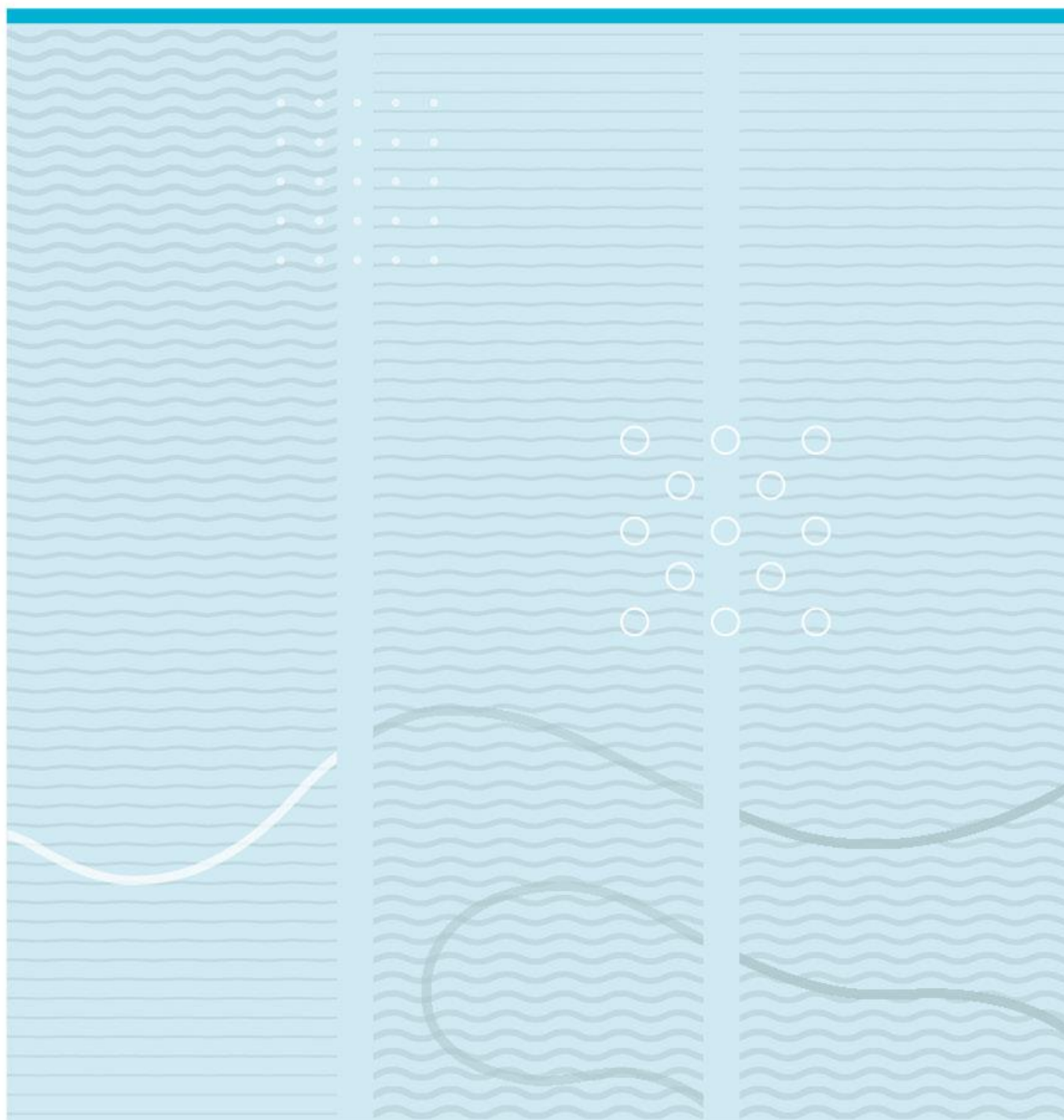


Anita Funnemark Skuldalen

Med blanke ark

- En kvalitativ studie av hva unge, voksne deltakere i tilbakeføringstiltak for videregående opplæring beskriver som betydningsfullt for gjennomføring.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Helse- og sosialvitenskap
Institutt for Helse-, sosial- og velferdsfag
Postboks 4
3199 Borre

postmottak@usn.no

© 2023 Anita Funnemark Skuldalen

Denne avhandlingen representerer 120 studiepoeng

Sammendrag

Media og forskning innen flere felt viser at utdanning har stor verdi både for samfunnet og den enkelte. Utdanning kan innvirke på den enkeltes muligheten for livskvalitet og god helse senere i livet, samtidig som samfunnet kan dra fordeler av økt kompetanse og deltakelse i arbeidsstyrken. Manglende gjennomføring av videregående opplæring kan øke risikoen for psykisk helseplager og medføre lavere nivå av livskvalitet. Det beskrives i boken *Elevenes psykiske helse i skolen* (Uthus, 2022, s.13) at veien til å mestre livet går gjennom mestring i skolen, og at den som mestrer livet kan oppnå god psykisk helse. Studiens tematikk er inspirert av personlig og faglig engasjement for unge mennesker uten utdanning som strever med psykiske helseplager.

Denne studien ser på hva ungdom beskriver som betydningsfullt for gjennomføring av videregående opplæring og hvordan opplæringen kan legge til rette for disse behovene. Studien retter søkelys mot hvordan opplæringen kan fremme eller hemme ungdommenes psykiske helse. Studien ønsker å bidra til økt kunnskap om betydningsfulle faktorer for gjennomføring av videregående opplæring og videre diskutere den videregående opplæringens struktur opp mot grunnleggende behov for utvikling av god psykisk helse og gjennomføring av VGO.

Studiens design baserer seg på en kvalitativ metode med en fenomenologisk forankring. Det er benyttet individuelle forskningsintervju, og det empiriske materialet er systematisert og analysert ved hjelp av den tverrgående analysemodellen systematisk tekstkondensering (STC).

Den teoretiske referanserammen presenterer blant annet politiske styringsintensjoner for videregående opplæring. Perspektiver som belyser grunnleggende psykologiske behov for mestring, utvikling og god psykisk helse står sentralt.

Funnene belyser fem hovedkategorier som kan bidra til å øke muligheten for gjennomføring av videregående opplæring. Muligheten til å få starte med *blanke ark* tross en trøblete fortid kan være betydningsfullt. Individuelt tilpasset tilrettelegging for mestring så tidlig som mulig er belyst som avgjørende, men det er også vist store utfordringer knyttet til å møte den enkeltes behov i ordinære opplæringsløp. Relasjonelt samarbeid, tilhørighet og mestringstro blir også belyst som betydningsfullt. Den siste av de fem funnkategoriene belyser at videregående opplæring kan medføre høy belastning for enkelte ungdommer. Da kan ungdommenes behov innebære muligheten for å avslutte opplæringen og få hjelp til å finne frem til alternative veier til et meningsfullt liv. Graden disse kategoriene er tilfredsstillt har vist seg å ha innvirkning på ungdommenes psykiske helse.

Politiske styringsintensjoner anbefaler en helsefremmende struktur i opplæringen, men det kan se ut til at opplæringens rammebetingelser i dag kan begrense mulighetene for helsefremmende opplæring for sårbar ungdom. Diskusjonen belyser dilemmaer knyttet til hvordan den videregående

opplæringen er strukturert og rustet for å møte for den enkeltes behov og fremme ungdommenes psykiske helse.

Nøkkelbegreper: Videregående opplæring, gjennomføring, tilrettelegging, psykisk helse, mestring, mestringstro, selvverd, autonomi, kompetanse, anerkjennelse og tilhørighet.

Abstract

The media and research show that education has a great value for society and for individuals. Education can affect individual's ability to live and be healthy later in life, while society can benefit from more competence in the workforce and individual's participation through active work. Lack of higher education can increase the risk of mental health problems and lead to lower levels of quality of life. It is stated in the book *Students' Psychic Health in School* (Uthus, 2022) that the way to manage life is through managing school, and that those who manage life can achieve good psychic health.

The themes of this study is inspired by personal and professional engagement for young people without education, who struggle with life. This study will look more closely at what young people describe as important for the development of higher education and how education can facilitate these needs. The study is focusing on the ways in which education can promote or reduce the mental health of young people. The study seeks to contribute to knowledge of important factors for continuing education and to discuss the structure of higher education in relation to the fundamental needs for the development of good mental health.

The study method is based on a qualitative method with a phenomenological anchoring. Individual research interviews are used, and the empirical material is systematised and analysed using the cross-sectional analysis model, systematic text condensation (STC).

The theoretical reference framework presents among other things, political steering intentions for higher education. Perspectives that highlight basic psychological needs for mastery, development and good mental health are central to the theoretical reference framework.

The findings highlighted five main categories that could contribute to the possibility of achieving higher education. The possibility of starting with blank sheets despite a bleak past could be quite significant. Individually adapted facilities that made it possible to master learning as early as possible were highlighted as decisive, but major challenges related to learning were highlighted in order to meet the needs of individuals. Relational cooperation and relationship richness were highlighted as important. The extent to which this finding was satisfied had an impact on all the other findings. Internal resources, such as mastery, were also highlighted as significant. The last of

the five categories of findings highlights that higher education may pose a higher burden for some young people. Then the need could be highlighted as the possibility of ending the education and receive help to find alternative paths to a meaningful life. Furthermore, the study discuss the youth's internal and external needs up to the higher education level. Political intentions are discussed in the light of possibilities for promoting a health-promoting education system. The discussion is focusing on dilemmas relating to how the higher education system is structured and equipped to meet the needs of the individual and promote the mental health of young people.

Keywords: Education, implementation, facilitation, mental health, mastery, confidence, self-esteem, autonomy, competence, recognition and belonging.

Forord

Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært fylt med opp- og nedturer, motivasjon og lyst til å gi opp, men mest av alt har prosessen vært en lærerik reise gjennom både faget, metodene, funnene og etikken. Det er mange som fortjener en stor takk for at dette prosjektet har latt seg gjennomføre.

Først og fremst vil jeg takke de som har bidratt som informanter til denne studien. Jeg er takknemlig for deres bidrag og har stor ydmykhet for historiene som ble delt og engasjementet som ble vist. Jeg vil også takke min kontaktperson i Oppfølgingstjenesten for samarbeidet. Du er verdifull for så mange.

Min veileder, Universitetslektor II Anna-Sabina Soggiu fortjener også en stor takk. Takk for støtte og konstruktive tilbakemeldinger. Kontakten med deg har åpnet opp for mange nye refleksjoner. Det samme gjelder for min akademiske skriveveileder Amber Struijk. Takk for alt du har bidratt med av veiledning og støtte mot slutten av prosjektet. En stor takk til min korrekturleser Vidar. Takk for all hjelp på innspurten. Jeg vil også takke Bengt-Erik Karlsson for mastersamlinger med mening, og lærere og medelever på USN, som har bidratt til utvikling, samarbeid, støtte og tilbakemeldinger.

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til familie og venner som har bidratt som barnevakter og støttepersoner gjennom hele prosessen. Takk for at dere har beholdt troen på meg når jeg har vaklet. Til sist vil jeg trekke frem personen som fortjener den aller største takken. Min kjære datter har holdt ut klaging, utallige brødskiver til middag og helger på farta det siste halve året. Nå skal vi ta fritiden vår tilbake!

Verden, 13.05.2023

Anita Funnemark Skuldalen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	5
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning	9
1.1 Hvorfor videregående opplæring?	9
1.2 Er det grunn til bekymring?	9
1.3 Samfunnet drar fordeler av økt gjennomføring	10
1.4 Hva er problemet for den enkelte?	11
1.5 Undring i praksis	12
1.6 Studiens formål	12
1.7 Oppgavens struktur	12
2 Teori	14
2.1 Hvem er dem som ikke gjennomfører?	14
2.2 Hva er gjort for å sikre gjennomføring?	15
2.3 Hva med den psykiske helsen?	18
2.3.1 Grunnprinsipper i Recovery	18
2.3.2 Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er god psykisk helse.	19
2.4 Hvordan kan opplæringen fremme mestring og psykisk helse?	20
2.4.1 Selvverd	20
2.4.2 Autonomi og autonomistøtte	21
2.4.3 Kompetanse	22
2.4.4 Annerkjennelse	22
2.4.5 Tilhørighet	23
2.5 Hva må til for fremme ungdommenes mulighet for gjennomføring og god psykiske helse?	25
3 Metodologi	27
3.1 Forskningsdesign	27
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	27
3.3 Kvalitativ forskningsmetode	28
3.3.1 Kvalitativt intervju	28

3.4	Forforståelsen som en del av analysen	29
3.5	Utvalg og avgrensninger	30
3.6	Datainnsamling	31
3.6.1	Forberedelser	31
3.6.2	Gjennomføring	32
3.7	Transkribering	32
3.8	Analyse	33
3.8.1	Beskrivelse av analysetrinn 1	34
3.8.2	Beskrivelse av analysetrinn 2	35
3.8.3	Beskrivelse av analysetrinn 3	35
3.8.4	Beskrivelse av analysetrinn 4	36
3.9	Etiske betraktninger, konfidensialitet og validitet	36
4	Presentasjon av funn	39
4.1	Begrensede faktorer	39
4.2	Tilrettelegging	41
4.2.1	Forutsigbarhet og informasjon	41
4.2.2	Tverrfaglig samarbeid	42
4.2.3	Tid og fravær	43
4.2.4	Digitale hjelpemidler og læringsstøtte	44
4.3	Relasjoner og tilhørighet	45
4.3.1	Tilhørighet og nettverk	45
4.3.2	Trygge relasjoner til hjelpepersoner	47
4.4	Tro	49
4.4.1	Motivasjon	50
4.4.2	Medvirkning	50
4.4.3	Støtte	51
4.4.4	Tro på egne ressurser	51
4.5	Ikke for enhver pris	52
5	Drøfting	54
5.1	Behov knyttet til opplæringens rammebetingelser og struktur	55
5.2	Betydningen av tilhørighet og relasjon til andre	57
5.3	Betydningen av indre ressurser	61

5.4	Ikke for enhver pris.....	62
6	Oppsummerende refleksjon	64
6.1	Spørsmål og forslag til videre forskning	66
6.2	Sterke og svake sider ved studien	66
6.2.1	Sterke sider ved studien	67
6.2.2	Svake sider ved denne studien	68
7	Litteraturliste	69
8	Vedlegg	72
8.1	Vedlegg 1: PICO-skjema.....	72
8.2	Vedlegg 2: Søkehistorikk	73
	Vedlegg 3: Tematisk intervjuguide	74
8.3	Vedlegg 4: Informasjonsskriv.....	75
8.4	Vedlegg 5: NSD vurdering av prosjektet.....	81

1 Innledning

Denne studien ser på sammenhenger mellom den psykiske helsen til unge med risiko for frafall i videregående opplæring (heretter VGO) og forventningen om gjennomføring. Det beskrives at utdanning henger tett sammen med fremtidig livskvalitet og denne studien vil derfor se nærmere på hvordan VGO kan øke graden av gjennomføring og samtidig ivareta unges psykiske helse (e.g., Reegård & Rogstad, 2016; Uthus, 2022; Webber, 2018).

1.1 Hvorfor videregående opplæring?

I Norge er arbeidsmarkedet preget av å holde tritt med internasjonal og teknologisk utvikling. Dette bidrar til økende krav til kompetanse og effektivitet fra arbeidsgiverne. I et samfunn med økt mangfold og nye kompetansebehov i arbeidsmarkedet, kreves det at utdanningstilbudene må kunne tilpasses den enkelte og den raske utviklingen i både samfunn og arbeidsmarked. Et av FNs bærekraftsmål er å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning, i tillegg til å fremme muligheter for livslang læring (Meld. St. 21, 2021, s.7). I Norge er det en tydelig politisk målsetting om at flest mulig skal fullføre VGO og Stortinget vektlegger utdanning som betydningsfullt for demokrati, samfunnsdeltakelse og for den enkeltes mulighet for å skape seg frie og meningsfulle liv (NOU 2018:15, s.22). Tidligere statsminister Erna Solberg gikk i 2019 ut og presenterte regjeringens målsetting om at ni av ti elever skulle fullføre VGO i 2023 (NRK, 2019). Allerede på 70-tallet var det enighet i Stortinget om å jobbe mot en felles og lovfestet rett til VGO, men målsettingen ble ikke en realitet før Reform 94 (Reegård, 2021). Økende arbeidsledighet, internasjonalisering og konkurranse var noen av faktorene som bidro til en ny reform for den videregående opplæringen. Det er siden reformendringene på 90-tallet blitt gjennomført flere mindre justeringer i lovverk og rammer for VGO, men det kan likevel se ut til at VGO i stor grad har samme struktur som for snart 30 år siden (NOU 2018:15, s.36).

1.2 Er det grunn til bekymring?

Mye fungerer godt i dagens VGO. Alle unge i Norge har en lovfestet rett til VGO og opplæringssystemet er både godt utbygget og tilgjengelig for de fleste. Andelen elever som går direkte over i VGO etter grunnskolen har ligget stabilt på 98 % i flere år og mange unge både gjennomfører opplæringen og trives i den videregående skolen. Det er høyt kompetansenivå og mye engasjement blant lærere, og mange bedrifter tar imot lærlinger som trenger lærlingplass (Meld. St. 21, 2021, s.13). Andelen unge som fullfører VGO har de siste årene hatt en svak økning og i 2021

fullførte 67,7 % av unge førstegangssøkere på normert tid. Ungdom som gjennomfører VGO i løpet av fem år er 73 %. Det er stor variasjon mellom skoler og studieretninger, og på yrkesfag er tallet nede i 51 %. Det kan se ut til at flere fullfører på normert tid og færre slutter underveis enn tidligere, men det er likevel en vei å gå for å oppnå *ni av ti* (SSB, 2022, 13. juni). Fokuset i politiske utredninger er rettet mot at konsekvensene ved frafall er større enn noen gang, både for samfunnet og den enkelte (Meld. St. 21, 2021, s.7-10).

Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21, 2021, s.31) beskriver behov for en fullføringsreform som blant annet anbefaler at fylkeskommunen skal ta et større ansvar for å tilrettelegge tilpassede løp for å sikre gjennomføring for den enkelte elev (Meld St. 21, 2021, s.31). Meldingen viser til forskning der grunnene for frafall i VGO beskrives som komplekse. Faglige forutsetninger, utfordrende forhold i hjemmet eller foreldres eller egne psykiske helseutfordringer kan være blant disse. En oppsummering fra flere ulike elevundersøkelser viser at hele 40 % av elevene trekker frem forhold utenfor skolen som årsak til manglende gjennomføring av VGO, samt at den viktigste årsaken til frafall er psykiske helseplager (Meld. St. 21, 2021, s.10).

I lengre tid har det blitt satset mye på tiltak for å hindre frafall i VGO (Reegård, K. 2021). To av de store nasjonale satsningene er *Ny Giv* og *Program for bedre gjennomføring* (heretter PBG). Gjennom ulike forskningsarbeid knyttet til PBG, ble det påvist noen positive effekter gjennom intensivundervisning i matematikk. Ellers var det vanskelig å påvise virkningsfull effekt i noen av de andre tiltakene (Meld. St. 21, 2021, s.31).

Forslag til en ny opplæringslov ble lagt frem for Stortinget i mars 2023. Forslaget bygger blant annet på *fullføringsreformen* som presenteres i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21, 2021). Det vises til at samfunnsutviklingen de siste 30 årene og gjennomføringstall som ikke når opp til målsettingen, gjør det nødvendig å se på alle sider av VGO på nytt (Meld. St.21, 2021. s.8). I ulik teori, som en del av bakgrunnen for denne studien, bekreftes det gjennomgående at det finnes lite kunnskap om hvilke tiltak som er virkningsfulle i arbeidet mot økt gjennomføring.

1.3 Samfunnet drar fordeler av økt gjennomføring

I et samfunnsøkonomisk perspektiv ses det sammensatte fordeler med at flere unge mennesker fullfører VGO. Med høyere kompetanse og økt arbeidsinnsats i arbeidsstyrken, kan arbeidsgivere møte de økende kravene om teknologisk og internasjonal utvikling og effektivitet på en robust måte. Med flere i jobb vil også flere kunne bidra til økonomisk vekst og mer velferd (Meld St. 21, 2021, s.7). Med færre arbeidsledige blir det også mindre trykk på offentlige ytelser og tjenester. Forskning peker på at økt og stabil inntekt bidrar til å forebygge kriminalitet, alvorlige psykiske helseutfordringer og andre sosiale utfordringer (Reegård, 2021; Sveinsdottir et al., 2018, s.1-2).

Utdanning gir mulighet for både arbeid og deltakelse i samfunnet, og økt arbeidsstyrke bidrar til både økonomisk vekst og økt velferd (Meld. St. 21, 2021. s.7).

I 2015 ble verdien i fremtidig arbeidsinnsats beregnet til en verdi på 81 % av Norges nasjonalformue. Den gang hadde Norge utgifter pr. elev i VGO som lå 50 % høyere enn andre sammenlignbare land, og det ble stipulert samfunnsmessige kostnader på fem milliarder kroner knyttet til frafall i hvert årskull (Lillejord et al., 2015. s. 7-9). Sett i sammenheng med svingninger i gjennomføringsgrad, samfunnsutviklingen de siste årene og regjeringens mål for 2030 er det lite som tyder på at disse tallene er redusert. *Kvalifisert, forberedt og motivert* (NOU 2018:15, s.49-63) trekker frem ulike utviklingstendenser som vil kreve at VGO kan møte nye behov. Globalisering, demografisk utvikling, teknologiske endringer, klimaendringer, migrasjon og et presset arbeidsmarked er faktorer som vil ha innvirkning på samfunnets behov for at flest mulig gjennomfører VGO. Fortsatt er utdanning veien for å kunne møte den sosiale, økonomiske og teknologiske utviklingen i samfunnet. Det har vært en positiv tendens i gjennomføringsgraden av VGO de siste årene, men det er likevel et stykke igjen til Regjeringens målsetting om *ni av ti* (Meld. St. 21, 2021. s.7-8).

