/images/pub/2019/10314.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thornberg, R. (2012). Informed Grounded Theory. *Scandinavian journal of educational research*, 56(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4 utg.). Gyldendal.

- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 177-193.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>
- Wessel, T. (2017). Det todelte Oslo - etniske minoriteter i øst og vest. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo - ulikhetens by* (ss. 81-101). Cappelen Damm Akademisk.
- Wiborg, Ø. N., & Hansen, M. N. (2013). Klassereisen - mer vanlig i dag? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder - uliket og sosial mobilitet i Norge* (2 utg., ss. 197-2012). Universitetsforlaget.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Bekreftelse fra NSD



Meldeskjema / Folkehelsearbeid blant somaliske mødre / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 183853	Vurderingstype Standard	Dato 13.12.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel
Folkehelsearbeid blant somaliske mødre

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig
Sidsel Natland

Student
Haben Dawit Teklezghi

Prosjektperiode
01.12.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personvernjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personvernjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk tilhørighet frem til 01.07.2023.

LOVLIG GRUNNLAG
Deltakere under 16 år:
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra foresatte til den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

Deltakere over 16 år:

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte/foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de registrerte/foresatte ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for intervju

Har du lyst til å være informant i mitt forskningsprosjekt: Ungdommers opplevelse av oppvekst og hverdagsliv – forventninger og drømmer for fremtiden?

Bakgrunn

Jeg er mastergradsstudent i barnevern ved OsloMet - storbyuniversitetet, og i min mastergradsoppgave ønsker jeg å få mer kunnskap om dine tanker om og ønsker for fremtiden, spesielt med tanke på utdannings- og jobbmuligheter. Jeg er nysgjerrig på hvordan du ser på livet ditt her og nå og om dette er med på å forme hva slags tanker og forventninger du har, og hva som skal til for at du skal oppnå dine mål.

Mitt masterprosjekt er del av et større forskningsprosjekt ved Oslomet, «Helhetlig oppfølging i Sagene Bydel: Et følgeforskningsprosjekt». I dette skrivet gir jeg informasjon om formålene ved *mitt* masterprosjekt og hva det innebærer for deg å være informant i min studie.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å finne ut av hvordan ungdommer opplever deres hverdagsliv og hvordan dette kan innvirke på hvordan de tenker om sine fremtidsmuligheter, særlig med tanke på utdanning og jobb. Problemstillingen for prosjektet er: *Hvordan kan ungdommers opplevelse av oppvekst og hverdagsliv være med på å forme deres forventninger og drømmer for fremtiden?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du blir spurt om å delta i prosjektet, er at du deltok på campen «Aktiv mestring» sommeren 2022, hvor jeg også var med. Jeg ønsker å vite mer om hva du tenker om motivasjon for skole, utdanning og jobb, og spesielt om du tenker at hverdagslivet ditt i bydelen du bor i med tanke på skolen, fritid, venner og familie – har betydning for hvordan du tenker om dine fremtidsmuligheter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta som informant i mitt prosjekt, innebærer det at du møter meg til et individuelt forskningsintervju. Vi møtes på et sted der du synes det er bekvemt å møtes, det kan vi avtale nærmere. Intervjuet vil ta cirka 40-60 minutter. Hvis det er greit for deg, tar jeg intervjuet opp på lydopptak. Et slikt intervju er utformet som en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om ditt hverdagsliv og ulike temaer som omhandler; fritid, skole, nettverk, familie, tilhørighet med mer. Jeg vil stille spørsmål som:

- *Hvem snakker du med når du trenger hjelp til noe i det daglige eller vil møte noen?*
- *Hvem pleier du å henge med? Hvor er dere og hva gjør dere sammen?*
- *Er du og dine venner opptatte av skole?*
- *Har mattecampen «Aktiv mestring» hjulpet deg med skolen? På hvilken måte, eventuelt hvorfor har den ikke vært til hjelp?*

Om du vil, kan du se intervjuguiden min på forhånd, i så fall tar du kontakt med meg om det.

Jeg skal etter planen være ferdig 15. mai 2023, og jeg har derfor et ønske om å foreta intervjuene i løpet av desember 2022/januar 2023.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. *Men hvis du er under 16 år, er det slik at dine foreldre/foresatte også må samtykke til at du får delta.* Frivillighet og samtykke betyr at du kan velge selv om du har lyst til å være med i forskningsprosjektet mitt eller ikke. Dette betyr også at du har rett til å trekke samtykket tilbake, og det uten å oppgi noen grunn. Med andre ord: Det er lov å ombestemme seg, uten at jeg må vite hvorfor. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så sier «nei».