1.4 Hva er problemet for den enkelte?

På overordnet nivå er målsetningen med VGO å bidra til å skape frihet og mulighet for at den enkelte kan ha en trygg tilknytning til arbeidslivet og kunne skape seg gode liv (NOU 2019:25, s.9). Mye av samfunnsforskningen viser sammenhenger mellom stabil inntekt og livskvalitet (Sveinsdottir et al., 2018, s.6). Samfunnsmessige endringer har ført til økende press i arbeidsmarkedet og høyere krav til effektivitet, utdanning og kompetanse enn tidligere. Utdanningsnivået i befolkningen er økende, og verdien av utdanning er derfor høyere i dagens samfunn enn tidligere. Utdanning kan beskrives som selve billetten til arbeidsmarkedet for de aller fleste (Larsen et al., 2019, s.8-9). Utdanning kan forstås som et direkte tiltak for å hindre utenforskap og marginalisering senere i livet (St.meld. 21, 2021, s.7). Både Sveinsdottir et al. (2018) og Larsen et al. (2019) viser til forskning som bekrefter at manglende utdanning og tilhørighet i arbeidslivet øker risikoen for psykiske helseutfordringer i fremtiden. Forskning rettet mot ungdom og VGO viser også en økning av psykiske helseutfordringer blant ungdommene som avslutter den videregående opplæringen, og at psykiske helseplager hyppigst rapporteres som årsak til frafall (Larsen et al., 2019, s.9). Det kan se ut som ungdoms psykiske helseutfordringer henger sammen med muligheten for opplæring på flere måter. Denne studien belyser både behov og mulige årsaker og virkninger utdanningen kan ha på de unges psykiske helse. Gjennom undersøkelser i utredningen *Med rett til å mestre* sier en av ungdommene det på denne måten:

Det er i disse årene vi blir bevisst på hvem vi var, hvem vi er og hvem vi vil bli.

(NOU 2019:25, s.9).

1.5 Undring i praksis

Det kan se ut som at å få flest mulig gjennom VGO kan være lønnsomt både for samfunnet og den enkelte. Med nasjonale mål som fokuserer på økonomisk lønnsomhet, effektivitet og kunnskap, kan det tenkes at flere unge vil oppleve utfordringer på veien mot gjennomføring av VGO. Hvordan klarer VGO å møte økende krav og samtidig ivareta alle elevers behov, spesielt de mest sårbare?

Gjennom mitt arbeid som terapeut i den kommunale helsetjenesten møter jeg ukentlig unge voksne som opplever sammensatte livsutfordringer som har bidratt til økt psykisk uhelse. Et fellestrekk blant de unge tjenestemottakerne er at mange står uten jobb og ikke har fullført VGO. Ofte er tema i samtalene knyttet til utenforskap og marginalisering, økonomisk utrygghet, manglende tro på egne ressurser eller liten tro på positiv utvikling i eget liv. Mitt inntrykk er at det kan ses en økning av unge mennesker som opplever at de ikke mestrer utfordringene i livene sine og et påtrykk av psykiske helseplager blant de unge voksne. Er det slik, og hva henger det i så fall sammen med? Er utdanning eneste vei til arbeid og robust psykisk helse?

1.6 Studiens formål

I denne studien vil jeg se nærmere på både ytre og indre faktorer gjennom VGO som påvirker ungdommenes psykiske helse. Mye av forskningen knyttet til VGO har dreid seg om å identifisere risikofaktorer for frafall, og det ser ut til at det er bred enighet om kompleksiteten på dette området. Derfor ønsker jeg i denne studien å sette søkelys på hva som kan være virkningsfullt for gjennomføring av VGO sett fra ungdommenes perspektiv. Studien er en kvalitativ studie av hva ungdom og unge voksne i alderen 18-25 år, som deltar i fylkeskommunale samarbeidstiltak for gjennomføring av VGO, beskriver som betydningsfullt for gjennomføring. Studien vil belyse erfaringer og tanker fra ungdommenes fortellinger. Ut fra dette er følgende problemstilling valgt:

Hva beskriver ungdom som betydningsfullt for deres mulighet til å fullføre videregående opplæring?

1.7 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 8 kapitler med tilhørende underkapitler. Kapitlene er satt opp etter en IMRAD struktur.

Kapittel 1 beskriver oppgavens tema, aktuelle fakta og nøkkeltall knyttet til frafall i VGO. Kapitlet belyser individuelle og samfunnsøkonomiske utfordringer ved frafall og fordeler med gjennomføring av VGO. Bakgrunnen for tema, problemstilling, oppgavens struktur og avgrensninger presenteres.

Kapittel 2 presenterer aktuell teori, forskning og politiske styringsintensjoner for VGO og psykisk helse. Kapitlet belyser hvem som står i fare for frafall og hva forskning sier om frafallsforebyggende tiltak. *Recovery*, *Self determination theory* (heretter SDT) og *motivasjonsteori* belyser grunnleggende behov for god psykisk helse. Sentrale faktorer for utvikling av psykisk helse i en opplæringssituasjon trekkes også frem her. Kapitlet har fem underkapitler.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Dette kapitlet består av ni underkapitler. Her beskrives hvordan datamaterialet er hentet inn, bearbeidet og presentert. Kapitlet gjør også rede for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og belyser etiske betraktninger knyttet til studien.

Kapittel 4 presenterer funnene fra det empiriske materialet i studien. Funnene er tematisert i fem underkapitler og presenteres gjennom en kombinasjon av synteser, meningsbærende enheter og direkte sitater.

Kapittel 5 har fire underkapitler og drøfter funnene opp mot teorien som presenteres i kapittel 2. Dilemma mellom funn, forskning og politiske styringsintensjoner blir belyst. Sårbar ungdoms psykiske helse i VGO står sentralt i dette kapitlet.

Kapittel 6 er en oppsummerende refleksjon knyttet til funn og overordnede dilemmaer. Kapitlet stiller spørsmål som kan være interessante for videre forskning og presenterer avslutningsvis en oppsummerende vurdering av studiens kvalitet.

Kapittel 7 presenterer gjennom en litteraturliste referanser som er benyttet i arbeidet med studien.

Kapittel 8 inneholder alle vedlegg i denne studien. Her er PICO-skjema, skjema for søkehistorikk, studiens tematiske intervjuguide, studiens informasjonsskriv og SIKT (tidligere NSD) sin vurdering av prosjektet vedlagt.

2 Teori

Innledningen presenterer teori som viser at unge som gjennomfører VGO står bedre rustet for en trygg tilknytning til arbeidslivet. Gjennom arbeid kan flere behov som medvirker til frihet, tilhørighet gjennom deltakelse og meningsfulle liv dekket. Det kan ses sammenhenger mellom utdanning og psykisk helse her- og nå og i fremtiden. Ungdom som mestrer skolen kan styrke mulighetene for mestring av livet, og mestring av livet skaper god psykisk helse (Meld. St. 21, 2021; Webber, 2018; Uthus, 2022, s.13). Den enkeltes mulighet for mestring i opplæringen kan forstås som både betydningsfull for gjennomføring av VGO og for ungdommenes psykiske helse både under opplæringen og senere i livet.

Dette kapitlet vil belyse sammenhenger mellom VGO og ungdoms psykiske helse.

Risikofaktorer for frafall vil belyses, samt hvordan opplæringen kan legge til rette for ungdom som står i fare for frafall i VGO. Det blir sett nærmere på hva som kan påvirke ungdommenes mulighet for utvikling, samt opplevelsen av trygghet og muligheten for et meningsfullt liv gjennom deltakelse i VGO. Opplæringen er en stor del av unges hverdag, og det gjennomgående fokuset er på hvordan VGO kan fremme eller hemme unges psykiske helse i møte den enkeltes behov.

2.1 Hvem er dem som ikke gjennomfører?

Det finnes årsaker som hindrer gjennomføring av VGO både i og utenfor opplæringsarenaene. Gjennom en elevundersøkelse i Akershus svarte 40 % av elevene at det er forhold utenfor opplæringsarenaen som er årsak til manglende fullføring (Meld. St. 21, 2021, s.10). Årsakene til frafall både er og bør forstås som komplekse og sammensatte. Elevenes bakgrunn kan ha betydelig innvirkning på risikoen for frafall. Forhold i elevenes bakgrunn som kan ha betydning for gjennomføring kan innebære problematiske forhold i hjemmet, etnisitet, klassebakgrunn, kjønn, geografisk tilknytning, foreldres utdanningsnivå, og økonomisk og sosial kapital. Jo flere risikofaktorer elevene har, jo større risiko er det for manglende studie- eller yrkeskompetanse (e.g., Frostad & Mjaavatn, 2018; Lillejord et al., 2015, s.11; Sveinsdottir et al., 2018).

Lave karakterer i grunnopplæringen reduserer sannsynligheten for gjennomføring. Enkelte forskere mener at det ikke bare er lave basiskunnskaper fra grunnopplæringen i seg selv som begrenser muligheten for gjennomføring, men at lave karakterer i grunnskolen både virker demotiverende på elevene og begrenser deres mulighet for å få tilbud om skoleplassen de ønsker (Lillejord et al., 2015, s.11).

Elevenes engasjement og tillitt til skolen kan påvirkes av konflikt eller sosial reproduksjon. Det vil si at elevens engasjement i stor grad er avhengig av støtte og motivasjon fra foreldre og

utdanningssystemet. Et eksempel på negativ sosial reproduksjon kan være at lærere favoriserer enkelte verdier knyttet til sosial klasse. Elevene som ikke tilhører klassen som representerer de favoriserte verdiene, kan ha større risiko for frafall (Lillejord et al., 2015, s.12).

Betydningen av konteksten opplæringen finner sted i, kan også påvirke elevenes mulighet for gjennomføring. Både forventninger om oppstart av VGO etter grunnskole og geografi kan beskrives som kontekstuelle eksempler. Den lovfestede retten til VGO bidrar til forventning om at elevene skal starte opp på VGO direkte etter grunnskolen. Indre og ytre forventning kan på den måten bidra til oppstart av VGO selv om elevene ikke er motivert for videre utdanning (Lillejord et al., 2015, s.12). Manglende motivasjon kan derfor på flere måter bidra til økt risiko for frafall.

Elevenes psykiske helse får stadig større fokus i forskningen rundt frafall og gjennomføring av VGO (Reegård & Rogstad, 2016, s.15). Gjennom elevundersøkelser oppgir en stor andel unge som har avsluttet VGO at psykiske helseplager har vært årsaken til avslutningen (Meld. St. 21, 2021, s.10). Mobbing, ensomhet, manglende mestringsfølelse eller svak opplevelse av tilhørighet i opplæringen, er faktorer som påvirker elevenes psykiske helse og dermed muligheten for gjennomføring. De nevnte risikofaktorene for frafall, vil på hver sin måte kunne påvirke ungdommenes motivasjon og tro på egne ressurser. Manglende motivasjon og liten tro på egne ressurser kan gjøre det vanskelig for elevene å holde ut et skoleløp (Reegård & Rogstad, 2016, s.15).

En tilnærming som vektlegger subjektive kjennetegn som psykiske plager, vil kunne bidra til å skape et bredere bilde av betydningsfulle faktorer for å fremme gjennomføring i VGO. Mye av forskningen som omhandler frafall og gjennomføring har hittil dreid seg om å analysere objektive faktorer og sammenlikne disse på et overordnet nivå. Kvalitativ forskning og subjektive erfaringer, har de siste årene fått mer fokus og blitt anerkjent som verdifull kunnskap som kan supplere den tidligere forskningen (Reegård & Rogstad, 2016, s.17). Fokuset på individuelle risikofaktorer og subjektive erfaringer er viktig kunnskap i frafallsforskningen og kan gi et bredere bilde av hva som kan bidra til muligheter for tidlig innsats og identifisering av virkningsfulle tiltak og med individuell tilpasning. På den annen side bemerker Reegård & Rogstad (2016, s.201) at en økende individualisering også kan føre til at frafallet forklares som en *feil* ved de unge, og at fokuset blir på å rette opp feilen de unge besitter.

2.2 Hva er gjort for å sikre gjennomføring?

Denne studien ønsker å søke kunnskap om betydningsfulle faktorer for gjennomføring via subjektive erfaringer. For å kunne drøfte disse senere i studien vil det være nyttig å se nærmere på hva som er gjort på nasjonalt nivå for å forebygge frafall, eller få elever som har avsluttet

opplæringen tilbake. *Ny Giv* fra 2010-2014 og *Program for bedre gjennomføring* (heretter PFG) er de to store nasjonale satsningene som har jobbet med tiltak som retter seg mot økt gjennomføring av VGO (NOU 2018:15, s. 188). *Ny Giv* bestod av tre hovedprosjekter. Overgangsprosjektet skulle sikre en god overgang fra grunnskolen. Oppfølgingsprosjektet rettet seg mot elever som stod i fare for, eller allerede hadde sluttet i VGO, og statistikkprosjektet skulle bidra til bedre statistisk oversikt for å kunne vurdere arbeidet med å øke gjennomføringen (NOU 2018:15, s. 189).

I videreføringen av *Ny Giv* som PFG ble det økt fokus på å kartlegge effekten av tiltak som skulle bidra til økt gjennomføring og utfordringer knyttet til oppbyggingen av VGO, slik den er kjent etter Reform 94 (Lillejord et al., 2015, s.17). PFG bestod ikke av konkrete tiltak, men var nettverk som skulle jobbe med kunnskapsformidling som kunne styrke fylkeskommunenes arbeid for å øke gjennomføringen. Det ble satt i gang store forskningsprosjekter som blant annet skulle se på nærmere på arbeid med det psykososiale læringsmiljøet og frafallsforebygging (NOU 2018:15, s.190).

Frem til 2015 rettet mye av forskningen seg mot registerdata for identifisering av årsaker til frafall, og det ble derfor foretatt en systematisk gjennomgang av forskning knyttet til tiltak som hadde til hensikt å øke gjennomføringsgraden (Lillejord et al., 2015, s.17). Resultatene av denne gjennomgangen presenteres i Kunnskapsoversikten om frafall i VGO (Lillejord et al., 2015) og er et viktig bidrag i det videre arbeid med å identifisere betydningsfulle faktorer for gjennomføring.

Tiltakene ble delt inn i tre hovedkategorier. Den første kategorien innebar tiltak rettet mot oppmøte og atferd. Den andre tok for seg tiltak som rettet seg mot veiledning og oppfølging av elever med høy risiko for frafall og den tredje kategorien undersøkte tiltak som blant annet kurs i forberedelsen til VGO (Lillejord et al., 2015, s.35). Kunnskapsoversikten viser at det ofte settes inn større tiltakspakker for å møte de komplekse årsakene til frafall. Tiltakspakkene kan fremstå virkningsfulle, men det blir likevel vanskelig å identifisere hvilke elementer som gir best effekt (Lillejord et al., 2015, s.58). Da tiltakene ble analysert tverrgående, ble det definert fem hovedtema som anses som forutsetninger for å lykkes (Lillejord et al., 2015, s.52).

- tiltaket vektlegger arbeid mot sterke og tillitsbaserte relasjoner
- det er etablert god sammenheng mellom nivåene, for eksempel mellom skole og kommune
- alle som deltar i tiltaket har tro på tiltaket
- tiltaket har fokus på tidlig innsats knyttet til utfordringen
- systematisk fokus på planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltaket

Konklusjonen i kunnskapsoversikten ble at ingen av tiltakene som var undersøkt skilte seg ut som klart bedre enn andre. Likevel identifiserte de at implementeringsarbeidet hadde stor betydning for hvilken effekt tiltakene fikk (Lillejord et al., 2015, s.25). Implementeringsarbeidet kunne bli

vanskelig om det kun ble fokusert på enkelttiltak. Kunnskapsoversiktens beskriver i hovedsak fire punkter som avgjørende for en vellykket implementering av tiltak (Lillejord et al., 2015, s.58)

- håndplukkede praktikere som får grundig opplæring, kyndig veiledning og jevnlig tilbakemeldinger
- ressursene som trengs er tilgjengelig, infrastrukturen i organisasjonen er sikret og både prosess og resultat vurderes
- sikre at de som skal gjennomføre tiltakene får være med på å velge ut og evaluere tiltakene
- utnytte økonomiske rammer fleksibelt

Mange ulike tiltak og prosjekter har siden 2015 blitt planlagt, gjennomført og evaluert. Complete-prosjektet er et av disse og er en tiltakspakke som retter seg mot forebygging av frafall.

Utarbeidelsen av en sluttrapport knyttet til dette prosjektet evaluerer effekten av tiltakene som ble utprøvd ved 17 videregående skoler. *Drømmeskolen* og *Nærværsteam* var de overordnede tiltakene som ble undersøkt i rapporten (Larsen et al., 2019, s. 8-10). *Drømmeskolen* var tiltak rettet mot det psykososiale miljøet på hele skolen og fokuserte på å styrke relasjoner mellom elevene, og mellom elever og ansatte, kompetanseheving hos ansatte, bruk av elevene som ressurser i miljøet og sist, men ikke minst styrke elevenes tilhørighet, deltakelse, mestring og motivasjon (Larsen et al., 2019, s.11). *Nærværsteamet* var tiltak direkte rettet mot elevene som stod i fare for å avslutte VGO. Nærværsteamene hadde overgangs- og nærværarbeid som fokusområder, og var ofte tverrfaglig sammensatt. Helsesøster, rådgiver og OT-rådgiver var sentrale i teamene, men representanter fra NAV, PPT og miljøtjenesten kunne også være deltakende i slike team (Larsen et al., 2019, s.11).

En evaluering av Complete-prosjektet anbefaler blant annet at videre forskning fokuserer på områdene innen nærværsteam, kvalitativ forskning med hensikt om å bidra til økt kunnskap om elevenes opplevelser av skolehverdagen knyttet til det psykososiale miljøet og frafall (Larsen et al., 2019, s.72). For videre praksis anbefales det satsning på seks hovedområder. For det første anbefales det at skoler generelt fokuserer på systematisk arbeid med det psykososiale miljøet, spesielt knyttet til elevene med høy risiko for frafall. For det andre legges det vekt på at skolene bør ha et langsiktig perspektiv i dette arbeidet og at arbeidet er godt forankret på alle nivå tidlig i prosessen. Den tredje anbefalingen påpeker at utfordringer knyttet til elevenes psykiske helse må tas mer på alvor. Det anbefales at dette arbeidet ikke overlates til den enkelte lærer, men settes i system. For det fjerde fremhever rapporten sin støtte til NOU 2019:25 sitt forslag om at studieretten utvides til en *rett til fullføring*. Den femte anbefalingen rapporten trekker frem, er at det jobbes med å finne alternative utdannings- eller arbeidsløp for de elevene som ikke kan benytte seg av ordinær VGO. Det siste området i rapporten anbefaler at det utvikles et nasjonalt rapporteringssystem som

gir mulighet for å dokumentere oppfølgingen av elevene (Larsen et al., 2019, s.73). Completeprosjektet har i likhet med mange andre prosjekter og tiltakspakker definert rådgivere på skolen og i oppfølgingstjenesten (heretter OT) som sentrale roller i arbeidet for å sikre gjennomføring.

2.3 Hva med den psykiske helsen?

I kjølvannet av økt globalisering, digitalisering og teknologisk utvikling, klimaendringer og miljøkriser, forventes nye livsutfordringer og bekymringer knyttet til barn og unges psykiske helse får økende oppmerksomhet. Samtidig øker de sosiale ulikhetene i takt med kravene til effektivitet og konkurranse (Meld. St. 21, 2021; Uthus, 2022, s.16). I utviklingsarbeid av opplæringsarenaene har psykisk helse og livsutfordringer fått større fokus nå enn tidligere. Mål om at opplæringen skal legge til rette for læring og utvikling for alle, innebærer at elevene må ses i en større sammenheng. Elevenes opplevelser av å få dekket grunnleggende psykologiske behov som mening, mestring, sosial tilhørighet og autonomi gjennom opplæringen, innvirker ikke bare på deres psykiske helse der og da, men også i fremtiden. Opplevelsen av å få dekket de psykologiske behovene tidlig i livet vil kunne øke mulighetene for å mestre eget liv i fremtiden ved å bidra til gode betingelser for selvutvikling og tro på egne ressurser (Manger & Wormnes, 2018; Uthus, 2022, s.15-21). Uthus (2022, s.21) viser til at en eudaimonisk tilnærming kan være hensiktsmessig for å forstå psykisk helse i en opplæringskontekst. Her vektlegges betydningen av at konteksten ungdommen befinner seg i legger til rette for at de grunnleggende psykologiske behovene blir tilfredsstilt. En slik forståelse viser at det både er et skole- og et samfunnsansvar å legge til rette for psykisk helsefremmende tiltak og opplæringsmiljøer. Helsefremmende opplæringsmiljø vil kunne bidra til at den enkelte får opplæring og støtte til å mestre eget liv med de utfordringene de har, og Uthus (2022) fremmer tanken om den helsefremmende skolen (Uthus, 2022, s.21). For å rette søkelyset mot psykisk helse i skolen, er det valgt å redegjøre for velkjente teorier innen det psykiske helsefeltet som belyser de grunnleggende psykologiske behovene som en forutsetning for god psykisk helse.

2.3.1 Grunnprinsipper i Recovery

Begrunnelsen for å trekke inn Recovery i denne studien er dens relevans innen fagmiljøene i psykisk helse, og at den innebærer verdifulle erfaringer med mål om å fremme psykisk helse. Recovery handler om bedringsarbeid og er vokst frem fra subjektive erfaringer forankret i mål om å mestre eget liv. Recovery-begrepet har røttene godt forankret i verdien om like menneske- og samfunnsrettigheter for alle i et samfunn, og fokuserer på betydningen av å kunne bestemme selv og ha frihet til å ta egne valg. Recovery-begrepet baserer seg på kvalitativ forskning og har bidratt

til mer kunnskap om hvordan psykiske helseplager påvirker den enkeltes hverdagsliv (Karlsson & Borg, 2015, s.67). I Recovery-orientert bedringsarbeid er det fire områder som trekkes frem som sentrale for bedring av psykisk helse.

For det første er individet selv helt sentralt i Recovery. Det dreier seg om den enkeltes hverdag med alt det innebærer. Helse, velvære og deltakelse i samfunn eller lokalsamfunn er viktige elementer. Identitetsutvikling og håp for fremtiden ses også som sentrale områder i bedringsarbeidet. Egen innsats i eget liv er det andre området som er sentralt i Recovery. Det innebærer hva den enkelte gjør for å hjelpe seg selv og at den enkelte må stå i førersetet av dette for å kunne oppleve kontroll i eget liv. Det tredje sentrale området i Recovery handler om sosiale prosesser og tilhørighet. Arenaer som bidrar til tilhørighet betegnes som sentralt på grunn av at mellommenneskelig utvikling er avhengig av interaksjon med andre. Sist, men ikke minst vektlegger Recovery livsprosesser fremfor resultater (Karlsson & Borg, 2015, s. 71-72).

Arbeid og meningsfull aktivitet står sentralt i Recovery fordi det er en arena som kan bidra til en opplevelse av samarbeid, mestring, anerkjennelse og likeverd. For mennesker med psykiske helseplager vil en tilknytning til arbeidslivet kunne være en god støtte. Det handler om tilhørighet, å kunne bidra, være til nytte og ha ansvar (Karlsson & Borg, 2015, s.103). En tilknytning til arbeidslivet vil også innebære sosial kontakt og bidra til en opplevelse av å høre til i samfunnet på lik linje med *folk flest* (Karlsson & Borg, 2015, s.106).

En studie knyttet til opplevelse av tilfredshet, belyser sammenhengen mellom inntekt og opplevelsen av tilfredshet med livet. Her påpekes det at effekten av utdanning formidles gjennom mestring, tilhørighet i arbeidslivet og inntekt (Norvoll, 2013, s.153). Mestring vil være sentralt for den enkeltes mulighet for utvikling og psykisk helse.

2.3.2 Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er god psykisk helse.

Mye av forskning og teori knyttet til frafall og psykisk helse omhandler mestring. Det kan innebære å tilrettelegge for mestring i skolen, skolen som arena for å bedre ungdoms mulighet for å mestre voksenlivet eller ungdommenes tro på egne ressurser som en mestringsstrategi i seg selv (e.g., Manger & Wormnes. 2018; Meld. St. 21, 2021; Reegård & Rogstad, 2016; Uthus, 2022).

I Banduras sosialkognitive teori fra 1997 er mestringsforventning et nøkkelbegrep og beskrives som en forutsetning for mestring i seg selv. Mestringsforventning eller mestringsstro handler om evnen til å tro på at vi kan – eller ikke kan – mestre spesifikke oppgaver eller utfordringer. Manglende tro på mestring kan medføre at ungdommene ikke prøver, reduserer innsatsen eller gir opp. På den annen side vil økt mestringsstro kunne bidra til økt engasjement,

innsats og utholdenhet. På den måten vil graden av mestringstro innvirke på ungdommenes tanker og følelser om seg selv og motivasjon for opplæringen (Uthus, 2022, s. 35).

Perspektiver innen mestringspsykologi beskriver det som avgjørende å få dekket både psykiske, fysiske og sosiale behov for å kunne frigjøre sine ressurser og oppleve mestring (Manger & Wormnes, 2018, s.13). Mestringstro kan også ha sammenheng med det faktiske resultatet. Årsaken til dette er at troen på egen mestring er en indre ressurs som bidrar til å øke eller begrense engasjementet knyttet til opplæringen. Et eksempel på dette er en studie der elevene i forkant av gitte oppgaver vurderte sin egen grad av mestringstro. Studien viste en sammenheng mellom mestringstro og prestasjon ved at elevene som hadde vurdert egen mestringstro som høy, produserte flest riktige svar (Diseth, 2023, s.165).

Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet gir god psykisk helse

Banduras sitat belyser at opplevelsen av mestring og motivasjon er sentralt for den psykiske helsen, og opplæringsarenaene har stor innvirkning på ungdommenes liv (Bandura, 2001. sitert i Uthus, 2022, s.13). Tilfredsstillelse av indre psykologiske behov er avgjørende for utviklingen av mestringstro.

2.4 Hvordan kan opplæringen fremme mestring og psykisk helse?

Den raske samfunnsendringen øker forventningene til at skolene skal bidra til økt kompetanse og gjennomføring. Det stilles også hardere krav til den enkelte både til utvikling, effektivitet og bidrag til fellesskapet. Jo mer komplekse krav, jo større risiko for den enkelte for å mislykkes (Uthus, 2022, s.25; Webber, 2018). I møte med verden utvikles måten man oppfatter seg selv og hvilken verdi en setter på seg selv. Selvoppfattelsen utvikles i mellommenneskelig interaksjon gjennom opplevelsen av likeverd, anerkjennelse og samarbeid (Karsson & Borg, 2015, s.34). Denne utviklingen har stor innvirkning på mestringstro og psykiske helse. Det blir derfor være viktig å vite mer om hva som kan bidra til å fremme eller hemme en positiv selvoppfattelse (e.g., Reegård, 2021; Schmid, 2021; Uthus, 2022, s.67).

2.4.1 Selvverd

Selvoppfattelsen kan beskrives som selvverd og springer ut fra holdningen til seg selv og egne kvaliteter (Diseth, 2023, s.180). Evnen til å akseptere sine sterke og sine svake sider påvirker graden av selvverd. Forskning på dette området viser sterk sammenheng mellom selvverd og psykisk helse. Spesielt vises det sammenhenger mellom lavt selvverd og depresjon (Uthus, 2022,

s.67). Høy grad av selvverd bidrar til bevissthet om egne positive egenskaper i sammenheng med aksept knyttet til mindre positive egenskaper. Forskning viser også en sammenheng mellom selvverd og selvkontroll, og evnen til å oppnå langsiktige mål, som for eksempel utdanning (Diseth, 2023, s.22).

I utviklingen av selvverd skiller det mellom individorientert og sosialt orientert selvverd. Individorientert selvverd utvikles gjennom egne ambisjoner og andres forventninger, mens sosialt orientert selvverd utvikles gjennom anerkjennelse og støtte. Opplæringsarenaene inneholder elementer som påvirker alle de ovennevnte faktorene og vil derfor ha stor betydning for utvikling av ungdommenes selvverd (Uthus, 2022, s.69). Prestasjonsorienterte målstrukturer i opplæringen vil kunne begrense mulighet for mestring, utvikling av selvverd og psykisk helse, spesielt for de sårbare ungdommene. Forventningene til den enkelte må være realistiske, slik at ungdommene over tid kan oppleve fremgang og mestring om selvverdet skal styrkes (Uthus, 2022, s.77). En positiv utvikling av mestringstro, selvverd og psykisk helse vil kunne ha stor betydning for ungdommenes motivasjon for opplæringen. Innen selvbestemmelsesteorien, kjent som *Self Determination Theory* (heretter SDT), legges det vekt på at de psykologiske behovene som autonomi, kompetanse og tilhørighet er sentrale for utvikling av mestringstro og motivasjon (Diseth, 2023, s.101; Ryan & Deci, 2017).

2.4.2 Autonomi og autonomistøtte

SDT bygger på en forståelse av at mennesket søker utvikling gjennom hele livet og at det er de indre prosessene som har størst betydning for motivasjonsskapning. I følge SDT har mennesker medfødte behov som innvirker på motivasjon og mestringstro (Manger & Wormnes, 2018, s.174; Ryan & Deci, 2017).

Autonomi handler om indre motivasjon og er et av de psykologiske behovene SDT mener er en forutsetning for motivasjon. Autonomi er opplevelsen av frihet til å ta valg på bakgrunn av egne ønsker. Autonomibegrepet kan deles i tre for å utdype begrepets innhold. For det første innebærer det at autonomi er en opplevelse av frihet til å gjøre valg på en fleksibel måte. For det andre står opplevelsen av fri vilje og fravær av tvang sentralt i autonomibegrepet. For det tredje er opplevelsen av at det er indre verdier og interesser som styrer atferden en viktig forutsetning, i motsetning til at den er motivert av ytre stimuli, som for eksempel overtalelse (Diseth, 2023, s.102).

For ungdom med lav grad av mestringstro kan autonomistøtte ha stor betydning. Autonomistøtte kan innebære å skape mening gjennom informasjon, anerkjennelse av negative følelser, valgfrihet, stimulering av indre motivasjon og fravær av kontrollerende språk. Autonomistøtten er en sentral faktor både i undervisning, veiledning og i uformell kontakt mellom

ungdommene og lærer, veileder eller andre hjelpepersoner som har som mål å legge til rette for økt mestring. Følgende utsagn fra elever beskriver opplevelser av autonomistøtte:

- det tilbys valgmuligheter
- jeg føler meg forstått
- læreren min viser tillitt til at jeg kan prestere godt
- jeg blir oppfordret til å stille spørsmål
- jeg blir lyttet til og læreren min prøver å forstå hvordan jeg oppfatter et problem før hun foreslår en ny måte å løse det på

(Diseth, 2023, s.102-103).

2.4.3 Kompetanse

Kompetanse innvirker på mestringstro og indre motivasjon. Kompetanse i denne sammenhengen handler om opplevelsen av å mestre sitt liv, søke utfordringer og beherske utfordringene som kommer. Opplevelsen av å bli sett og bekreftet gjennom samhandling og interaksjon med andre, vil her ha stor betydning for opplevelsen av å lykkes (Manger & Wormnes, 2018, s.176). Altså er andres bekreftelse på den enkeltes kompetanse avgjørende for troen på mestring. Kompetanse som en del av den indre motivasjonen, vil kunne påvirke mulighet for utforskning og videre utvikling (Diseth, 2023, s.106). I en opplæringsituasjon vil det være viktig å legge til rette for kompetansestøtte. Kompetansestøtte kan gis gjennom tydelige målsettinger, tilpassede utfordringer, oppmuntring, positive tilbakemeldinger og motiverende informasjon (Diseth, 2023, s.106).

2.4.4 Anerkjennelse

Både i pedagogisk litteratur, motivasjonspsykologi og i Recovery står anerkjennelse sentralt (Karlsson & Borg, 2017; Manger & Wormnes, 2018; Uthus, 2022). Anerkjennelse handler om å bli vurdert og verdsatt av andre. Graden av anerkjennelse gjennom respekt, inkludering og medvirkning har direkte betydning for graden av selvværd og psykisk helse (Uthus, 2022, s.72-73). Anerkjennelse er en forutsetning for deltakelse, og mangel på anerkjennelse kan medføre tilbaketrekking eller et overdrevent fokus på bekreftende anerkjennelse. En gjensidig anerkjennelse beskrives i forskning som grunnleggende for mulighet til selvrealisering, trygghet, tilhørighet, psykisk helse og livskvalitet (Norvoll, 2013, s.141-142).

I en opplæringsituasjon basert på prestasjonsorientert målsetting kan anerkjennelsen være preget av å innfri forventninger og arbeid knyttet til skoleprestasjonene. En prestasjonsorientert anerkjennelse vil kunne skape stress og negative følelser. Skal opplæringsarenaer lykkes i å tilrettelegge for den enkelte, vil det være betydningsfullt å kunne gi bekreftelse og anerkjennelse

uavhengig av prestasjoner. En betingelsesløs anerkjennelse vil skape trygghet og er knyttet til høyere selvvord (Uthus, 2022, s.72). I arbeid med ungdom med lav grad av selvvord er det likevel viktig å vite at positive tilbakemeldinger også kan fremstå truende og skape ubevisst distanse. Ungdom med lav grad av selvfølelse eller selvvord vil kunne bli usikre på om de kan leve opp til den positive vurderingen (Diseth, 2023, s.187).

I Recovery-orientert praksis er anerkjennelse en forutsetning for ungdommenes håndtering av psykiske helseutfordringer og muligheten for å skape seg meningsfulle liv. Recovery skiller mellom anerkjennelse i relasjoner, rettslig anerkjennelse og sosial verdsettelse. Den rettslige anerkjennelsen dreier seg om overordnede rettigheter, som for eksempel FN's bærekraftsmål eller retten til VGO som er sitert i innledningen. Den anerkjennende relasjonen handler om likeverd og verdsettelse. Anerkjennende relasjoner er spesielt verdifulle når dette skjer i en gjensidig prosess. Både opplevelsen av anerkjennelse og anerkjennende atferd settes i sammenheng med lytting, forståelse, aksept, toleranse, interesse og bekreftelse. De anerkjennende relasjonene vil tåle høyere grad av konflikt eller misforståelse uten at det vil skape mistillit eller avstand på grunn av anerkjennelsen i seg selv (Karlsson & Borg, 2017, s.94-96). Den sosiale anerkjennelsen er knyttet til samfunnsmessig posisjon og er blant annet knyttet til utdanning, arbeid og sosial klasse. SDT og Recovery er også opptatt av tilhørighetens betydning for vår psykiske helse. Recovery belyser betydningen av å være inkludert og ønsket i et fellesskap. Den sosiale anerkjennelsen er på denne måten verdifull for den enkeltes motivasjon og mestringstro, samtidig som inkludering tjener samfunnet ved gjensidig anerkjennelse og deltakelse (Karlsson & Borg, 2017, s.96).

2.4.5 Tilhørighet

Tilhørighet er en dynamisk prosess mellom person og omgivelser. Tilhørighet vil være en avgjørende faktor for positiv identitetsutvikling, fordi deltakelsen kan bidra til følelsen av å være del av noe mer og å være noe mer enn sine utfordringer (Karlsson & Borg, 2017, s.100; Schmid, 2021). Det psykologiske behovet for tilhørighet handler om emosjonell tilknytning og samhandling med andre mennesker. I følge SDT henger motivasjonen for å være tilknyttet sosiale miljø sammen med at både autonomien og kompetansen utvikles gjennom sosial interaksjon (Manger & Wormnes, 2018, s.181). En trygg tilhørighet handler både om å gi omsorg og å bli tatt vare på, og det mest optimale for å utvikle indre motivasjon er en gjensidig opplevelse av tilhørighet (Diseth, 2023, s.109; Schmid, 2021). Tilhørighet kan også forklares som en medfødt egenskap, der man ønsker å unngå avvising og har behov av aksept eller positive emosjonelle forbindelser til andre. Behovet for tilhørighet har blitt beskrevet som så viktig for menneskers psykiske helse at det sidestilles med basale behov som mat og vann (Uthus, 2022, s.155-156). Å støtte behovet for tilhørighet i en

opplærings situasjon kan gjøres gjennom interesse, omsorg, forståelse, tilpasset tid, oppmerksomhet, trygghet og gjennom å gi tillitt (Diseth, 2023, s.110).

Flere steder belyses det at samfunnsutviklingen de siste årene har ført til at uavhengighet og selvstendighet har fått større verdi. Når tilknytningen er en forutsetning for indre motivasjon og en meningsfull tilværelse, vil individualiseringen kunne gjøre oss sårbare. Ønsket om uavhengighet kan få negative konsekvenser i form av at vårt behov for tilhørighet kan få mindre fokus. Denne utviklingen ses i sammenheng med depresjon som et økende helseproblemer (Diseth, 2002, s.111).

2.4.5.1 Samarbeid og relasjoner i opplæringen

Alt samarbeid finner sted i ulike relasjonelle kontekster (Karlsson & Borg, 2015, s.139). Et av de grunnleggende psykologiske behovene for å utvikle indre motivasjon og mestringstro, var ifølge SDT, sosial tilhørighet. På en annen måte beskrev Uthus (2022, s.67) at selvverdet både skapes og utvikles i relasjon til andre. Det er trukket sammenhenger mellom graden av selvverd og psykisk helse, spesielt i forhold til angst- og depresjonsproblematikk (Uthus, 2022, s.67). Menneskets iboende behov for å samhandle, etablere emosjonell tilknytning og gi eller få omsorg for å utvikle seg, fører til en ubevisst motivasjon for å være tilknyttet et sosialt fellesskap. En forståelse av tilhørighet og samarbeid som en forutsetning for utvikling, selvverd og psykisk helse kan ha klare kjennetegn med tilknytningsteorien. En trygg tilknytning til betydningsfulle voksne står sentralt for barns mulighet til å utvikle seg og lære (Manger & Wormnes, 2018, s.181; Schmid, 2021).

Relasjonell Recovery legger til grunn at mennesket er født inn i en verden som gjør oss avhengig av hverandre for å oppleve trygge og meningsfulle liv. Tidlig i livet er det foreldre og familie som fyller store deler av barnets relasjonelle kontekst. Senere i livet utvides de sosiale nettverkene (Karlsson & Borg, 2017, s.118). For ungdom som har opplevd lav grad av tilhørighet eller trygghet gjennom oppveksten, vil hjelpepersonen i opplæringen ha behov for kompetanse knyttet til relasjonelt arbeid som fremmer utvikling. Recoveryteori forklarer at relasjonell tilhørighet og selvverd utvikles gjennom dialogiske prosesser subjekt-subjekt og i form av intersubjektive kontekster (Karlsson & Borg, 2017, s.119-120). Relasjonen mellom en som søker hjelp og den som tilbyr hjelp kan derfor beskrives som treleddet. Det innebærer at relasjonen består av meg, deg og saken. For å oppnå dialogiske samarbeid som utvikler selvverd og mestringstro, vil det som skjer mellom subjektene være betydningsfullt. Dette kalles intersubjektivitet og innebærer å kunne dele og ta del i hverandres livsverdener, men også kunne skape noe felles. Ved å forstå relasjonell dialog på denne måten kan det synliggjøres hvordan gjensidig innlevelse og anerkjennelse er avgjørende for å kunne oppnå utviklende samarbeid (Karlsson & Borg, 2017, s.144-145; Webber, 2018). For ungdom i opplæring vil ikke opplevelsen av tilhørighet og mestring

oppstå uavhengig av hverandre, men være i et gjensidig samspill. Undersøkelser har vist at ungdom som opplever et samspill mellom tilhørighet og mestring er mer motivert, yter større innsats, er mer utholdende og viser større engasjement i opplæringen. Samtidig viser forskning at elever i skolen med særskilte behov opplever isolasjon og ensomhet i ordinær undervisning (Reegård, 2021; Schmid, 2021; Uthus, 2022, s.158).

2.5 Hva må til for fremme ungdommenes mulighet for gjennomføring og god psykiske helse?

Forskning og teori om frafall viser at barn og unges psykiske helse i stor grad påvirkes av erfaringer gjennom skoleløp og opplæring. Opplæringsarenaene bærer et stort ansvar for å legge til rette for muligheter som bidrar til utvikling av selvverd og mestring av eget liv. Målsettingen om en helsefremmende skole i fremtiden omhandler støtte og utvikling av selvverd, og kompetanse til å mestre eget liv. Det er likevel identifisert flere faktorer knyttet til opplæring og utdanning som kan ha negative konsekvenser for ungdommenes psykiske helse. Prestasjonspress, ensomhet, mobbing og mangel på sosial tilhørighet, fokus på ytre verdier, mangelfull tilrettelegging, stress og usikkerhet er bare noen av faktorene som kan ha negativ innvirkning på ungdoms psykiske helse og bidra til frafall i VGO (Frostag & Mjaavatn, 2018; Uthus, 2022; Webber, 2018).

Den ideologiske endringen i både samfunn og utdanningspolitikken kan medføre negative konsekvenser for den enkeltes psykiske helse og er et viktig moment for videre drøfting i denne studien. På 90-tallet dreide verdiene i utdanningspolitikken seg om deltakelse, inkludering og likeverd. I dag kan det skimtes en tendens til at disse verdiene trumfes av harde kapitalstyrte verdier, målstyring og kunnskapsløft (Uthus, 2022, s.294-296; Reegård, 2021; Webber, 2021). Stortingsmelding 21 belyser hinder for gjennomføring i VGO og forslag til endring gjennom *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Påstanden er her at det må større endringer til i strukturen for VGO om utdanningssystemet skal holde tritt med et samfunn i rask utvikling (Meld. St. 21, 2021, s.7-8). Stortingsmeldingen belyser behov for systematisk og målrettet arbeid med å øke den enkeltes mulighet for mestring, om gjennomføringsgraden skal opp. Tidlig innsats og større muligheter til tilpassede opplæringsløp vil være viktige bidrag i dette arbeidet (Meld. St. 21, 2021, s.9). Et av tiltaksområde omhandler en utvidelse av retten til VGO. Denne rettens begrensede tid har blitt fremhevet som et hinder for andre tiltak med fokus på gjennomføring. Uten tidsbegrensing vil det bli større muligheter for individuell tilpasning (Meld. St. 21, 2021, s.9). Stortingsmeldingen presenterer flere tiltak som fokuserer på tidlig innsats for elever med høy risiko for frafall, rettighetsfesting av lærlingplass eller likeverdig tilbud for yrkesfagelever og tiltak som retter seg mot kompleksiteten i elevmassen (Meld. St. 21, 2021, s.31-49). Sistnevnte

område innebærer blant annet fokus på tverrfaglig samarbeid for elever som har økt risiko for frafall. Her er det foreslått støttetiltak for å øke skolens kompetanse og mulighet for arbeid med elevenes psykiske helse. Tiltak under dette området påpeker også betydningen av god tilgang til støtte og veiledning for elever som står i fare for frafall eller har avsluttet VGO (Meld. St. 21, 2021, s.31-49). I 2021 fikk kommuner og fylkeskommuner plikt til å jobbe med kvalitetsutvikling. Blant annet innebar dette en veiledningsplikt, vurderingsarbeid knyttet til opplæringens måloppnåelse, nulltoleranse for mobbing og plikt til forebyggende arbeid med det psykososiale skolemiljøet (KS, 2021).