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Informasjon som samles inn, vil kun benyttes i min masteroppgave og ikke til andre formål. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr blant annet at jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som du har gitt til meg i intervjuet. Jeg skriver ut intervjuet med deg på en pc som ikke er tilknyttet nettverk, og etterpå sletter jeg lydfilen. I oppgaven vil jeg finne på andre navn på deg, personer og steder. Slik skal ingen kunne gjenkjenne akkurat deg i min ferdige oppgave. Det er kun jeg og min veileder ved OsloMet, førsteamanuensis Sidsel Natland, som vil ha tilgang til opplysningene du gir.

Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når mastergradsprosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2023. Transkripsjoner og lydopptak vil makuleres og slettes umiddelbart etter avlagt eksamen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål eller ønsker å vite mer om studien, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Sidsel Natland (veileder) på telefon: 99352737 eller e-post: sidsna@oslomet.no.
- Haben Dawit Teklezghi (masterstudent): e-post: s367111@oslomet.no
- Anne Drag (Personvernombud ved Fakultet for samfunnsvitenskap) på telefon: 67238284 eller e-post: Anne.Drag@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Haben Dawit Teklezghi

Samtykkeerklæring – for ungdommen selv

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan ungdommers opplevelse av oppvekst og hverdagsliv være med på å forme deres forventninger og drømmer for fremtiden?»

Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av ungdommen, sted/dato)

Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte hvis ungdommen er under 16 år

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan ungdommers opplevelse av oppvekst og hverdagsliv være med på å forme deres forventninger og drømmer for fremtiden?».

Jeg/vi har forstått at dette innebærer at min ungdom blir intervjuet av en masterstudent. Jeg/vi har forstått at alt det snakkes om i intervjuet, vil bli anonymisert.

- Jeg/vi samtykker til at ungdommen kan få delta.

(Signert av forelder/foresatt(e), sted/dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til «Mattecampen» om forskningsnærvær

Til deltakerne på «mattecamp» sommeren 2022

Dette er en liten informasjon til deg som skal delta på mattecampen i sommer.

Vi som sender denne informasjonen til deg, er forskere fra OsloMet – Storbyuniversitetet. Vi forsker i samarbeid med Nav Sagene og skolene i bydelen for å lære mer om hvordan de utvikler tjenester for bydelens innbyggere.

I den forbindelse er vi interesserte i å se hvordan «Matte-camp» foregår! 1-2 av oss vil derfor være med noen av dagene. Vi skal ikke ta opp noe på verken lyd, film eller bilde. Det er kun snakk om å få et lite innblikk i hva dere gjør på campen – henge litt omkring for å se og prate litt med dere og de som leder campen.

Men *etter sommeren* kommer vi til å ta kontakt med noen av dere for å spørre om dere kan tenke dere å bli intervjuet om hvordan «Matte-campen» var, men også hva dere tenker om skole, framtid, hva dere driver med i hverdagen, på fritida - og andre ting som dere er opptatt av. Alt dette er frivillig, og du får selvsagt mer informasjon om hva det betyr å være informant i et forskningsprosjekt.

Her og nå er det viktigste for oss å få sagt at

- **det kommer til å være med 1-2 personer fra forskningsgruppa vår**
- **det at du er med på «Matte-camp» i sommer, betyr ikke at du må si ja til å delta i vår videre forskning**

Med vennlig hilsen

Sidsel Natland, Ragnhild Hansen, Kjetil Wathne og Haben Dawit Teklezghi (masterstudent), OsloMet.

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide:**Tema 1: Bakgrunnsinformasjon:**

- Hvor gammel er du?
- Hvilken skole går du på?
- Hvilken bakgrunn har du (hvor kommer foreldrene dine fra)?
- Hvor lenge har du bodd i Norge /bydel Sagene? (hvor har du evt. bodd før)
- Om du har en annen etnisk bakgrunn, hvor lenge har du bodd der? Har du gått på skole mens du bodde i ditt hjemland?
- Jobber du?

Tema 2: Hjem, familie og økonomi:

- Hvem bor du med?
 - Bor du med en eller to foreldre?
 - Har du søsken og hvor mange?
- Hvordan er det der du bor? (området/gata), men også () hus/leiligheten, (rolig/støy), (romslig/trang), (eget rom/deler rom)?
 - Hva er (bra, mindre bra, dårlig) med din bosituasjon?
- Liker du å være hjemme? Hvorfor?
- Kan du snakke med foreldre om ting du er opptatt av? (enige/uenige om ting osv.)
 - Er det f.eks noen ting du ikke får lov til? Hvordan løser dere det når dere er uenige? Blir det krangler?
- Hva snakker dere ofte om hjemme rundt middagsbordet?
- Har du noen oppgaver du gjør hjemme for å hjelpe de voksne hjemme?