Arbeidet med forskning, evaluering og vurdering av VGO og grunnopplæringen i sin helhet, har resultert i at regjeringen i mars 2023 la frem forlag om ny opplæringslov til høring på Stortinget (Udir, 2023). I arbeidet med forslaget til den nye loven er *Fullføringsreformen* et viktig element, og det beskrives at det må store endringer til om man skal nå målene om gjennomføring og en helsefremmende skole (meld. St. 21, 2021; Uthus, 2022). Planen er at en ny og helhetlig opplæringslov skal være på plass i august 2024 (Udir, 2023).

3 Metodologi

I dette kapittelet gjøres det rede for forskningsdesign og -metode. Valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsmetode, analysestrategier begrunnes og beskrives. Noen etiske aspekter ved studien vil også i dette kapitlet bli belyst.

3.1 Forskningsdesign

For å besvare problemstillingen var det ønskelig å benytte ungdommenes beskrivelser som kilde til kunnskap, og derfor ble en typisk kvalitativ strategi valgt. Studiens design innebærer individuelle kvalitative forskningsintervju, med en tematisk intervjuguide som støtte for innhenting av data. Intervjuene er deretter transkribert og videre systematisert og analysert etter en tverrgående analysemodell. Denne typen forskningsmetode er valgt med hensikt for å belyse bredden og nyansene fra de subjektive beskrivelsene (Malterud, 2012; Malterud, 2018, s.29-31).

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Ulike disipliner har med sine teoretiske forankringer bidratt til stor variasjon innen de kvalitative metodetradisjonene. Det var avgjørende å velge en metodisk tilnærming som kunne bidra til å belyse de subjektive beskrivelsene som denne studien var ute etter å undersøke (Brottveit, 2018; Malnes, 2022; Malterud, 2012; Malterud, 2018, s.36).

En fenomenologisk tilnærming ville derfor være hensiktsmessig siden den søker forståelse gjennom å belyse informantenes subjektive fortolkninger av egen livsverden. På starten av 1900-tallet grunnla Edmund Husserl fenomenologien som en egen filosofisk retning. Fenomenologien har hatt stor betydning for den kvalitative forskningen og betyr "læren om tolkning" (Brottveit, 2018, s.46-52; Kvarv, 2021, s.96). I kvalitative metoder kan det være vanskelig å sette tydelige grenser mellom de ulike tradisjonene, men i fenomenologisk tradisjon står subjektive erfaringer og bevissthet sentralt (Brottveit, 2018, s.46-52; Malterud, 2019, s.28). Innen fenomenologisk tradisjon benyttes individuelle intervjuer eller observasjon som kilde til forståelse (Malterud, 2018, s.36-37). I denne studien ville en fenomenologisk tilnærming kunne møte ønske om kunnskapsutvikling gjennom informantenes perspektiv og livsverden. Fenomenologien vurderer subjektive erfaringer fra egen livsverden som gyldig kunnskap, og i denne studien søkes disse gjennom kvalitative intervjuer. Informantenes fortolkninger av egne erfaringer og tanker om hva som var betydningsfullt for dem, vil gjennom en fenomenologisk tilnærming være en sentral kilde til kunnskap i videre drøfting knyttet til gjennomføring av VGO (Malterud, 2018, s.115).

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative forskningsmetoder er strategier for utvikling av kunnskap som er forankret i fortolkende paradigmer (Malterud, 2019, s.35). Fenomenologisk filosofi er en av disse, og kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming har som hensikt å bidra til forståelse gjennom subjektets opplevelse av egen virkelighet (Brottveit, 2018; Malterud, 2019, s.115). Kvalitativ forskningsmetode gav her mulighet til å beskrive, analysere og fortolke fenomenet som skulle studeres og fokuserte på forståelse fremfor forklaring. Kvalitativ metode egnet seg også godt for å søke kunnskap gjennom et mindre antall individuelle intervjuer. Forskningsmetoden vil også bidra til å gi rom for å belyse bredde, nyanser og subjektive erfaringer (Johannesen, 2018; Malterud, 2018, s.29-31).

3.3.1 Kvalitativt intervju

Kvalitative forskningsintervju handler om å oppnå tilgang til andres erfaringer og opplevelser gjennom samtale (Johannesen, 2018; Skilbrei, 2019, s.65). Denne typen intervjuform kan det åpne for mer, eller dypere beskrivelser av informantenes erfaringer. Et kvalitativt forskningsintervju kan bidra til at intervjuet får den fleksibiliteten som trengs for å få frem nyansene i informantenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s.20-22). Kvalitative forskningsintervju har en spesiell interesse for å forstå og beskrive fenomener ut fra informantenes perspektiv, også kalt livsverden, og vil derfor gi rom for den fenomenologiske tilnærmingen i studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44-50).

I denne studien ble det valgt å gjennomføre tre individuelle forskningsintervju med en semistrukturert form. Slike intervju vil gi hver enkelt informant rom for å komme med sine nyanser og betraktninger (Kvale & Brinkmann, 2019, s.176-179). Et semistrukturert livsverdenintervju gjennomføres som er en fleksibel samtale med en tematisk intervjuguide som støtte. Strukturen er ikke helt åpen, da det ikke er tilfeldig hva informantene skal snakke om. Intervjuguiden beskriver temaer og inneholder forslag til både spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46). Målet med denne intervjuformen er å få frem aktuelle historier, erindringer og sammenhenger fra informantenes livsverden og senere bearbeide disse systematisk gjennom analyse.

Intervjuguiden (Vedlegg 3) kunne bidra til å strukturere intervjuet i den grad det var behov for det, og den inneholdt oversikt over tema og forslag til spørsmål (Kvale & Binkmann, 2019, s. 162). Intervjuguiden som ble benyttet var preget av en tematisk struktur og inneholdt følgende tema og stikkord til hjelpe- eller oppfølgingsspørsmål:

- Behov – indre, sosiale og strukturelle behov i opplæringen
- Før og nå – bakgrunn, evt. endringer i behov

- Tro – tro på gjennomføring og motivasjon
- Erfaringer – betydningsfulle erfaringer
- Fremtid – hva som kan være virkningsfullt i fremtiden for at flere kan gjennomføre VGO

3.4 Forforståelsen som en del av analysen

Forforståelsen beskrives som ryggsekken som bringes med inn i forskningsprosjektet og inneholder både bevisste og ubevisste tolkningsgrunnlag (Malterud, 2018, s.44). I dette forskningsprosjekt vil min forforståelse være preget av faktorer som egne erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og den teoretiske referanserammen (Malterud, 2018, s. 45). Personlig bakgrunn, faglig kompetanse og engasjement, sammen med erfaringer fra arbeidet som psykisk helsearbeider står sentralt i forforståelsen som påvirker denne studien. Eksempelvis ble forforståelsen benyttet bevisst som bidrag til valg av studiens tema og problemstilling. Bevissthet knyttet til egen forforståelse som forsker vil være nødvendig om den skal kunne anvendes som nyttig kunnskap i forskningsprosessen. Forforståelsen kan på den annen side være et hinder for ny kunnskap og være begrensende. Den ubevisste delen av forforståelsen kan stå i veien for eller overskygge informantens budskap, og vi kan miste viktige elementer fra det empiriske materialet (Malterud, 2018, s.45). De teoretiske utvalgene som belyses i studien kan danne en ramme for bredere forståelse og drøfting, men kan også begrense våre funn om vi lar den forme utgangspunktet for hva vi ser etter. For eksempel kan en forforståelse som innebærer at gjennomføring av VGO er en forutsetning for meningsfulle liv og god psykisk helse, bidra til at vi ikke er like åpne for å se flere sider og dilemmaer som kan følge med en slik forforståelse. Fortolkningen kan ikke skrues av og er en del av hele prosessen både før, under og etter selve intervjuene. Selv om forforståelsen både er bevisst og ubevisst, er det gjennom hele studiet benyttet bevisst refleksjon knyttet til egen forforståelse for å redusere områdene der den kan påvirke eller overskygge muligheten for å belyse viktige funn (Malterud, 2018, s.41-42). Gjennom fortolkning og presentasjon i denne studien har det blitt lagt vekt på å presentere det empiriske materialet så presist og nært informantenes sitater som mulig. Siden denne studien skulle følge en fenomenologisk tilnærming, var det betydningsfullt å etterstrebe presise og fullstendige beskrivelser fremfor å forklare eller analysere det empiriske materialet i lys av egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45).

Min daglige rolle som terapeut utfordret intervjurollen i møte med informantene gjennom intervjuene, og jeg måtte jobbe aktivt med å balansere disse på en hensiktsmessig måte. Jeg så tidlig at jeg ikke klarte å legge bort terapeuten i meg og at dette muligens kunne påvirke min væremåte, hvordan jeg stilte mine spørsmål, hvordan jeg tolket informantene og hva informantene delte.

Gjennom analysearbeidet var det viktig for meg å erkjenne hvordan min forforståelse kunne ha innvirkning på dette arbeidet.

3.5 Utvalg og avgrensninger

Avgrensninger er foretatt i forhold til rammene for tid og størrelse som er gitt for denne studien. Studien har hatt mål om å undersøke hva ungdom mener er betydningsfullt for gjennomføring av den norske modellen for VGO. Det ble derfor ikke lagt vekt på sammenlikningsstudier fra andre land. I forberedelsen av rekrutteringen av informanter til studien ble det valgt et strategisk utvalg med relativt få utvalgs kriterier. Målet var tilstrekkelig, relevant og variert materiale for å kunne besvare problemstillingen. Et strategisk utvalg innebærer å definere utvalgs kriterier som vil kunne bidra til å gi størst mulighet for rik og variert informasjon (Malterud, 2018, s.57-58). For å få frem variasjon og nyanser, ble gitte kriterier definert for utvalget av informanter:

- frivillighet
- unge voksne mellom 18 og 25 år
- erfaring med å ha avsluttet VGO
- er nå aktive i VGO eller nylig uteksaminert
- deltar eller har deltatt i samarbeidsprosjekt med målsetting om å hindre frafall

Det første kriteriet var forutsetningen om frivillighet. Informantene som ble forespurt om deltakelse i studien skulle ta kontakt ved interesse, og frivilligheten ble videre sikret gjennom informert samtykke. Utvalget knyttet til alder ble etter prosjektbeskrivelsen justert til å inkludere aktuelle informanter i alderen 18-25 år. Aldersavgrensningen hadde sammenheng med kriteriet om erfaring med frafall, og kunne være en fordel med tanke på at informantene kunne se tilbake og reflektere over tidligere erfaringer med noe avstand. Erfaringer med å ha avsluttet VGO ble en del av utvalgs kriteriene fordi informantene som tidligere hadde avsluttet VGO kunne ha gjort seg erfaringer om hva som gjorde det vanskelig å fullføre. Kriteriet om at informantene skulle være aktive i, eller nylig uteksaminert fra VGO er verdifullt i den forstand at det ikke var lang tid siden informantene hadde vært aktive i et opplæringsløp. Slik kunne erfaringene være nærmere i tid og derfor lettere å belyse, enn om det var langt tilbake i tid. Utvalget ekskluderte elever fra voksenopplæring. Dette valget er tatt på bakgrunn av mulighet for at stor aldersforskjell mellom informantene kunne gjøre funnene mer utydelige, samtidig som forforståelsen om at muligheten for å redusere frafall tidlig, ville være mest lønnsomt, både for den enkelte og for samfunnet.

For å komme i kontakt med aktuelle informanter ble det opprettet et samarbeid med Fylkeskommunal oppfølgingstjeneste (heretter OT) for elever i VGO. OT hadde etablert et samarbeid med NAV og flere videregående skoler på Østlandet. Samarbeidsprosjektet hadde som målsetting å bidra til at ungdom som av ulike grunner hadde avsluttet VGO og stod utenfor arbeid, fikk hjelp til å gjenoppta og fullføre VGO. Videre i denne studien beskrives dette tiltakssamarbeidet som *tilbake i opplæring* (heretter TIO). Tiltakssamarbeidet har i denne studien blitt tildelt et annet enn det opprinnelige for å beskytte informantenes anonymitet. For å kunne ha nok materiale til å se etter variasjon, nyanser og fellestrekk var det ønskelig å gjennomføre intervjuer med flere informanter. På grunn av mengden data som skulle analyseres ble det gjort en avgrensning på tre individuelle intervjuer med tre ulike informanter. Alle intervjuene hadde en varighet på en klokke time.

3.6 Datainnsamling

3.6.1 Forberedelser

I forberedelsene av denne studien har forskningsetiske retningslinjene (heretter NESH) vært styrende (NESH, 2022). Metodene for rekruttering av informanter, gjennomføring av intervjuer, oppbevaring av data og bearbeiding av datamaterialet er godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt), tidligere NSD gjennom prosjektskisse (Vedlegg 5).

Som en del av kartleggingsarbeidet ble det avholdt to møter med medarbeidere og ansvarlig for prosjektet TIO. Prosjektet jobbet med ulike tiltak for å bistå ungdom som tidligere hadde avsluttet VGO med å gjenoppta opplæringen og gjennomføre. Første møte med representanter fra prosjektet omhandlet informasjon om prosjektets målsetting og arbeidsmetoder. I andre møte sto informasjon om denne studien sentralt, sammen med planlegging av rekruttering av informanter og gjennomføring av intervjuene. En av de ansatte i TIO-prosjektet ble fast kontaktperson og fikk innføring i studiets tema, problemstilling og metode. Hun ble gjort kjent med informasjonsskriv, utvalgskriterier, ønsket om antall informanter og tidsplan for gjennomføring av forskningsintervjuene. Det ble reservert møterom i TIO sine lokaler for gjennomføring av intervjuene. Det ble lagt vekt på at informantene skulle få velge sted for intervjuet, for å bidra til medvirkning og trygghet, men alle informantene takket ja til å benytte lokalene hos TIO. Aktive og tidligere aktive deltakere i TIO som innfridde utvalgskriteriene fikk informasjonsskriv og ble forespurt om deltakelse av kontaktpersonen i prosjektet. Ungdom som ønsket å bidra som informanter meldte sin interesse til kontaktpersonen, og hun koordinerte avtaletidspunkt for intervjugjennomføring. Bakgrunnen for dette valget at kontaktpersonen hadde en relasjon til

deltakerne samtidig som det kunne være hensiktsmessig å unngå lagring av personopplysninger. I ettertid ble det reflektert over hvordan både formelle og uformelle strukturer mellom informantene og kontaktpersonen kunne ha påvirket utvalget og informantenes bidrag.

Før hvert intervju ble det avsatt tid til gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeskjema. Informantene fikk informasjon om opptaket av intervjuene, hvordan dataene ble oppbevart, behandlet og slettet etter prosjektets avslutning. Den tematiske intervjuguiden danner rammen for intervjuet, og det ble informert om at det ville bli gjort notater underveis. Det ble avsatt 1,5 klokke til hver gjennomføring, hvorav 30 minutter ble beregnet til informasjon og 60 minutter til gjennomføring av selve intervjuet. Det ble også satt av tid i etterkant for å møte eventuelle behov for mer informasjon, og det ble avtalt at kontaktpersonen i TIO ville være tilgjengelig for informantene i etterkant av intervjuene.

3.6.2 Gjennomføring

Alle informanter tilbakemeldte at de ønsket å benytte møterom i TIO sine lokaler for gjennomføring av intervjuene. Ved oppstart av hvert intervju ble informasjonsskrivet gjennomgått før samtykke ble signert og arkivert. Informantene fikk informasjon om intervjuguiden, notering underveis, opptak av intervjuet, lagring, bearbeiding av dataene og beregnet tid. Det ble også presisert at informantene til enhver tid kunne be om pause eller bryte intervjuet uten å begrunne hvorfor. Det ble innledningsvis opplyst om at vår kontaktperson i TIO ville være tilgjengelig for informantene i etterkant av intervjuet. Intervjuguiden var ment som et rammeverk, mens samtalens naturlige flyt ble prioritert. Erfaringen ble at guiden ble lite benyttet. Det ble gjort notater underveis for å huske nyanser, uttrykk og annet som ville bidra til å skape nærmere tilstedeværelse når intervjuene senere skal transkriberes og analyseres. Etter avsluttet intervjuet ble notatene gjennomgått for å validere disse med informantene.

I etterkant av gjennomføringene ble det gjort oppsummerende notater som en fortolkning av generelle og overordnede tema fra intervjuene. Disse notatene hadde til hensikt å bidra til å huske nyanser som kunne gi verdi i videre fortolkning av det empiriske materialet. Opptakene fra intervjuene ble første gang gjennomlyttet en uke etter gjennomføring. Intervjuene kunne bære preg av lite struktur, men kan også ha bidratt til å gi rom for at informantene fikk dele det de ønsket.

3.7 Transkribering

All forskning bygger på fortolkning, også denne studien. Selv om transkripsjonen gjøres så lojalt som mulig, vil både det transkriberte resultatet og videre analyse være en avgrenset versjon av det

informantene har beskrevet. Prosessen med transkribering av intervjuene ble derfor utført så direkte som mulig. Det var mål om å benytte gullsitater i presentasjonen av funnene, og det var derfor viktig at sitatene fremstod så direkte som mulig. Transkriberingen ble utført uten hjelp av andre digitalt tilpassede programmer. Intervjuene ble gjennomlyttet i sin helhet før notatene fra gjennomføring og første gjennomhøring ble gjennomgått. Transkriberingen ble gjennomført ved å lytte til korte klipp og videre skrive dem direkte ned. Det ble benyttet tegn for å markere pauser, og skifte i tema. Alle sitater fra intervjueren ble merket «A» og informantenes sitater ble merket «B».

a. Du sier noe om det med svingning ift. motivasjon, humør osv. hva tenker du på da?

b. Det er jo ofte der det blir vanskelig å holde ut i jobb og skole for min del. Motivasjon er en veldig stor del av det. Litt usikker på hva som må til, men der også er det liksom en samtale å si at – nå er jeg så demotivert, ingenting frister liksom, kan du gi meg et spark i fua liksom.

Intervjuene ble transkribert i samme rekkefølge som de ble gjennomført og tekstmaterialet ble lagret separat i hver sin fil med tilhørende notatdokument. I andre gjennomgang ble noe av tekstmaterialet redusert ved blant annet å fjerne overflødige gjentakelser, ord som «hmm» og «eeh». Der det ble tatt bort tekst, ble det lagt inn korte kommentarer, pauser ble markert og endring i tema ble merket. I tredje runde av bearbeidingen av tekstmaterialet ble det gjort ytterligere reduksjon. Videre ble alt tekstmateriale tilhørende samme intervju merket med egen tekstfarge, for å lettere skille intervjuene fra hverandre i videre analyse.

3.8 Analyse

Analysemetoden i denne studien er inspirert av systematisk tekstkondensering (heretter STC). STC er en analysemetode som vektlegger kondensering og abstrahering av data gjennom fire trinn (Malterud, 2018, s.96). STC er inspirert av fenomenologien, men er ikke en ren fenomenologisk metode. Det vil si at metoden vektlegger fenomenologiens tanke om at subjektets erfaringer er gyldig kunnskap og at analysen skal beskrive relevante funn så nøyaktig som mulig. Malterud (2018) beskriver STC som en pragmatisk metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data, som skal sikre en enkel og systematisk analyseprosess (Malterud, 2018, s.97-116).

Trinn 1 i analyseprosessen handler om å bli kjent med det empiriske materialet og få et helhetsinntrykk. I trinn 2 skal meningsbærende enheter identifiseres. Det vil si at relevant tekst skal skilles fra det irrelevante og danne grunnlag for nye og foreløpige kodegrupper. Trinn 3 handler om å abstrahere det kodede tekstmaterialet fra trinn 2, med mål om å redusere og sammenfatte

tekstmaterialet. Kodegruppene justeres her til færre, overordnede kodegrupper, slik at det videre kan dannes kondensat. Kondensat er ikke enkeltsitater, men en samskrevet tekst som trekker sammen sitatene til meningsbærende enheter innenfor samme kodegruppe. Det 4. og siste trinnet handler om å sammenfatte og beskrive kondensatene som analytisk tekst, også kalt synteser. Budskapet gjennom syntesene kan illustreres med tilhørende *gullsitater*, som er direkte sitater fra det empiriske materialet (Malterud, 2018, s.99-108). Malterud (2018, s.98-111) bruker en metaforisk sammenlikning med en klesvask for å beskrive analysetrinnene.

Vi kan tenke oss at vi starter med en haug med skitne klær. De skitne klærne skal vaskes og sorteres, og det rene tøyet skal legges i en kommode (...) Til slutt skal vi bruke det sorterte innholdet i hver skuff til å sy nye klær.

(Malterud, 2018, s.98).

3.8.1 Beskrivelse av analysetrinn 1

Utgangspunktet for analyseprosessen innebar totalt 41 sider med transkribert empirisk data, som ble analysert gjennom en fire-trinns prosess inspirert av STC. Hvert intervju hadde etter transkribering fått sin egen tekstfarge for å lettere kunne identifisere sitatenes opphav. Det kan ha betydning for videre fortolkning, dersom sitatene mister sin opprinnelige kontekst.

I trinn 1 var målet å danne et helhetsinntrykk over det empiriske materialet og plassere det inn under foreløpige tema. I følge Malterud (2018) beskrives det første analysetrinn som første sortering av en klesvask. Hvert intervju ble systematisk gjennomgått og det ble notert ned foreløpige tema fra hvert enkelt intervju. Intervju 1 fikk på dette tidspunktet tildelt 9 foreløpige tema, Intervju 2 fikk 8 og intervju 3 fikk 10 foreløpige tema. Etter STC sin modell er det anbefalt totalt 4-8 foreløpige tema (Malterud, 2018, s.99). For å få bedre oversikt måtte tekstmaterialet reduseres og systematiseres gjennom flere runder. Intervjuers sitater ble fjernet og spørsmål ble kort markert. De foreløpige temaene ble gjennom denne prosessen redusert til totalt 7 foreløpige tema og det ble valgt å legge inn subgrupper som utdypet noe av innholdet. Tabellen under illustrerer de foreløpige temaene etter første trinn i analyseprosessen.

Utgangspunktet hverdagen før og nå Bakgrunn og barndom Blanke ark	Forventninger Forventninger til seg selv Forventninger fra andre	Diagnoser som begrenser Spiseforstyrrelse ADHD Angst Depresjon
Relasjoner Fellesskap og utenforskap Trygge voksne Bli sett og forstått	Tilrettelegging Utvidet tid Lydbøker Digital undervisning Hjelp til hjemmearbeid	Tro Mestring Tro på egne ressurser Andres tro Selvfølelse Medvirkning
Trygghet Forutsigbarhet kontroll		

3.8.2 Beskrivelse av analysetrinn 2

På trinn 2 i analysen det ble foretatt ytterligere reduksjon av tekstmaterialet ved å legge bort tekst som fremstod overflødig, upresis eller ikke relevant for de foreløpige temaene. Det reduserte tekstmaterialet ble skrevet ut og bearbeidet videre både manuelt og digitalt. Tekst ble klippet ut, plassert sammen til hvert sitt foreløpige tema og lagt utover et stort bord. På denne måten ble det enklere å få oversikt over både tekst og tema. I denne prosessen ble de foreløpige temaene justert, og det ble jobbet videre med kodegrupper og tilhørende subgrupper.

Etter ny sortering og digital redigering ble det gjort utskrift av all tekst. Tekstmaterialet, som fortsatt bestod av sitater ble sortert under kodegrupper for å videre kunne danne meningsbærende enheter (kondensater). Teksten beholdt fortsatt tekstfargen den hadde blitt tildelt etter transkriberingen.

3.8.3 Beskrivelse av analysetrinn 3

I trinn tre ble det empiriske materialet redusert ved å hente ut, fortolke og sammenfatte det empiriske materialet for å tydeliggjøre funn. Malterud (2018) beskriver dette som trinnet der vi syr sammen brukte plagg som skal danne grunnlag for nye kreasjoner som skal stilles ut (Malterud, 2018, s.106). I trinn 3 ble det i hovedsak jobbet med 3 Koder med 3-4 subgrupper. Valgene ble videre basert på aktualitet knyttet til problemstillingen og hva informantene la størst vekt på gjennom intervjuene. Videre i trinn tre ble sitatene og tekstutklippene fra det empiriske materialet satt sammen til abstrahert meningsinnhold. Enkelte sitater ble markert og valgt med som gullsitater som skulle benyttes for å illustrere det abstraherte innholdet.

Tilrettelegging	Relasjoner	Tro
Forutsigbarhet	Tilhørighet	Mestring
Tverrfaglig samarbeid	Nettverk	Medvirkning
Tid	Trygg relasjon til hjelpepersonene	Støtte
Digitale hjelpemiddel		Tro på egne ressurser
Læringsstøtte		

3.8.4 Beskrivelse av analysetrinn 4

På trinn 4 ble det satt søkelys på å sette sammen det abstraherte meningsinnholdet fra trinn 3 til analytisk og fortolkende tekst som skulle presentere funnene. Malterud (2018, s.108) beskriver dette trinnet som der vi syr sammen nye kreasjoner som skal vises frem. For å validere funnene ble tekstene sett opp mot kodegruppene og det transkriberte materialet ble igjen gjennomgått for å sikre at de nye syntesene klarte å belyse det informantene beskrev på en utfyllende måte. Det ble her valgt å gå tilbake for å definere to nye funn som omhandlet en kort oppsummering av begrensende faktorer og funn som utfordret tanken om gjennomføring av VGO. Disse to kodene ble *begrensende faktorer* og *ikke for enhver pris*. For å få informantenes beskrivelser tydelig frem, vil presentasjonen av funnene innebære en kombinasjon av disse syntesene fra trinn 4, kondensater fra trinn 3 og gullsitatet som er hentet ut fra det transkriberte materialet.

3.9 Etiske betraktninger, konfidensialitet og validitet

Etikken omhandler prinsipper og retningslinjer for hva vi bør, hva vi kan eller ikke kan gjøre. Siden denne studien har benyttet menneskers beskrivelser som kilde til informasjon, er bevissthet knyttet til etikk spesielt viktig (Johannessen et al., 2010, s.89). I kvalitativ forskning som denne, får vi tilgang til personlige livsfortellinger og det stilles derfor strenge krav til ivaretagelse av informantene (Brottveit, 2018, s.118).

I arbeidet med en masteroppgave er forskningsetisk refleksjon en kontinuerlig og gjennomgående prosess fra planleggings-, til gjennomførings- og bearbeidingsfasen av prosjektet (Tjora, 2017, s.46). I denne studien har de forskningsetiske retningslinjer fra NESH hatt stor betydning. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet har hatt et stort fokus, både i forhold til informantene og kontaktpersonene som har bidratt i arbeidet (Skilbrei, 2019, s.24). Det har vært viktig for meg å utøve rollen som forsker profesjonelt. En medmenneskelig holdning med varme og respekt for informantenes betraktninger har vært viktige elementer i denne rollen.

NESH stiller krav til informert samtykke, beskyttelse av personopplysninger og retten til å avstå fra å delta uten at det skal innebære negative konsekvenser for informantene (Tjora, 2021, s.53). I denne studien ble informantene rekruttert via studiens kontaktperson i oppfølgingstjenesten. Forsker var ikke aktiv i utvelgelsesprosessen på annet vis enn gjennom informasjon til kontaktpersonen og det er i ettertid reflektert over mulige konsekvenser av dette valget. Både formelle og uformelle strukturer mellom informantene og kontaktpersonen kan ha påvirket utvalget knyttet til hvilke elever som ble forespurt eller takket ja til deltakelse. Det kan også tenkes at denne problemstillingen kan ha påvirket resultatet på flere måter. Det kan være seg tanker informantene kunne ha om kontaktpersonens forventninger til hva de burde eller ikke burde dele, eller tanker om mulige negative sanksjoner ved offentliggjøring av studiens funn. Det ble derfor bevisst satt av god til gjennomgang av informasjonsskriv og samtykke i forkant av hvert intervju.

Både informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 4) er godkjent av kunnskapssektorens tjenesteleverandør, tidligere NSD (SIKT). For å beskytte opptakene som ble gjort av intervjuene ble det benyttet diktafon-app med direkte tilknytning til lagringsmappe i nettskjema.no. Disse filene ble senere flyttet over i USN OneDrive og slettes sammen med annen rådata etter prosjektets avslutning. Andre filer knyttet til intervjuene er også lagret i USN OneDrive med passordbeskyttet mappe.

Under selve intervjuene var det viktig å være bevisst det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant. Flere av informantene uttrykte før intervjuet at de var redde for å ikke kunne gi gode nok svar. I samtalene ble derfor verdien i variasjon og mengde belyst ovenfor informantene. Det ble også vektlagt at for denne type studie har alle typer svar og formidling stor verdi. I etterkant av intervjuene la jeg en bevisst vekt på ydmykhet og takknemlighet for bidragene fra informantene, og som en gjengjeldelse fikk alle informantene tilbud om å få tilsendt studien i sin helhet etter sensur.

Gjennom hele prosessen med denne studien har refleksjon knyttet til ulike etiske problemstillinger og betraktninger vært viktig. I fortolkning- og analysearbeidet i etterkant av intervjuene ble det lagt spesiell vekt på å bevare informantenes betraktninger så tro som mulig til det som ble uttrykt. Reduksjon av datamaterialet og bortvalg av kodegrupper var krevende med tanke på etiske aspekter. Omfattende deler av det empiriske datamaterialet omhandlet årsaker til frafall. Mye av dette materialet ble lagt til side gjennom analysen, da det ville kreve stor grad av fortolkning for å kunne benytte det som funn med relevans for problemstillingen. Dette var sterke og personlige historier for informantene, og det ble reflektert mye over bortvalg av dette materialet. Gjennom hele analysen måtte det på grunn av tid og avgrensninger gjøres valg knyttet til relevans.

Avgrensningene medførte at ikke all informasjon som kom frem gjennom intervjuene har kommet med eller tildelt lik aktualitet i studien.

I siste analysetrinn som innebar at det kodete innholdet skulle danne nye synteser, ble det fokusert på at disse skulle være gjenkjennbare og at min fortolkning ikke skulle komme i veien eller endre informantenes budskap. Av den grunn er det valgt å presentere funnene som en strukturert blanding av synteser, utdrag fra det abstraherte meningsinnholdet og gullsitater.

4 Presentasjon av funn

Dette kapittelet presenterer funn fra analysen. Funnene er basert på informantenes beskrivelser av betydningsfulle faktorer for gjennomføring av VGO. Her vil funn fra de tre intervjuene bli presentert samlet knyttet til hver funnkategori. Malterud (2018) sin klesvaskmetafor, vil presentasjonen innebære å stille ut de nye plaggene som er sydd sammen av de gamle. Tabellen under viser oversikt over tema og subgrupper som presenteres videre.

I presentasjonen benyttes betegnelser som *opplæringsarenaer* og *hjelpepersoner*. Benevnelsene er valgt som en avgrensning, fordi informantenes historier omhandler både ordinær VGO, privatistordninger, lærlingplasser og tilbakeføringstiltak i samarbeid med oppfølgingstjenesten. Hjelpepersonbegrepet representerer de som er i en opplærings- eller veiledningsrolle, og innebærer lærere, veiledere eller andre hjelpepersoner i opplæringsarenaen.

Begrensede faktorer	Tilrettelegging	Relasjoner	Tro	Ikke for enhver pris
Trøblete bakgrunn	Forutsigbarhet	Tilhørighet	Mestring	Forventning
I opplæring	Tverrfaglig samarbeid	Nettverk	Medvirkning	Konsekvenser
Sykdom	Tid	Trygg relasjon til	Støtte	Egen helse
Forventninger	Digitale hjelpemiddel	hjelpepersonene	Tro på egne ressurser	
Med blanke ark	Læringsstøtte			

4.1 Begrensede faktorer

Denne studiens hadde som hensikt å fokusere på betydningsfulle faktorer for gjennomføring av VGO. Historier knyttet til oppvekst og tiden før informantene avsluttet VGO første gang ble trukket frem som årsaker til frafall, og har fått en viktig plass i starten av dette kapittelet. Funnene er tolket som sentrale for å vise kompleksiteten i informantenes utfordringer og hvordan disse begrenset deres muligheter for gjennomføring av VGO.

Informantene beskrev at de opplevde utfordringer på flere områder både i og utenfor opplæringsarenaene. Oppvekstforhold med lite stabilitet i hjemmet, foreldre med rus- eller psykiske helseutfordringer, mangelfull sosial tilhørighet eller nettverk, og lite forståelse og vilje til individuell tilrettelegging i skolen, er noen av områdene informantene beskriver som spesielt begrensede for deres mulighet for gjennomføring. I tillegg til utfordringer på flere områder knyttet til ytre faktorer, beskrev informantene også utfordringer knyttet til egne psykiske helseplager. Samtlige informanter belyste utfordringer knyttet til både angst- og depresjonssymptomer. Dysleksi og lærevansker, ADHD og alvorlige spiseforstyrrelse ble også trukket frem som forhold som

medvirket til å vanskeliggjøre gjennomføringen. Perioder med høyt fravær i grunnskolen, lite eller svakt vurderingsgrunnlag og manglende tilhørighet til elevgruppen preget ungdommenes motivasjon i overgangen fra ungdomsskolen til VGO. Informantene i studien hadde opplevd den første tiden i VGO som spesielt krevende, noe som hadde resultert i avslutning av opplæringsløpet innen det første året. Informantene beskrev at erfaringen med å avbryte VGO etter mange krevende år i grunnskolen bidro til liten tro på egne ressurser. Troen på å finne en vei som passet dem, en plass de kunne mestre og ha betydning, fremstod som enda lengre unna.

En av informantene beskriver hvordan hennes oppvekst var preget av ustabile forhold i hjemmet og hvordan hun tidlig utviklet en alvorlig spiseforstyrrelse. Gjennom ungdomstiden var hun så syk at målsetningene handlet om å samle nok krefter til å kunne gå opp trappen til sitt eget rom. Avstanden til jevnaldrende ble stor og var vanskelig å se andre rase i fra gjennom utdanning, jobb og fremtidsplaner. Både de indre og de ytre forventningene om valg for fremtiden og gjennomføring av VGO opplevdes som et belastende trykk, samtidig som hun ikke visste om hun ønsket å leve et liv som voksen.

Så var det den lille en-prosenten. Den lille delen som ikke ville gi opp livet. Den fikk meg til å prøve, men jeg følte jeg hadde så mye å bevise.

Når hun endelig fikk sykdommen mer under kontroll, var det utfordrende å starte på VGO. Verdifull ungdomstid hadde gått tapt til fordel for kaos og sykdom, noe som innebar at hun opplevde fravær av tilhørighet til jevnaldrende og tro på egne ressurser. Å starte VGO flere år etter de fleste andre, med begrensede krefter og en tidsbegrensning for gjennomføring bidro ikke til å redusere negative tanker. Det ville kreve individuell tilrettelegging på flere områder, mye støtte fra andre og ikke minst at hun fant tilbake til troen på sine egne ressurser om hun skulle klare å gjennomføre VGO.

Man innser det ikke når man lever oppi det. Det er først nå jeg kan reflektere over hvordan det egentlig var hjemme. Jeg tenker at det hadde vært annerledes om det var mer stabilt. Det kunne gitt meg mer overskudd til skole.

Jeg tenkte at jeg kom til å dø før jeg ble 20 uansett. Det er litt vanskelig å se for seg fremtidsplaner da. Vi har alle ulike utgangspunkt.

Funnene belyste også verdi i å treffe hjelpepersoner som ikke kjente til hele deres bakgrunn. Muligheten for å få starte med *blanke ark* var betydningsfull. Ungdommenes bakgrunn kunne oppleves som en begrensning på flere måter, men kunne også i seg selv begrense deres muligheter for gjennomføring fordi den farget andres forforståelse om dem. Opplæringsmiljø eller

hjelpepersoner med en negativ forforståelse knyttet til ungdommene kunne preget samarbeidet. Interessen, engasjementet, forventningene og ønske om å inkludere ungdommene kunne bli redusert, og på den måten redusere ungdommenes motivasjon og tro på gjennomføring.

Det er lettere å motta veiledning og hjelp fra mennesker som ikke er så nære. Det er litt som å få starte med blanke ark. Det er lettere å åpne opp fordi at de ikke kjenner meg fra oppveksten og hvordan ting var før, så de ikke kan dømme meg.

4.2 Tilrettelegging

Studiens funn belyser ulike former for tilrettelegging både i skole, på lærlingplass og gjennom TIO. Funnene viser stor variasjon i opplevelsen av engasjement rundt individuell tilrettelegging gjennom opplæringsløpene, og flere av informantene forteller om opplevelsen av lite forståelse for deres belastninger. Det belyses at informantene har hatt behov for lærere eller veiledere som klarte å gi *det lille ekstra* for å finne frem til virkningsfull og treffsikker tilrettelegging. Informantene trekker frem at det å bli sett, forstått og få tillitt var helt nødvendig for å kunne finne frem til virkningsfulle tiltak. Det var likevel slettes ingen selvfølge at dette skjedde.

Jeg er ganske sikker på at det hadde vært annerledes om det ikke var hun jeg fikk som veileder. Hun var annerledes. Hun så meg.

Funnene belyste at flere av informantene hadde gode resultater på prøver og eksamener, men lave standpunkt karakterer eller manglende vurdering på grunn av høyt fravær. Samtlige beskrev en opplevelse av manglende interesse og forståelse for deres helhetlige situasjon og individuell tilrettelegging. Andre praktikere i skolen og kontaktpersoner i TIO som har bidratt med noe annet trekkes frem. Hjelpepersoner som har bidratt til opplevelsen av å bli sett og forstått, beskrives som avgjørende for at tilretteleggingstiltakene skal være virkningsfulle. Gjennom analysen kom det frem både likhetstrekk og variasjoner i behovene for tilrettelegging. Ulike tiltak som belyses videre omhandler forutsigbarhet og informasjon, tverrfaglig samarbeid, tiltak for tilpassing av tid, tilretteleggingstiltak knyttet til digitale hjelpemidler og læringsstøtte.

4.2.1 Forutsigbarhet og informasjon

Opplevelsen av forutsigbarhet og kontroll ble trukket frem som et stort behov for informantene. Informantene beskrev høy grad av utrygghet på flere områder i livet og utryggheten kunne bli et hinder for gjennomføring. Forutsigbarhet i opplæringen hadde derfor stor betydning. Det kunne innebære oversikt over hvilke lærere de skulle ha, hvem de skulle samarbeide med i gruppearbeid,

at avtaler var tydelige og ble holdt, at forventninger var klare og at de hadde oversikt over hvilke arbeids- og studiemuligheter som fantes. Forutsigbarhet knyttet til hvilke personer informantene skulle samarbeide med i ulike sammenhenger trekkes frem som spesielt betydningsfullt, da flere opplevde seg usikre i samarbeidende relasjoner. Det å få samarbeide med noen de var trygge på eller få beskjed i god tid om det ble endringer, kunne bidra til å skape mer forutsigbarhet.

Jeg må ha klare rammer på alt. Hater uforutsigbarhet. Det stresser meg så mye at jeg får helt shut-down og slutter å fungere. Jeg tror alltid jeg har hatt det slik. Det blir en sånn greie for å kunne gjøre det trygt for meg selv.

Informasjon er viktig for meg. At jeg vet hva som skjer og hvem jeg skal være sammen med. En trygg og tydelig veileder er viktig for meg.

Informantene fortalte at da de avsluttet VGO første gang, var de usikre på hvilke muligheter de hadde. Det ble trukket frem at oppstarten i TIO var preget av informasjon og arbeid med å danne oversikt. Informantene belyser at informasjon var en viktig faktor som bidro til at de gjenopptok VGO. Flere trodde at veien tilbake i opplæring ville innebære å starte helt på nytt eller ville være mer omfattende enn det faktisk var. Samtaler med veileder tilknyttet OT og TIO bidro til oversikt over hva som var gjennomført, hva de manglet, hva de kunne ønske seg og hva som måtte til for å oppnå ønskene. Noen av informantene fant sammen med veileder ut at de hadde valgt feil studieretning og fikk nyttig informasjon om andre alternativer, mens andre gjenopptok fag for å kunne gjennomføre tidligere avbrutt opplæring. Funnene belyste at det gav både forutsigbarhet og motivasjon å få hjelp til å finne en vei som opplevdes mer som deres egen, eller at veien til gjennomføring ikke var så lang som de trodde. Tydelige informasjon fra veileder og tilgjengelighet var faktorer som bidro til å skape forutsigbarhet.

De var så gode på å være tilgjengelige og visste mye om det meste. Var der for alle ungene sine liksom. Om det var noe hun ikke kunne svare på sjekket hun det alltid opp og gav meg beskjed.

Jeg er litt usikker som person. Føler alltid at det ikke er godt nok det jeg gjør. Jeg fikk hjelp til å finne ut av hvilke muligheter jeg hadde, hva det var jeg kunne passe til og hva som var mine sterke sider.

4.2.2 Tverrfaglig samarbeid

Funnene viste at tverrfaglig samarbeid med tidlig oppstart var betydningsfullt. Informantene beskrev at de hadde hatt utfordringer som gjorde skolen vanskelig også før VGO. Det hadde likevel

vært lite fokus på tverrfaglig samarbeid frem til de kom i kontakt med OT og TIO. Flere av informantene forteller at de hadde vært knyttet til behandlingstilbud innenfor psykisk helse i flere år, men at det var lite fokus på samarbeid mellom de ulike instansene og opplæringen. Det ble belyst at tverrfaglig samarbeid hadde stor betydning for forståelsen av hvilke tilretteleggingstiltak i opplæringen som kunne være til nytte. Det var vanskelig for informantene selv å vite om, beskrive sine behov, eller bli tatt på alvor når det kom til tilrettelegging av opplæringen. Gjennom tverrfaglig samarbeid ble flere sider av deres livssituasjon belyst, og de kunne få støtte fra fagpersoner som hadde kompetanse på flere områder.

Ting må liksom ses i en større sammenheng.

Tverrfaglige samarbeidsgrupper kunne innebære ungdommen, lærere, representanter fra NAV, fastlege, psykolog og kontaktperson fra prosjektet TIO. Det var viktig at de som skulle samarbeide *dro i samme retning* og var interesserte i å forstå og skape løsninger. Det ble trukket frem at veiledere i TIO hadde tilknytning både til NAV, VGO og OT. At ungdommenes kontaktperson var godt kjent med muligheter og begrensninger innen flere områder bidro til at det tverrfaglige samarbeidet ble beskrevet som betydningsfullt.

Det var først da jeg avsluttet VGO første gangen at lege og NAV kom på banen. Jeg har gått til psykolog i mange år, men det er ikke alltid nok. Når noen tok ansvar for at det kom på plass et samarbeid fant vi bedre løsninger. Noen trenger et større støtteapparat.

4.2.3 Tid og fravær

Funnene trakk frem at fraværgrensen var en stor utfordring for flere av informantene. Ved tidligere opplæringsløp hadde fraværet medført manglende vurderingsgrunnlag. Informantene belyste betydningen av fleksibilitet i forhold til fysisk tilstedeværelse og at kravene om tilstedeværelse måtte være tilpasset den enkeltes behov og livssituasjon. Selv med høyt fraværet var det flere av informantene som gjorde mye hjemmearbeid og fikk gode karakterer på innleveringer og prøver, likevel bidro fraværet til at de ikke fikk vurderingsgrunnlag for standpunktkarakterer.

Jeg hadde gode karakterer på eksamenene, men lave standpunktkarakterer på grunn av fraværet. Jeg fikk ikke hjelp til det og på det tidspunktet var jeg for syk til at jeg klarte å ta opp kampen med å rette på fraværet.

Jeg måtte flytte hjemmefra og få meg inntekt tidlig. Satt på natten for å få leksene gjort, og det begynte å gå hardt utover psyken og andre ting. Jeg fikk alltid levert

innleveringer og fikk gode karakterer på prøver, men jeg var ikke mye fysisk til stede på skolen. Jeg fikk ikke noe oppfølging eller tilrettelegging det skoleåret, så det endte med at jeg droppet ut.