Økonomi: føler de seg likestilte som andre når det kommer til økonomi.

- Har en eller begge foreldrene dine jobb?
 - Hva betyr det for deg at de jobber (emosjonelt, materielt)?
 - Hva betyr det for deg at de ikke jobber? (emosjonelt, materielt)
- Hva jobber foreldrene dine med?
- Opplever du at du har tilgang til det mest nødvendige? (bursdagsgave, fritidsaktivitet, nødvendig utstyr til skole og fritidsaktiviteter, vasker tøy/strøm)
- Hvis du ønsker deg noe pleier du som regel å få det, kjøper du det selv eller må du vente lenge før du får det?
- Er det noe vennene dine gjør på fritiden/ eller får som du ikke gjør, men som du skulle ønske at du kunne gjøre også?
 - Hva er det? Hvorfor tror du det er slik? (reisetid, pengebruk osv)

Tema 3: Hverdagsliv/fritid/jobb:

- Hva betyr «fritid» for deg?
- Hva gjør du på fritiden?
- Deltar du i noen aktiviteter utenfor skolen?
 - Hvis/hvis ikke, har du noen hobbyer, noe du liker å gjøre?
- Hvem pleier du å henge med? Hvor er dere og hva gjør dere sammen?
- Hva pleier du å gjøre i helgene? Og hvem pleier du å bruke denne tiden med?
 - Er det noen spesiell plass du liker å være? Hvorfor?
- Har du jobb? Hvor ofte jobber du?

Tema 4: Tilhørighet (felleskap):

- Hvor føler du at du kan være seg selv og bli akseptert? Uten at noen dømmer deg?
- Hvor følger du deg mest komfortabel?
- Hva har du til felles med de du henger med?
- Hvem snakker du med når du trenger hjelp til noe i det daglige eller vil møte noen?
 - Får du da den hjelpen du trenger? Eller må du finne ut av det selv?
- Er det noen som ringer eller tar kontakt med deg hvis de trenger hjelp, eller vil møtes for å prate/ være sosial?
 - Hvor møtes dere i så fall?

Tema 5: Skole

- Hvordan går det med skolen?
- Hva synes du er greit, eller ikke greit, med det å være på skolen?
- Er de beste kompisene dine også på skolen? (Evt går de på en annen skole, ikke skole, jobb)
- Er det lærere eller andre ansatte der som du liker å prate med? (Utdyp)
- Tenker du på skole som viktig, og/eller at utdanning og jobb er noe du tenker på? (Utdyp)
- Er det noe som du skulle ønske var annerledes, eller som kunne gjøre det mer greit å motivere deg for skole og/eller jobb?
- Er foreldrene dine opptatt av at du må gå på skole og/eller at du har/få deg jobb?
 - På hvilken måte viser de dette?
- Er du og dine venner oppfatte av skole?
 - På hvilken måte viser dere det?
- Hvor gjør du skolearbeid? (hjemme, ungdomsklubb, biblioteket)

Tema 6: Aktiv mestring (camp)

- Hva synes du om mattecampen?
- Hvordan var det for deg å være der?
- Hva betydde det for deg å delta på campen?
- Hvordan har campen hjulpet deg med skolen? (mestring, ferdigheter, troen på seg selv)

- Har campen hatt noen betydning for hvilke mål du setter deg, forventinger eller drømmer?
- Benytter du deg av andre tilbud i bydelen? (ungdomsklubben, leksehjelp)
-

Tema 7: Forventinger/muligheter og fremtid:

- Hva er dine ønsker og forventinger om fremtiden? (jobb, skole, familie osv.)
- Hvordan skal du nå disse drømmene?
- Hvilke forventinger stilles det til deg fra andre? (press)
 - Fra familie? Fra skole? Venner? Jobb?
- Er det noen forventinger du synes er spesielt vanskelige?
 - Hva tenker du om disse forventningene som stilles til deg? Og føler du at de er oppnåelige? (bruk eksempel)
 - Opplever du at du at du stiler deg sterkt eller svakt til disse forventningene?
- Har du noen forventinger til foreldrene dine? søsknene dine? venner? andre? for å hjelpe deg med å nå dine mål?
- Hvilke forventinger stiller du til deg selv?
- Opplever du at det er muligheter for at du skal oppnå disse forventinger eller dine egne drømmer?
 - Hvem i ditt nettverk kan bidra til at det skal skje?
 - Hva må du selv gjøre for at det skal være oppnåelig?
- Viktig å få frem hvordan de indentifiserer seg selv. Sprø dem om det
 - Hvis du skulle beskrevet deg selv med 5 ord hva hadde det vært?
 - Hvordan vil du beskrive deg selv til andre?
 - Hvordan tror du andre ville beskrevet deg?