Informantene poengterer at fleksibilitet og utvidet tid var betydningsfullt for deres mulighet for gjennomføring av VGO, men behovet for tid belyses på ulike måter. Det kunne innebære fleksibilitet for omvalg eller tilrettelegging for å ta opplæringen over en lengre tidsperiode enn ordinært løp, få hjelp til å sette av tid til pauser eller mer tid til gjennomføring av oppgaver.

Jeg klarte å dukke opp når jeg klarte det. Det var liksom å ha det kjipt hver dag.

Jeg hadde fortsatt mye fravær når jeg startet på VGO igjen, det var bare det at nå fikk jeg tilrettelagt slik at om jeg hadde behov for å være hjemme, så kunne jeg det. Jeg tror jeg endte opp med 2 dager eller noe. Med da fikk jeg det jammen til også.

En av informantene beskriver at han bruker mer tid på å forstå og lære seg nye ting på grunn av dysleksi. Det var avgjørende å ha en lærer eller veileder som forstod hans behov for tid og klarte å legge til rette for individuell bruk av tid for å oppnå læring.

Jeg trenger gode lærere som tar seg litt ekstra tid. Jeg har dysleksi og for meg tar det kanskje tre ganger så lang tid å lære.

4.2.4 Digitale hjelpemidler og læringsstøtte

Når informantenes helhetlige situasjon ble vektlagt i tilretteleggingen av opplæring, opplevde de mindre stress knyttet til fravær eller manglende mestring. De kunne bruke den tiden de trengte. En av informantene fortalte hvordan hun hadde opplevd å gå fra manglende vurderingsgrunnlag til toppkarakterer når opplæringen ble tilrettelagt på en ny måte. Gjennom tverrfaglig samarbeid koordinert av TIO ble det satt inn tiltak som gjorde det mulig å ta opp fag, selv om hun ofte ikke klarte å være fysisk til stede på skolen.

Her kom ungdommenes behov først, så tilpasset man etter det.

Det ble da lagt til rette for hjemmearbeid, digital undervisning med mulighet for å se opptak og bruk av digitale innleveringer. I tillegg kunne TIO tilby ekstra læringsstøtte. Dette innebar et sted å kunne dra for arbeidsro, eller hjelp og støtte i skolearbeidet. Ved eksamener eller tester gav kontaktpersonene i TIO tilbud om samtale i forkant, og følge til og fra eksamensstedet. Informantene beskrev læringsstøtten som svært betydningsfull.

Det ble annerledes på den nye skolen etter at samarbeidet kom på plass. De var opptatt av psykisk helse og ville at jeg skulle klare det. Jeg fikk mulighet for en prat når jeg trang det og jeg opplevde at de tok meg på alvor. Diagnosen min gjorde at jeg fikk godskrevet fravær og tilrettelagt for mer hjemmearbeid. Jeg dukket opp på alle prøver og slikt. Jeg klarte faktisk å fullføre året der med bare toppkarakterer.

Nå skal jeg få de fleste lærebøkene på lydbok. Det gleder jeg meg til. Det var ikke noe problem å få til egentlig, men rart det ikke har skjedd før.

Jeg trang noen som bare sa at «nå tar vi fem minutter ute. Nå skal vi bare stå ute fordi jeg sier at vi skal det». Kontaktpersonen min i TIO satt der når jeg skulle ta eksamen og minnet meg på at jeg måtte huske å puste. Jeg kunne fort slutte å puste fordi jeg ble så stresset. Hun sa at «det verste som kan skje er at vi må gjøre det igjen. Resten har ingenting å si. Du vet det egentlig. Jeg vet at du vet det». Det betydde alt.

4.3 Relasjoner og tilhørighet

Funnene knytter stor verdi til trygge og støttende relasjoner. Flere av informantene beskrev mangel på støtte eller engasjement fra voksenpersoner i hjemmet, venner eller fra skolen gjennom store deler av oppveksten. Tanker om å ikke passe inne, ikke bli sett eller være god nok var gjennomgående i relasjon til andre. En av informantene beskrev et overdrevent fokus på å prestere, som et forsøk på å bli lagt merke til. Hun fortalte at hun trodde det hang sammen med et håp om å være flink nok og oppleve annerkjennelse, noe hun beskrev at hun hadde hatt lite av gjennom livet. Informantene trakk frem relasjoner både i og utenfor opplæringsarenaen som betydningsfulle og beskrev hvordan tilhørighet, nettverk og trygge hjelpepersoner er betydningsfullt for dem.

Det var alltid et håp om å være flink nok så jeg ble sett. Om man blir sett eller om man får skryt, blir man lagt merke til og får annerkjennelse, det føles bra.

4.3.1 Tilhørighet og nettverk

Funnene belyser at nettverk og tilhørighet er en viktig faktor for gjennomføring av VGO. En av informantene fortalte hvordan årevis med utestengelse hadde gjort henne svært usikker i relasjon til andre. Betydningen av trygge relasjoner til enkeltpersoner ble spesielt viktig. En av ungdommene trakk frem muligheten for å kunne øve på sosialt samspill som betydningsfullt fordi hun hadde

mistet mye av ungdomstiden på grunn av sykdom. Det ble også belyst at det var verre å bli ekskludert enn å ikke bli inkludert. Det kunne for eksempel være situasjoner der de aktivt ble valgt bort eller ikke valgt. Gruppearbeid, matpauser og lagspill ble beskrevet som situasjoner der ungdommene kunne føle at de ble ekskludert. Hjelpepersoner som hadde fokus på å styre det sosiale samspeillet ble beskrevet som betydningsfulle. Det kunne være at ungdommene hadde en fast gruppe eller person de samarbeidet med. Informantene beskriver stor forskjell på hvordan skolene klarte å legge til rette for et læringsmiljø som bidro til å inkludere alle. Ut fra ungdommenes beskrivelser kan det se ut til at opplevelsen av tilhørighet går i takt med hvor stort fokus hjelpepersonene har på å tilrettelegge for inkluderende tiltak.

Jeg hadde et ikke-eksisterende nettverk både gjennom ungdomsskolen og første del av videregående. Jeg tror det er et grunnleggende menneskelig behov å ha andre mennesker å være sammen med. Det hadde hjulpet å bare hatt noen få. Noen å sitte med i matpausen eller noen du visste ville være sammen med deg når det skulle være gruppearbeid for eksempel. Jeg ble aldri valgt og satt igjen til sist.

Å ta del i eller danne nettverk er noe alle informantene beskrev som betydningsfullt, men vanskelig. En av informantene forteller at hun gjennom hele skolegangen hadde følt at hun ikke passet inn, men at ønske om endring alltid var der. Da hun skulle over i VGO søkte hun skoleplass på en skole der ingen andre fra grunnskolen skulle gå, i håp om en ny sjanse og at hun denne gangen skulle få opplevelsen av å passe inn. Slik ble det ikke den gangen, men i TIO opplevde hun det annerledes. I tiltak der alle hadde utfordringer på ulike områder som innvirket på muligheten for å stå i ordinær opplæring, var det ikke lenger like vanskelig. Hun beskriver at det ble lettere å ta del og føle tilhørighet fordi alle var der av samme grunn. TIO hadde et overordnet fokus på hver enkelt sine ressurser, og det ble jobbet aktivt med å legge til rette for å bruke ungdommene til å bistå hverandre på ulike måter.

Jeg tenkte at hvis jeg reiser et annet sted, så kanskje jeg finner noen nye mennesker og passe inn der. Man bare håper desperat på at det bare ordner seg på et vis. Men det er ikke slik mennesker funker, det ordner seg ikke bare. Så da var jeg alene igjen da. Det ble slik at jeg heller ville avvise meg selv enn at andre fikk muligheten til det. Det er liksom litt mindre vondt.

(...) Når jeg kom til TIO var alle der av samme grunn, man hadde felles mål og gjorde ting sammen. Det ble et eget nettverk og alle kunnen hjelpe hverandre.

Informantene beskrev at det kunne være vanskelig å tro at de var gode nok i relasjon til andre. En av informantene trekker frem hvordan hun har jobbet aktivt med å finne trygge venner og at hun i dag har to vennskap som har hatt stor betydning for henne. Jevnaldrende venner var noe alle informantene beskrev som spesielt verdifullt fordi vennene tok et aktivt valg om å være deres venn og kunne bidra til fellesskap og bekreftelser. Det ble belyst at venner også kunne være viktig for å lære mer om seg selv og bli tryggere på egne valg, også knyttet til skole.

Jeg drøfter mye med vennene mine når det kommer til skole. Jeg stoler på dem og det hjelper at jeg vet de har troa på at jeg skal få det til.

Det hjelper meg at jeg har en stabil base for å gå videre. At jeg kan ha venner rundt meg, som støtter meg, det hjelper. Jeg trenger gode folk i ryggen.

Flere av informantene beskrev at de opplevde å ha utrygge relasjoner til voksenpersoner i hjemmet. Informantene oppga foreldres rus- eller psykiske helseutfordringer, ustabilitet eller høyt konfliktnivå som noen av grunnene for dette. Selv om utrygge forhold i hjemmet ble trukket frem som årsaksforklaring og medvirkende til vanskeligheter med gjennomføring av skole, trekker informantene også frem andre nære relasjoner som hadde vært betydningsfulle for dem. Private relasjoner som hadde en omsorgsgivende og støttende funksjon ble belyst som betydningsfullt, men det var ikke alle som opplevde å ha det i livet sitt.

Bestefar bodde bare 100 meter unna og jeg bodde til tider mer der enn hjemme.

Bestefar var den jeg dro til etter skolen. Det var han som støttet og motiverte.

Han er mitt menneske. Min bauta. Jeg hadde ikke fått til noe uten han.

4.3.2 Trygge relasjoner til hjelpepersoner

Informantene beskrev lite veiledning fra trygge voksenpersoner i hjemmet og en opplevelse av å stå alene med utfordringer knyttet til VGO. De tok selv kontakt med lærere eller rådgiver med ønske om tilrettelegging før opplæringsløpet ble avsluttet første gang. Det ble beskrevet følelser av mistillit og lite forståelse fra opplæringsinstitusjonen, og vanskelig for ungdommene å stå i dette alene.

Kontaktpersonen min i TIO ble som en motvekt til alt det utrygge.

Det å danne trygge relasjoner til hjelpepersoner i opplæringsssammenheng ble trukket frem som en avgjørende faktor for muligheten til gjennomføring. Informantene fokuserte ikke på hjelpepersonenes profesjon eller yrkesgruppe, men vektla personlige egenskaper og engasjement.

Enkeltpersoner kunne ha større betydning enn selve tiltaket for veien mot gjennomføring, og det var ikke tilfeldig hvem som hadde disse rollene. En av informantene beskrev at kontaktpersonen i TIO ble en motvekt til det utrygge i og rundt henne. Kontaktpersonen klarte å se hva hun trengte når hun selv var i tvil. Hun fortalte også hvordan hun i etterkant hadde integrert hjelpepersonens støttende ord i seg selv, ved å se og høre hennes for seg når ting ble vanskelig.

Jeg møtte min kontaktperson i TIO rett etter jeg avsluttet VGO. Hun er verdens beste menneske. Så trygg og så god. Mange av oss som har kommet hit har ikke hatt trygge voksne hjemme, på skolen eller i systemet, men så får vi det her. Generelt for de fleste av oss har det sviktet på flere ledd. Vi som er her, vi trenger noen ekte.. Hun er slik som bare, «Jeg er her, dere trenger ikke fikse alt i livet alene. Jeg passer på». Hun passet på alle ungene sine kan du si. Mer enn jobbeskrivelsen hennes sier at hun skal. Hun bryr seg sånn på ordentlig, ikke sånn bare fordi hun får betalt for det. Hun bryr seg genuint om hver enkelt.

Det kommer jo veldig an på hvem man møter om det er hjelpsomt. Jeg er ganske sikker på at det hadde vært annerledes om det var noen andre enn henne.

Hun er som en motvekt til det utrygge. Jeg kommer til å fortsette å høre hennes stemme i bakgrunnen. Nå må du huske å puste litt. Det verste som kan skje er at du må gjøre det om igjen. Jeg vet at du vet det.

Jeg trang en som kunne hjelpe meg og som hadde plass i seg selv. Har litt ekstra hjerterom liksom. Det tenker jeg alle som kommer inn i slike tiltak som dette trenger.

Relasjonen til hjelpepersoner ble belyst som viktig, og det var ikke tilfeldig om relasjonen ble hjelpsom. Oppriktig engasjement, interesse, omsorg og ekthet var noen kjennetegn som ble benyttet i beskrivelsen av betydningsfulle hjelpepersoner. Det ble lagt stor vekt på verdien i å møte hjelpepersoner som var oppriktig interessert i å hjelpe, fremstod som trygge og omsorgsfulle, hadde mulighet til innflytelse når det gjaldt tilrettelegging og ikke minst plass til å bry seg på ekte. En annen årsak til at hjelpepersoner utenfor hjemmet ble trukket frem som betydningsfulle, var muligheten for å starte med *blanke ark*. Veiledning og opplevelsen av støtte fra noen som ikke kjente til hele deres historie, beskrev informantene som medvirkende til at de ikke følte seg forhåndsdomt. Det var betydningsfullt med en viss distanse i den veiledende relasjonen, slik at ungdommene selv oppleve kontroll over hva de ville dele av sin bakgrunnshistorie. Det ble beskrevet som enklere å åpne seg opp for noen som ikke kjente hele deres historie.

Veilederne her kommer med et nytt blikk. De kjenner meg ikke på samme måte. De ser meg utenfra og er liksom ikke farget av alt jeg ikke får til. Jeg tar det de sier mer seriøst da.

Det ble belyst at det oppleves som betydningsfullt at hjelpepersonen klarte å se dem og forstå deres behov, når de selv ikke var klar over hva de hadde behov for eller klarte å uttrykke det. En av informantene fortalte at det var avgjørende at veilederen forstod hennes behov, fordi hun selv ikke var bevisst på hva som kunne være hjelpsomt.

Hun gav meg en tupp i ræva noen ganger og sa at «Jeg veit at du klarer det».

Det ble lagt vekt på opplevelsen av hjelpepersonene hadde nok tid, var tilgjengelige, forutsigbare og hadde god oversikt over valgmuligheter når det kom til utdanning- og yrkesvei og ulike muligheter for tilrettelagte opplæringsløp. At hjelpepersonene klarte å uttrykke tro på ungdommenes ressurser og legge til rette for mestring var også sentralt for gjennomføring.

Det er viktig å få sine behov møtt. Her kom ungdommenes behov først og så tilpasset man etter det. Jeg ble liksom sett og hørt på ordentlig. De så alle enkeltindividene og var opptatt av at alle folk har forskjellige behov. Her lot de meg få prøve og jeg fikk se at jeg fikk det til. De pushet liksom akkurat passe og fortalte meg at de trodde på at jeg ville klare det. Det var utrolig viktig for meg.

4.4 Tro

Tro var et begrep som var gjentakende i informantenes fortellinger om hva som var betydningsfullt for deres mulighet for gjennomføring. Tro er tatt med som en egen del av funnene og forstås som noe mer konkret enn *håp*. Ut fra funnene kan tro tolkes som en ressurs iboende hos informantene, men som skapes i interaksjon med andre. Informantene beskrev at det å ha tro på seg selv hadde vært vanskelig fordi de har opplevd lite mestring og lite anerkjennende bekreftelse fra omgivelsene. Mangel på mestringstro kunne føre til at de skjermet seg fra nederlag ved å avstå fra muligheter som kunne skape læring eller mestring i frykt for å feile. Mangel på mestring kunne også bli en bekreftelse på at de ikke var gode nok. Det ble også vist til hvordan andres tro på deres mestring medvirket til å gjøre dem mer bevisst egne ressurser. Andres tro eller manglete tro hadde på denne måten bidratt til å både begrense og forsterke deres tro på egne ressurser og egen fremtid. I tillegg til å oppleve mestring og anerkjennelse fra andre, var det viktig for informantene å ta egne valg.

Jeg hørte bare at jeg jobbet for sent og at jeg var for nøye med ting. Samtidig, når jeg forsøkte å være litt rask, fikk jeg tilbakemelding på at det ikke var bra nok.

Jeg hadde bestemt meg for å aldri gå på skole igjen, men så gikk jeg på en smell da. Veilederen min var opptatt av hva jeg ønsket, men hun var likevel tydelig på sine anbefalinger. Vi var ikke alltid enige, men jeg fikk rom for å prøve ting på min måte. Om jeg feilet prøvde vi noe nytt. Slik jobbet vi liksom frem gode løsninger som jeg følte at var basert på min vei og mine valg. Når jeg var trygg på det tålte jeg også en push når ting ble vanskelig og jeg hadde lite motivasjon.

4.4.1 Motivasjon

Motivasjon for opplæring og positiv tro på fremtiden hadde vært problematisk, når følelsen av mestring, anerkjennelse og støtte fra andre var lite til stede. Sammensatte utfordringer både i og utenfor skolen, sammen med manglende forståelse og tilrettelegging hadde innvirket på informantenes motivasjon og tro på gjennomføring av VGO. Informantene hadde tanker om at økt mestring måtte til for å oppnå positive tanker om fremtiden.

Jeg føler at det å mestre er det første steget.

Det er lettere å tro på seg selv når man opplever mestring. Jo mer mestring man opplever, jo lettere blir det å tro på at man får det til.

En tettere og mer tilpasset form for tilrettelegging hadde medvirket til økt mestring og tro på mestring i fremtiden. Informantene satte dette i sammenheng med at de opplevde seg sett og hørt, opplevde tilhørighet, at de overordnede rammene lå til rette på andre måter, støtte fra trygge hjelpepersoner og et gjennomgående fokus på identifisering av ungdommenes ressurser.

4.4.2 Medvirkning

Å medvirke i opplæringen og få støtte på egne valg, ble trukket frem som betydningsfullt for flere av informantene.

Jeg har aldri vært typen som liker at andre skal fortelle meg hva jeg skal gjøre.

En av informantene beskrev det som verdifullt å oppleve medvirkning, men samtidig få *akkurat passe push* når ting ble vanskelig. Verdien i støtte på egne valg var viktig for informantene både når

det kom til valg av fagretning og tilretteleggingstiltak. Informantene fortalte at det var viktig å føle at det var deres egne valg som styrte.

Jeg ville ikke på skole så fikk hjelp til å komme gjennom masse eksamener som privatist, og klarte det. Når jeg så at det ikke gikk så verst kom motivasjonen. Jeg hadde aldri gjort det om det ikke var for de som pushet og trodde på meg, da hadde jeg fortsatt ikke vært ferdig med noe. Jeg fullførte det året med bare toppkarakterer.

4.4.3 Støtte

Kombinasjonen mellom veiledning, støtte og en opplevelse av å velge sin egen vei var viktig for informantene. En av informantene beskriver at han var så usikker at han bare fulgte hva andre mente han burde gjøre. Støttende veiledning fikk han til å bli mer bevisst egne ressurser og egenskaper. Det bidro til at han opplevde seg mer sikker på studievalget og en opplevde en positiv endring av tro på gjennomføring etter siste omvalg.

Jeg valgte studievei mer etter hva andre foreslo. Det var liksom ikke noe jeg hadde valgt selv. Jeg ble lei av det. Så jeg fikk hjelp til å se på ulike studieretninger, finne ut av hvilke egenskaper jeg hadde. Jeg tenkte ekstra godt gjennom hva jeg faktisk ville. Da endret jeg fagretning, noe jeg er veldig glad for.

Motivasjonen min er å se at andre har det bra. Det er godt å også kunne være andres støtte. At andre trenger min hjelp gir meg en grunn til å stå opp på de kalde, sure og tunge dagene. Jeg har faktisk fått skikkelig tro på at dette skal gå.

4.4.4 Tro på egne ressurser

Funnene fra analysen belyser at en sammensetning av alle overnevnte faktorer kan innvirke på troen på egne ressurser og muligheten for gjennomføring av VGO. Informantene har beskrevet at de har opplevd positiv utvikling av egen mestringstro gjennom tett oppfølging i tilrettelagt opplæringsløp. Det belyses at når deres egen tro har vært fraværende har de funnet det betydningsfullt å kunne ha personer rundt seg som er spesielt opptatt av å fremme deres styrker og legge til rette for mestring. En av informantene forteller at når hun ikke hadde tro på seg selv var det avgjørende med en veileder som oppriktig hadde tro på hennes ressurser og tro på at hun vil få det til. Tro på egne ressurser ble også beskrevet som mestringstro.

Det hjalp meg mye å møte en trygg veileder, som så noe i meg og hadde oppriktig tro på meg. Jeg trodde på at hun trodde på meg. Det hjalp meg til å ta sjansen på å gjenoppta VGO og det har jo faktisk gått veldig bra. Jeg har på en måte integrert henne som en motvekt til min indre negative stemme når ting blir vanskelig. «Jeg vet du klarer det. Jeg vet at du vet det også. Det verste som kan skje er bare at du må gjøre det på nytt».

Mer tro på meg selv har helt klart gjort det annerledes. Jeg synes det har vært vanskelig før, men føler at jeg har fått hjelp gjennom veiledning til å bli mer bevisst mine positive egenskaper. At andre tror på meg, gjør liksom at jeg kan være sikrere på meg selv.

Den eneste gode tingen jeg noen gang har tenkt om meg selv er at jeg er skarp i hodet. Jeg vet at jeg egentlig kan få til det her.

Troen på å fullføre denne utdanningen er nå ganske høy egentlig. Jeg er ganske klar for å fullføre og lære mest mulig.

4.5 Ikke for enhver pris

Informantene uttrykte på ulike måter at ytre og indre forventning om gjennomføring av VGO kunne skape motivasjon, men i hovedsak begrenset motivasjonen. Forventning fra både foreldre, venner og samfunnet for øvrig om at de skal gjennomføre opplæringen og bli selvstendige kunne oppleves som belastende når livet var krevende.

Å gjennomføre VGO føles som en plikt.

Det ble beskrevet skam, mindreverd, utenforskap og følelsen av å ikke kunne bidra på lik linje med andre om man ikke gjennomførte VGO. Informantene brukte flere ganger begrepet å mislykkes i sammenheng med å ikke gjennomføre VGO. En av informantene beskrev konsekvenser av frafall som skremmende, samtidig som hun uttrykte bekymring knyttet til egen helse på bakgrunn av belastningen det innebar å stå i opplæringen. Denne informanten hadde oppnådd svært gode skoleprestasjoner etter hun gjenopptok VGO, men beskriver at det gikk på bekostning av hennes psykiske helse og hun derfor hadde konkludert med at skole ikke var noe for henne. Hun knyttet flere bekymringstanker til egen fremtid og var usikker på hva hun kunne finne verdi i videre. Hun trekker frem at mange unge vektlegger materielle verdier som standard for vellykkede liv og er usikker på hva annet som kan bidra til følelsen av å være vellykket.

Alle tenker at man må ha utdanning, jobb, stort hus og fin bil for å være vellykket og ha et godt liv. Jeg kunne kanskje klart det, men det kostet for mye og jeg hadde ikke fått et godt liv da. Jeg får bare lære meg å leve uten alt det der. Det viktigste er jo at jeg i det hele tatt klarer å leve. Jeg tror jeg kan få det bedre med å finne verdi i andre ting. Aner ikke hva, men jeg håper jeg kan få det greit. Akkurat nå er det i alle fall litt roligere og ikke så mange krav og forventninger. Det er mye bra med å klare VGO, men Ikke for enhver pris.

Funnene i denne studien belyser betydningsfulle faktorer for gjennomføring av VGO knyttet til fem ulike tema. Det ses en struktur i funnene som belyser betydningsfulle faktorer på individ-, relasjons- og samfunnsnivå. Videre drøftes funnene opp mot presentert teori med fokus på rammebetingelser i opplæringen som kan fremme gjennomføring og psykisk helse, betydningen av tilhørighet og samarbeidende relasjoner, og betydningen av indre ressurser. Funnkategorien som belyser at VGO ikke er helsefremmende for alle er et viktig perspektiv i videre drøfting.

5 Drøfting

Studiens hovedfunn viser at muligheten for mestring er sentral for gjennomføring. Det kan se ut som graden av mestring henger tett sammen med ungdommenes psykiske helse. Det ser også som det er avgjørende for de sårbare ungdommene med et opplæringsmiljø som aktivt jobber med tiltak for å fremme mestring. Funnene viser flere faktorer som har betydning for ungdommenes mulighet for mestring og utvikling. Belastninger i oppveksten og psykiske helseutfordringer innvirket på muligheten til å gjennomføre opplæringen. Funnene belyser at opplevelsen av å få starte med blanke ark og ikke bli dømt for sin trøblete fortid er betydningsfull. For å klare gjennomføring av VGO tross høy belastning, blir individuelt tilpasset tilrettelegging fremhevet som betydningsfullt. Når rammebetingelsene bidrar til fleksibilitet i tilretteleggingen og hjelpepersonene har fokus på hva som er viktig for den enkelte, kan tilretteleggingen være betydningsfull. Selv om enkelttiltak kan være virkningsfullt, belyser funnene at det likevel er samarbeidet med hjelpepersonen som er det mest betydningsfulle. Et godt samarbeid beskrives som mer betydningsfullt enn tiltaket i seg selv, og avgjørende for å kunne utarbeide individuelt tilpassede tiltak som er virkningsfulle. For at informantene skulle klare å stå i opplæringen, blir indre motivasjon og mestringstro beskrevet som betydningsfullt. Samarbeidet med hjelpepersoner og tilhørighet til gruppen var betydningsfullt for utviklingen av mestringstro og indre motivasjon. Det siste hovedfunnet i studien viste at det det riktige valget for noen av ungdommene kunne være å avslutte VGO. Det pekes på at belastningen opplæringen representerer, kan bli for mye for ungdom med høy belastning ellers i livet. Her ble det påpekt at VGO i seg selv kan bidra til økning av psykiske helseplager. Gjennom andre elevundersøkelser oppgir en stor andel unge som har avsluttet VGO at psykiske helseplager har vært årsaken til frafall (Meld. St. 21, 2021, s.10). Er det ungdommenes psykiske helseplager som begrenser mulighetene for gjennomføringen, eller kan det være opplæringen og samfunnet som ikke klarer å fremme mestringstro, selvverd og psykisk helse hos sårbar ungdom?

I dette kapitlet drøftes funnene i tre underkapitler. Funnene drøftes opp mot teori knyttet til opplæringsarenaens rammebetingelser og struktur, betydningen av tilhørighet og relasjon til andre, indre ressursers betydning og ikke VGO for enhver pris. Funnene som er belyst i denne studien kan på ulik måte ha innvirkning på ungdommenes psykiske helse. De betydningsfulle faktorene kan fremme ungdommenes psykiske helse, mens fraværet av dem kan ha motsatt effekt. Drøftingen vil derfor se på ulike dilemmaer knyttet til hvordan VGO kan innvirke på unges mulighet til å skape seg meningsfulle og trygge liv.

5.1 Behov knyttet til opplæringens rammebetingelser og struktur

Studiens funn belyser betydningen av individuelt tilpasset tilrettelegging. Forutsigbarhet, tverrfaglig samarbeid, tilpasset tid, digitale hjelpemiddel og læringsstøtte er områder som blir beskrevet som betydningsfulle. Selv om det blir beskrevet konkrete enkelttiltak som har hatt betydning, er det likevel stor variasjon mellom opplæringsarenaene i hvordan de møter individuelle behov for tilrettelegging. Funnene synliggjør lite interesse for den enkeltes behov og mangelfull tilrettelegging i både grunnopplæring og ordinær VGO. Da informantene kom i kontakt med tiltakspakken TIO i samarbeid med OT, beskriver de tettere oppfølging, tverrfaglig samarbeid med fokus på helhet og individuelt tilpasset tilrettelegging.

I lys av studiens funn kan det se ut til at det ordinære opplæringens struktur ikke klarer å møte den enkeltes behov på en tilstrekkelig måte. Funnene gir også et inntrykk av at det kan være betydningsfullt for gjennomføring at det tverrfaglige samarbeidet kommer på plass tidligere og at tiltak som fremmer mulighet for mestring blir identifisert tidligere. Det kan tenkes at det vil være av stor verdi for samfunn, opplæringsarenaene, for budsjett både innen oppvekst og helse, og ikke minst den enkeltes psykiske helse og livskvalitet at opplæringen kunne ha tilbudt en helhetlig og individuelt tilpasset opplæring som stryker de sårbare elevene tidligere i opplæringen. Ikke bare for å hindre frafall i VGO, men for å styrke den enkeltes selvverd, psykisk helse og mulighet til å benytte sine ressurser.

Det belyses i teorikapitlet at et av de overordnede satsningsområde i VGO er å legge til rette for mestring og individuelt tilrettelagte tiltak for å forebygge frafall (e.g., Larsen et al., 2019; Meld. St., 21, 2021, s.9; Reegård, 2021). Den systematiske kunnskapsoversikten om frafall i VGO evaluerte i 2015 en rekke ulike tiltak og tiltakspakker, og kom frem til at de ikke kunne identifisere enkelttiltak eller tiltakspakker som skilte seg ut som bedre enn de andre (Lillejordet et al., 2015, s.25). Det er foretatt enkelte justeringer i læreplanen siden den gang, men Fullføringsreformen signaliserer behov for større endringer om regjeringens mål om *ni av ti* skal nås innen 2030. Stortingsmeldingen beskriver behov for et større fokus på elevenes psykiske helse og presenterer mål om en helsefremmende skole (St. Meld. 21, 2021, s.13-26). Stortingsmeldingen påpeker blant annet at VGO i dag er lite tilpasset mangfoldet i elevgruppen (Meld. St. 21, 2021, s.23). For å bedre mulighetene for gjennomføring, anbefales det å fokusere på dette mangfoldet, tidlig innsats og identifisering av problemområder. For å klare det, anbefales blant annet kompetanseheving i skolene knyttet til elevenes psykiske helse, utvikling av rådgivningstjenestene, at OT utvider sin målgruppe og at både OT og PPT bør jobbe mer forebyggende (Meld. St. 21, 2021, s.44). Regjeringen signaliserer også at en utvidet skole-rett vil bidra til å løse flere problem knyttet til mulighet for individuelt tilpasset tilrettelegging. Tiltaket om utvidet rett til skolegang innebærer å

endre retten til VGO til *rett til fullført opplæring*. Rett til fullføring uten tidsbegrensning vil gi større muligheter for individuell tilpasning av opplæringen (Meld.St.21, 2021, s.9).

Selv om studiens funn belyser flere enkelttiltak som betydningsfulle for gjennomføring, er det et overordnet fokus på egenskaper ved hjelpepersoner og det tverrfaglige samarbeidet. Det belyses at personen ungdommene samarbeider med kan ha større betydning enn tiltaket i seg selv. For å kunne finne frem til virkningsfulle tiltak, er relasjonen mellom ungdommene og hjelpepersonen avgjørende. Informantene peker ikke på profesjon eller yrkesgruppe når de beskriver hjelpepersoner, men at en kombinasjon av kompetanse og personlige egenskaper er viktig.

Flere av funnene i denne studien kan ses i lys av intensjonene og målsettingene om individuell tilrettelegging, men at det likevel er faktorer på flere nivåer i opplæringens struktur som kan begrense hvilke muligheter den enkelte får for tilrettelegging. På den annen side kan de overordnede politiske styringsintensjonene forstås som en kontrast til rammene i det faktiske opplæringssystemet. Skal det være gjennomførbart å legge til rette for individuelt tilpasset tilrettelegging, kan det se ut til at det vil kreve mer kunnskap om virkningsfulle tiltak, tettere oppfølging av sårbare elever, mer kompetanse om elevenes psykiske helse og fokus på tidlig identifisering og tilrettelegging for sårbare elever. Det kan tenkes at det vil kreve økte eller omprioritering av ressurser, om målene om tilrettelegging skal kunne møte den enkeltes behov. Stortingsmelding 21 skisserer i sine anbefalinger tiltak for økt kompetanse knyttet til ungdoms psykiske helse (Meld. ST. 21, 2021, s. 23). Det kan tenkes at det ville være betydningsfullt for opplæringsarenaene, både i grunnopplæringen og VGO, å benytte seg mer aktivt av andre profesjoners spesialiserte kompetanse på det psykiske helsefeltet, enn å pålegge pedagogene alene ansvaret for dette arbeidet alene. Det påpekes også i evalueringen av Complete-prosjektet at den enkelte hjelpeperson ikke skal bære ansvaret for dette, men at det også er godt forankret i organisasjonenes utviklingsarbeid (Larsen et al., 2019, s.73). I lys av studiens funn kan det se ut til at det er akkurat det som skjer. At enkelte hjelpepersoner, med sin kompetanse og sitt engasjement, vil strekke seg langt for å møte ungdommenes behov. Kunnskapsoversikten lister opp gitte kriterier som er en forutsetning for en vellykket implementering av tiltak som skal forebygge frafall. Et av disse er håndplukkede praktikere. Det kan tenkes at det er lite bærekraftig med håndplukkede praktikere om de må strekke seg langt ut over de gitte rammene for å kunne møte ungdommenes behov.

I utredningene knyttet til fremtidens VGO presiseres det at veien til et fritt og meningsfullt liv går gjennom utdanning og arbeid. Samtidig stiller arbeidslivet stadig høyere krav til effektivitet og utvikling. Det skal legges til rette for en helsefremmende skole med fokus på individuell

tilrettelegging, samtidig som samfunnet trenger *alle mann til pumpene* i møte med fremtidens utfordringer (Meld. St. 21, 2021, s.7-10). Ut fra studiens funn kan det se ut til at ungdommene bærer mye av ansvaret for egen mulighet for gjennomføring av VGO, og de stiller få spørsmål knyttet til hvordan forventningene om VGO som et ledd på veien mot et meningsfullt liv presenteres. På den ene siden fokuserer både forskning og politiske utredninger på at konsekvenser av et liv utenfor arbeidslivet kan medføre økt risiko for utenforskap og psykiske helseplager. På den annen side det varsko om konsekvenser knyttet til ungdommers psykiske helse, knyttet til økende krav og prestasjonsorienterte målstrukturer i opplæringen (Lillejord et al., 2015; St. Meld. 21, 2021). Det kan fremstå som utfordrende å legge til side tanker om at individuell tilrettelegging og de overnevnte intensjonene fort kan kollidere. Det kan se ut som utfordringene knyttet til frafall og unges psykiske helse opprettholdes av økte krav og forventninger på den ene siden, mens vi blendes av de gode intensjonene og fokuset på den enkelte på den annen. Med denne formen for individualisering kan det også være en fare for at ungdommene får skylden når tiltakene ikke fungerer.

Uthus (2022, s.25) belyser at jo høyere krav som stilles til den enkelte om utvikling, effektivitet og deltakelse, jo større risiko knyttes til den enkeltes fare for å mislykkes. Det kan se ut til at de ovennevnte faktorene er viktig for den enkeltes psykiske helse, men at opplæringens mål om økt kunnskap og gjennomføring kan utfordre mulighetene for å styrke ungdommenes mestringstro og selvværd.

Mine refleksjoner i denne delen knytter seg til om opplæringen vil kunne klare å møte de overordnede styringsintensjonene og ungdommenes behov på samme tid. Den ene siden av det politiske *arket* beskriver satsning på individuell tilrettelegging for alle, mens den andre siden belyser kapitalstyrte arbeidsmarked med behov for økt kunnskap og effektivitet. Er det mulig å tilrettelegge for de sårbare ungdommene i dette skjæringspunktet? Vil midlene som kreves bli frigjort og er det vilje til å tenke så nytt at det er realistisk å kunne utvikle en helsefremmende skole for alle?

5.2 Betydningen av tilhørighet og relasjon til andre

Teorikapitlet i denne studien belyser perspektiver og beskrivelser av grunnleggende behov for å kunne utvikle mestringstro og motivasjon for opplæringen (Diseth, 2023; Manger & Wormnes, 2018, s.13; Regård, 2021; Schmid, 2021). Det belyses at begrepene henger tett sammen med selvværd og har direkte innvirkning på ungdommenes psykiske helse (Uthus, 2022, s.13). Utviklingen av mestringstro, selvværd og psykisk helse finner sted gjennom samhandling med

andre. Opplevelsen av tilhørighet og samarbeid beskrives som sentral for utvikling gjennom tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Diseth, 2023, s.101; Ryan & Deci 2017).

Studiens funn belyser betydningen av tilhørighet, men også at informantene har bred erfaring med manglende opplevelse av tilhørighet gjennom grunnopplæring og VGO. Ustabile relasjoner til omsorgspersoner, lite nettverk utenfor opplæringen, opplevelsen av utenforskap og verdiløshet i opplæringsfellesskapet beskrives som belastende. Likevel belyser ungdommene hvordan trygge relasjoner til hjelpepersoner kan bli en motvekt til det utrygge, og hvordan de opplevde mer tilhørighet i opplæringen etter at de hadde startet i et tilrettelagt opplæringsløp. Disse funnene sett i lys av teorier knyttet til fenomenet tilhørighet og samspill med andre, kan tyde på at rammen av forventninger til ungdommene som legges i ordinære skoleløp kan virke ekskluderende (Diseth, 2023). Utenforskap eller mangel på mestring kan påvirkes gjensidig, og bidra til at ungdommene unngår situasjoner som kan bidra til utvikling. En av informantene beskrev at hun hadde blitt avvist så mye gjennom grunnskolen at det etter hvert ble tryggere å bare unngå samspill eller avvise seg selv. Det gjorde mindre vondt på den måten.

Recovery og SDT vektlegger begge at menneskes mulighet for utvikling skjer i samhandling med andre. Samhandlingen kan både fremme og hemme opplevelsen av tilhørighet og henger tett sammen med både graden av motivasjon og den psykiske helsen (Karlsson & Borg, 2017, s.100; Ryan & Deci, 2017). SDT legger vekt på at trygg tilhørighet handler om et gjensidig samspill mellom ungdommen og læringsmiljøet, og er en forutsetning for utviklingen og indre motivasjon (Manger & Wormnes, 2018, s.181; Ryan & Deci, 2017). Recoveryteorien belyser anerkjennelsens verdi og påpeker at anerkjennelse på et overordnet nivå er en forutsetning for å kunne håndtere psykiske helseutfordringer (Karlsson & Borg, 2016; Karlsson & Borg, 2017, s.94-96). Selvverd, likeverd, anerkjennelse og samarbeid står sentralt i opplevelsen av tilhørighet.

Studiens funn viser at ungdommene har opplevd lite tilhørighet og utrygge relasjoner gjennom oppveksten. Opplevelsen av utenforskap fulgte dem gjennom grunnopplæring og første del av VGO. Forståelsen av hvordan denne sårbarheten innvirker på både indre motivasjon, selvverd og elevenes psykiske helse, kan være viktig kunnskap for å fremme økt gjennomføring og mestring i opplæringen. Ungdommenes beskrivelser av betydningsfulle faktorer for gjennomføring ses å henge tett sammen med faktorer som kan styrke deres selvverd og psykiske helse. Skal opplæringen kunne møte den enkeltes behov og defineres som helsefremmende, forstås det betydningsfullt med tilrettelegging med mål om å utvikle sårbare elevers mestringstro og selvverd. Kunnskapen om betydningen av at utvikling skjer i trygge og tillitsbaserte samspill, fremstår som sentral i pedagogisk litteratur og målsettinger (Reegård, 2021; Schmid, 2021; Uthus, 2023), men likevel belyser funnene stor variasjon mellom opplæringsarenaene og lite fokus på individuelt

tilpasset tilrettelegging i ordinær VGO. En evaluering av COMPLETE-prosjektet anbefalte flere satsningsområder for videre praksis i målsettingen mot økt gjennomføring av VGO. Systematisk arbeid med det psykososiale miljøet i opplæringen, spesielt knyttet til elevene med høy risiko for frafall var et av disse. Samtidig vektlegger rapporten at denne type arbeid må være preget av langsiktige prosesser og at ansvaret ikke kan hvile på den enkelte lærer eller veileder. Rapporten vektlegger også at elevenes psykiske helse må tas mer på alvor gjennom opplæringen (Larsen et al., 2019, s.73).

Utvalg av teori belyser at opplevelsen av tro på mestring skaper motivasjon og utvikles i samspill med andre (e.g., Diseth, 2023; Manger & Wormnes, 2018; Uthus, 2022; Reegård, 2021; Schmid, 2021). Mestring og mestringstro kan ses som en forutsetning for utviklingen av selvverd. Selvverd handler om opplevelsen av seg selv og henger direkte sammen med ungdommenes psykiske helse (Uthus, 2022, s.67). Funnene i studien viser at ungdommene gjennom oppveksten hadde komplekse utfordringer på flere områder. Det kan tenkes at ungdommene utviklet lav grad av selvverd gjennom belastning og manglende mestring. Informantene beskriver lite mestringstro før de kom inn i tiltakspakke for gjennomføring. I arbeidet med å styrke ungdoms psykiske helse i en opplæringskontekst er det sentralt å fokuseres på autonomi, likeverd, anerkjennelse og samarbeid. Å styrke ungdommenes mestringstro, var på denne måten viktig for å at ungdommene skulle utvikle sitt selvverd og samtidig muligheten for gjennomføring. Mestringsteori belyser noen av de samme områdene for å lykkes med å fremme mestring. Autonomi, kompetanse og tilhørighet i anerkjennende kontekster blir vektlagt i denne teorien (Diseth, 2023; Manger & Wormnes; Ryan & Deci, 2017).

Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er god psykisk helse.

Banduras (sitert Uthus, 2022, s.13) viser at utdanning er viktig for muligheten til et godt liv. Han belyser også at opplevelsen av mestring og motivasjon er sentralt for den psykiske helsen og at opplæringsarenaene kan ha stor innvirkning på ungdommenes liv.

Selv med anbefalinger om systematisk arbeid med psykososiale forhold i læringsmiljøet (Lillejordet, 2015), kan det i lys av funnene se ut til at det er store variasjoner knyttet til hvordan dette håndteres i de ulike opplæringsarenaene. Altså står mestring sentralt for både gjennomføring av VGO og psykisk helse. Men funnene viser også at en stor del av opplæringsarenaene ikke klarer å legge til rette for mestring for de sårbare ungdommene. Slik kan det se ut som at opplæringen hittil har bidratt til å begrense mulighetene for gjennomføring for en rekke ungdom.

Complete-evalueringen påpeker at ansvaret ikke kun kan ilegges den enkelte hjelpeperson i opplæringen, men at det må være langsiktige satsningsområder i kvalitetsutviklingen av enhver

opplæringsinstitusjon (Larsen et al., 2019, s.73). På en annen side beskriver kunnskapsoversikten i sine evalueringer at tiltakene som innføres er avhengig av faktorer knyttet til organisasjonen og den enkelte som setter tiltakene i kraft (Lillejord et al., 2015, s.58).

Funnene belyser verdi i egenskaper hos den enkelte hjelpeperson og deres måte å legge til rette for arbeid med det psykososiale læringsmiljøet. I et av intervjuene sier en av informantene at en trygg relasjon til hjelpepersonen var avgjørende, samtidig som hjelpepersonen hadde tilstrekkelig kunnskap og at forholdene lå til rette for fleksibilitet slik at den enkeltes behov var styrende. Ungdommene beskriver at de hadde følt økt tilhørighet når de tilbakevendte til VGO gjennom tiltakspakken TIO. Alle var der av samme grunn og hjelpepersonen hadde jobbet aktivt med å fremheve hver enkelt ungdoms ressurser inn i gruppen, og la vekt på hvordan de kunne hjelpe hverandre. Disse funnene kan ses i lys av kunnskapsoversiktens utredning som konkluderer med at de ikke kunne finne enkelttiltak eller tiltakspakker som klart skiller seg ut som bedre enn de andre (Lillejord et al., 2015, s.58). Det påpekes likevel flere sentrale punkter i arbeidet med tilrettelegging. Sterke og tillitsbaserte relasjoner, etablerte samarbeid, at alle som arbeider med tiltaket har tro på det, fokus på tidlig innsats knyttet til utfordringen og systematisk planlegging, gjennomføring og evaluering var faktorer som hadde innvirkning på innføringen av tiltak for å redusere frafall. I tillegg vektlegger evalueringene i kunnskapsrapporten den organisatoriske implementeringen, og belyser blant annet betydningen av håndplukkede praktikere og tilgjengelige ressurser (Lillejord et al., 2015, s.57; Reegård, 2021). Det kan se ut som at tiltakspakken gjennom TIO frigir ressurser for tettere oppfølging av den enkelte enn det man får til i ordinær opplæring. Ut fra hva funnene viser, kan det se ut til at kompetanse knyttet til det psykososiale miljøet, fleksibilitet knyttet til tilretteleggingen og samarbeid ble vektlegges. Likevel sier en av informantene at hun tror det hadde vært annerledes om hun fikk en annen kontaktperson. Hun beskriver betydningsfulle egenskaper ved kontaktpersonen som evnen til å gi omsorg, å bry seg på ekte, oppriktig engasjement og strekke seg utover rammen og ha plass i seg selv for ungdommene. Egenskapene som beskrives kan forstås som høy relasjonskompetanse, men det kan også tyde på noe mer. Et spørsmål som dukker opp når funnene ses i lys av kunnskapsoversiktens evalueringer (Lillejord et al., 2015, s.58; Reegård, 2021), er hvordan opplæringsarenaene skal identifisere og håndplukke praktikere som har hele pakken, samtidig som ressursene som trengs for at disse praktikerne skal kunne jobbe helhetlig frigis (Reegård, 2021; Schmid, 2021; Webber, 2018). Når funnene belyser at hjelpepersonene går utover rammen for tid og ansvar, innebærer dette en fleksibilitet som muligens kan gå på bekostning av den enkelte hjelpeperson sine egne behov, og slik være lite bærekraftig over tid. Det kan tenkes at det blir et skjæringspunkt mellom teori og praksis når det påpekes at den enkelte hjelpeperson ikke skal bære ansvaret for tilretteleggingen, men likevel håndplukkes for å

kunne møte ungdommenes behov på best mulig måte (Larsen et al., 2019, s.73). Også gjelder her kan det se ut som ungdommen og den enkelte hjelpeperson vil kunne sitte igjen med en følelse av å bære det mye av ansvaret for å lykkes.

5.3 Betydningen av indre ressurser

Prestasjonspress, ensomhet, mobbing og mangel på sosial tilhørighet, fokus på ytre verdier, mangelfull tilrettelegging, stress og usikkerhet er bare noen av faktorene som kan ha negativ innvirkning på ungdoms psykiske helse og bidra til at de ikke klarer å gjennomføre VGO.

Mestringstro ble i teorikapittelet introdusert som et begrep og som henger tett sammen med ungdommenes psykiske helse (Uthus, 2022, s.35). For å kunne frigjøre sine ressurser og oppleve mestring og motivasjon var det avgjørende å få dekket psykiske, fysiske og sosiale behov (Manger & Wormnes, 2018, s.13). SDT beskriver de grunnleggende psykologiske behovene for utvikling som autonomi, kompetanse og tilhørighet (Diseth, 2023, s.101; Ryan & Deci, 2017). Det beskrives videre at mestring og selvverd er avgjørende for god psykisk helse, og utvikler seg gjennom gjensidige samspill som gir rom for autonomi, kompetanse, anerkjennelse, tilhørighet og samarbeid.

Ungdommene beskriver mestringstroen og selvverdet som en betydningsfulle faktorer for å kunne gjennomføre VGO. Flere av dem hadde opplevd lite eller fraværende tro på egne ressurser, men hadde gjennom bevisst arbeid med mestring og identifisering av positive egenskaper økt troen på egne ressurser. Funnene viser også betydningen av andres tro. Om ungdommene selv opplevde lav grad av mestringstro, kunne andres uttrykte tro gjennom anerkjennelse og bekreftelse hjelpe dem med å tro mer på egne ressurser. På den måten bidro andres tro til at de våget å stille seg i situasjoner der de kunne utvikle både mestringstro, motivasjon og selvverd. Opplevelsen av støtte utenfra, realistiske mål, hjelp til å belyse positive egenskaper og støtte rundt egne valg var også faktorer som medvirket til økt mestringstro og selvverd.

Sett i lys av teorien som bygger på grunnleggende psykologiske behov, viser funnene at den enkeltes mulighet for utvikling av mestringstro og selvverd kan være avgjørende både for gjennomføring av VGO og muligheten for å mestre livet (Diseth, 2023; Manger & Wormnes, 2018; Uthus, 2022). På en annen måte kan det se ut til at unges psykiske helse kan settes inn i samme *formel*. Om vi trekker frem Banduras sitat om at å mestre skolen er å mestre livet, og at å mestre livet er god psykisk helse, kan den tenkes at opplæringen som klarer å legge til rette for ungdommenes psykiske helse, også vil bidra til økt gjennomføring (Bandura, 2001. sitert i Uthus, 2022, s.13). Et dilemma i denne *formelen* er at den prestasjonsorienterte målstrukturen i opplæringen kan se ut til å være økende. Gjennom press, høye krav og manglende tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, vil det være stor risiko for at opplæringen i seg selv kan

forstås som en faktor som kan påvirke ungdoms psykiske helse i negativ forstand, og risikoen for at den enkelte ungdom opplever at de mislykkes kan økes.

5.4 Ikke for enhver pris

Det kan fremstå som opplagte sammenhenger mellom den enkeltes psykiske helse og behovet for mestring og utvikling av selvverd. Det kan også skimtes sammenhenger mellom den enkeltes behov for utdanning og samfunnets mål om å få *alle mann til pumpene* (Meld. St. 21, 2021, s.7-10). Det kan likevel se ut til at disse behovene kan komme på kollisjonskurs. Grunnleggende behov for den enkeltes psykiske helse kan påvirkes gjennom forventninger og press knyttet til opplæringens økende krav om å prestere (e.g., Frostad & Mjaavatn, 2018; Reegård & Rogstad, 2016; Sveinsdottir et al.; Uthus, 2022, s.26).

I siste del av studiens funndel presenteres en av informantenes fortelling om at hun både hadde opplevd både mestring og gode resultater i sitt siste forsøk på VGO. På tross av toppkarakterer hadde hun likevel tatt et valg om å ikke fortsette VGO. Forventninger og press knyttet til opplæringen, gikk så hardt utover hennes psykiske helse, at hun opplevde det som en trussel for hennes mulighet til et trygt og meningsfullt liv. Hun belyser at materielle verdier oppleves som bærende verdier i den overordnede oppfattelsen av å lykkes. Hun opplevde lite fokus på alternative og likeverdige veier til et meningsfullt liv. Funnene belyste at informanten bar ansvaret for sin *mislykkethet*, sammen med ansvaret for å innordne seg etter de økonomiske sanksjonene som den manglende utdanningen i neste ledd vil medføre. Det kan også se ut til at ungdommen tar på seg ansvaret for alene å finne frem til andre verdier som kan gi mening.

I lys av funnene over kan det tenkes at akkurat her hvor ungdommen innser at opplæringen ikke kan tilfredsstillere deres grunnleggende psykologiske behov, kan det fort forekomme en retningsendring som kan skape ytterligere sanksjoner fra samfunnet og opplevelse av utenforskap. Om vi skal følge teorien om at mennesket har et iboende behov for å utvikle seg i fellesskap, vil ungdommen måtte finne fellesskap og tilhørighet andre steder (Karlsson & Borg, 2017; Ryan & Deci, 2017; Sveinsdottir et al., 2018; Uthus, 2022). I denne studiens innledning belyses det at ungdom som havner utenfor utdanning blant annet har større risiko for psykiske helseplager og rusutfordringer. Er det egentlig så rart? Kortene ungdommen hadde på hånden kunne se ut til å gi svært få fordeler i spillet mot det gode liv.

Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet gir god psykisk helse (Uthus, 2022, s.13).

Men hva om du ikke mestrer skolen? Opplæringen skal være veien til et meningsfullt og fritt liv, men det er fortsatt *for mange* som ikke gjennomfører. En betydelig andel av disse ungdommene har komplekse utfordringer på flere områder i livet. Undersøkelser har vist at psykiske helseutfordringer er den vanligste grunnen til frafall (Meld. St. 21, 2021, 10). Forventning og prestasjonspress skaper både motivasjon og stress, og for de mest sårbare kan det se ut til at forventningene og presset kan ha stor innvirkning på deres psykiske helse (Uthus, 2022, s.31-33). Et spørsmål jeg stiller meg, er om VGO i det hele tatt er designet for å fremme muligheter for de mest sårbare ungdommene. Eller vil VGO være en arena som bidrar til nye opplevelser av å mislykkes? Ungdommene som ikke finner sin plass i VGO fortjener vel fortsatt gode liv, eller er de ute av spillet og må ta konsekvensen selv? Jeg undres over om det er en realistisk tanke å designe en opplæringsarena som skaper mestring, kompetanse og være helsefremmende for alle. Er de gode intensjonene mål som vil prioriteres til det fulle eller er de et ledd i å disiplinere ungdom inn i en virkelighet som får dem til å godta ansvaret for kortene de aldri fikk?

6 Oppsummerende refleksjon

Denne studien belyser betydningen av indre ressurser, betydningen av relasjoner og tilhørighet og av rammebetingelser og overordnede målsettinger for VGO. Det ses en sammenheng mellom den enkeltes indre ressurser og hvordan ytre elementer påvirker motivasjon og mestringstro knyttet til VGO (e.g., Diseth, 2023; Manger & Wormnes, 2018; Karlsson & Borg, 2017; Ryan & Deci, 2017). Det kan tenkes at alle nivåene henger sammen og direkte eller indirekte kan ha innvirkning på ungdommenes psykiske helse. Politiske styringsintensjoner kan åpne for satsning og endring av rammebetingelser, som kan legge til rette for tiltak som fremmer unges psykiske helse og mulighet for gjennomføring (Reegård, 2012; St. Meld. 21, 2021; Webber, 2018).

Ulike belastninger i oppveksten eller ungdommenes bakgrunn kan begrense mulighetene for gjennomføring. Likevel er det hjelpepersoner som klarer kunsten med individuell tilrettelegging, samtidig som de legger til rette på en måte som bidrar til at ungdommene føler at de får starte med blanke ark. Likeverd, anerkjennelse og tilhørighet er i disse samspillene svært betydningsfullt. Informantenes samspill med omverdenen kunne styrke deres mestringstro og selvvverd, gjennom anerkjennelse, tilhørighet, autonomi, likeverd og kompetanse. Hjelpepersoner med interesse, omsorg og engasjement kunne hjelpe ungdommene med å utvikle både mestringstro og selvvverd gjennom aktiv inkludering og anerkjennelse. Ungdommene med fravær av tro på egne ressurser kunne oppleve å bli mer bevisst egne ressurser gjennom et anerkjennende samarbeid. Altså ble de indre ressursene hos ungdommene fremmet gjennom gode samarbeid og økt grad av tilhørighet (Diseth, 2023, s.110; Karlsson & Borg, 2017; Ryan & Deci, 2017; Uthus, 2022). Dette påvirket både ungdommenes mestringstro og gjennomføring (Uthus, 2022, s. 35; Manger & Wormnes, 2018). Likevel belyser funnene mangelfull tilrettelegging, lite forståelse, utenforskap og liten mulighet for mestring i grunnopplæringen og ordinær VGO for elever med komplekse utfordringer. Funnene belyser endring etter at informantene hadde avsluttet VGO og fikk tilbud om deltakelse i tiltakspakker som skulle hjelpe dem tilbake i opplæring. Muligheten for helhetlig individuell tilrettelegging var svært betydningsfull for ungdommenes mulighet for gjennomføring. Den ordinære opplæringen slik den er strukturert i dag kan se ut til å ha utfordringer med å møte behovet for individuelt tilpasset opplæring på denne måten (Reegård, 2021).

Denne studien har ikke til hensikt å finne konkrete løsninger for frafall i VGO, men å belyse hva ungdom med risiko for frafall mener er betydningsfullt for deres mulighet for gjennomføring. Gjennom funnene og drøfting er det skissert en parallell mellom økt mulighet for gjennomføring og psykisk helse. På en annen måte kan det se ut til at opplæringsarenaene som har fokus på tiltak som fremmer ungdommenes psykiske helse, samtidig bidrar til økt gjennomføringsgrad. Det er belyst flere nyanser og dilemmaer knyttet til opplæringens mulighet for å fremme psykisk helse og

gjennomføring. Samfunnsmessige endringer, harde verdier og arbeidsmarkedets økte krav kan gjøre opplæringen enda vanskeligere for sårbare elever i fremtiden. Tanken om at de mest sårbare elevene glemmes i de store, flotte styringsintensjonene slipper ikke taket i meg.

Mens jeg skrollet meg gjennom sosiale medier til morgenkaffen en dag, ble jeg oppmerksom på en film en av mine venner nylig hadde delt. Filmen viste et eksperiment der fire unge mennesker skulle spille et monopollignende brettspill. Spillet baserte seg på at spillerne fikk tildelt en karakter knyttet til sin spillebrikke og det var første mann til mål. Karakterene var knyttet til forutbestemte oppstartverdier og en egen bunke med spillekort. En av karakterene var oppvokst i en rik familie og startet spillet med fire valgfrie eiendommer, to hus og to hytter og en startkapital på kr. 60.000. Alle karakterene baserte seg på å tilhøre familier knyttet til 4 ulike inntektsnivåer. Spilleren med lavest startkapital var oppvokst i en kommunal bolig, sammen med sin mor som strevde med rus og psykiske helseutfordringer. Denne spilleren hadde en startkapital på kr. 10.000 og ingen eiendom. Spillere som fikk tildelt lavest startkapital stilte spørsmål om fordelingen fra start var urettferdig, men spørsmålet ble ikke besvart. Allerede fra start av spillet viste ungdommene uttrykk for ulik motivasjon. Spilleren med størst startkapital kunne satse mer og motta større pengepremier, samtidig som han kunne velge mellom flere goder, som kunne se ut til å både øke mestringstroen og selvverdet. Feltene som innebar å trekke kort fra bunken de hadde fått tildelt, bidro til å øke forskjellene. Ungdommene med størst startkapital hadde kort på hånden som raskt kunne bidra til å løse utfordringer som møtte dem. Ungdommene som hadde startet med mindre, hadde kort som bidro til færre valgmuligheter, det var vanskeligere å møte utfordringer på veien og de måtte hyppigere stå over runder i spillet. Ungdommenes glede og motivasjon for brettspillet ble preget av deres muligheter for å komme seg videre i spillet.

Filmen beskrev et brettspill som på en visuell måte kan oppsummere mange av utfordringene som er belyst i denne studien. Funnene viser at informantene allerede ved oppstart av VGO opplevde at de hadde utfordringer som ville begrense deres mulighet for å lykkes. De hadde utfordringer på flere områder i livet som gjorde det vanskelig å finne motivasjon og tro på endring. Spillet belyste noe av det en av informantene i denne studien har beskrevet.

Vi har alle ulikt utgangspunkt.

Både utgangspunktet og kortene ungdommene har for hånden påvirket deres mulighet for å lykkes med VGO og i veien mot *det gode liv*. Det kan tenkes at strukturen i dagens VGO ikke rommer ulikhetene fra start på en måte som kan fremme sårbare ungdoms psykiske helse og at det vil være behov for alternative måter å møte disse ungdommene på (Reegård, 2021). Måter som fremmer deres mestring og tro på egne ressurser. Prestasjonsbaserte målstrukturer i opplæringen og

kapitalstyrte interesser i arbeidsmarkedet kan se ut til å skape utfordringer for en helsefremmende VGO, for alle. Det er mange gode intensjoner og mål som fokuserer på ungdommenes psykiske helse i VGO, men likevel kan det se ut til at de raskt trumfes av noe som er mer diffust. Er det de økonomiske prioriteringer som må til for å nå målene? Kan skolesystemet slik vi har kjent det i det hele tatt være helsefremmende for alle? Og sist, men ikke minst, er utdanning den eneste veien til et meningsfullt, trygt og utviklende liv, eller finnes det andre muligheter? Alternativer som kan inkludere, skape fellesskap, øke mestringstro og selvverd. Alternativer som gir individet en større verdi enn en brikke i et økonomisk monopospill.

6.1 Spørsmål og forslag til videre forskning

Denne studien har fokusert på en liten gruppes beskrivelser av betydningsfulle faktorer for gjennomføring av VGO. Det kan være av interesse med større studier på dette området, også knyttet til elever i grunnopplæringen og aktive elever i ordinær VGO. Samtidig vil det være av faglig og ideologisk interesse med mer kunnskap om hvordan samfunnsutviklingen påvirker innhold og struktur i skolen, og hvordan dette påvirker unges psykiske helse. Det kan se ut som dette bildet er svært komplekst, og at målsettinger om individuell tilrettelegging og en helsefremmende skole trumfes av prestasjonsfokuserede verdier, samfunnsmessige behov og kapitalstyrte interesser. Det kan derfor være nyttig med økt grad av kvalitativ forskning som kan bidra til økt kunnskap om den helsefremmende skolen, og hvordan denne skal kunne legge til rette for sårbare barn og unge.

Funnene belyser en motsetning til målet om gjennomføring, fordi det trekkes frem at VGO ikke er for alle og kan bidra til belastning som kan fremme psykiske helseplager. Mer kunnskap om alternativer til utdanning eller opplæringsarenaer som ikke ekskluderer sårbar ungdom, vil være av interesse både for den enkelte, opplæringssystemene, i forebyggende arbeid mot kriminalitet og for det psykiske helsefeltet. Forskning knyttet til prestasjonsorientert opplæring og materialistiske verdiers innvirkning på unges psykiske helse vil også være verdifullt i fremtiden.

6.2 Sterke og svake sider ved studien

Vurderingen av studiens kvalitet har vært en dynamisk prosess fra start til slutt. Det er foretatt etiske betraktninger og vurderinger knyttet til alle små og store deler av prosjektets beskrivelse, gjennomføring av intervjuer, bearbeiding av det empiriske materialet, presentasjonen, drøfting og etterarbeid. Som et styringsverktøy er det benyttet en sjekkliste inspirert av Malterud (2018, s.224) sin bearbejdede versjon fra *THE LANCET* og modellen EPICURE (Malterud, 2018, s.226-227).

6.2.1 Sterke sider ved studien

Studiens tema vurderes som tids- og fagaktuelt. Den retter fokus mot VGO og hvordan opplæringen kan legge til rette for gjennomføring og fremme psykisk helse på samme tid. Valg av kvalitativ metode møter anbefalt forskningsfokus for videre undersøkelser, samtidig som den vil belyse verdien som kan hentes ut fra subjektive beskrivelser. Studiens problemstilling kan alene være noe *naken*, men sammen med studiens beskrivelse blir studiens innhold tydeliggjort. Studiens tittel inneholder deler av et sitat som er hentet fra det empiriske materialet. Sammen med en utdyping av studiens hensikt, benyttes både etos og logos som virkemidler for å belyse hensikten.

Den teoretiske referanserammen ønsker å belyse betydningen av det gjensidige samspillet mellom individ, fellesskap, strukturelle rammer og samfunnets mål og forventninger. Derfor falt valget på å presentere teori knyttet til politiske styringsintensjoner som kan ha betydning for rammebetingelsene i opplæringen, betydningen av tilrettelegging som kan fremme muligheten for gjennomføring og psykisk helse, og individets indre behov. Dette valget er gjort for å kunne drøfte den enkeltes behov opp mot samfunnsmessig utvikling, fremtidige intensjoner i opplæringen og mulige konsekvenser for ungdoms psykiske helse og gjennomføring av VGO.

Funnene i studien presenteres gjennom tema og subgrupper. Presentasjonen har fokusert på at informantenes stemmer skal komme frem og det er valgt å inkludere utdrag og gullsitater fra det empiriske materialet. Studiens empiriske data er forankret i en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming, og dette belyses gjennom valg av metode, presentasjon av funn og drøftingsmomenter. Studien ønsker å belyse kritisk refleksjon gjennom valg av arbeidsmetoder, gjennomføring og egen fortolkning av det empiriske materialet. Studiens avsluttende del belyser dilemmaer og mulige utfordringer for den enkeltes psykiske helse, sett i lys av politiske mål og samfunnsmessig utvikling. Studien har lagt vekt på ulike aspekter som kan innvirke på muligheten til gjennomføring i VGO og konsekvenser av manglende gjennomføring og faktorer i selve opplæringen som kan fremme eller hemme ungdommenes psykiske helse.

Studiens drøfting deler funnene inn i tre områder for å belyse faktorer som har innvirkning på muligheten til gjennomføring knyttet til flere nivå. Det ses en sammenheng mellom den enkeltes indre ressurser og hvordan ytre elementer påvirker motivasjon og mestringstro knyttet til VGO. Studien kan ha faglig relevans på flere måter. Kunnskapen kan ha praktisk relevans for dem som arbeider med psykisk helse og helsefremmende arbeid, for opplæringsarenaer både innen grunnutdanning og VGO, for veiledere som arbeider med forebygging av frafall i VGO, for implementeringsarbeid og planlegging av tiltak og for videre forskning.

6.2.2 Svake sider ved denne studien

Studien har ønsket å få frem ungdommenes stemme knyttet til beskriver av betydningsfulle faktorer for gjennomføring av VGO. Valg av metode og studiens omfang gjorde at det var få informanter som ble intervjuet. Funnene er knyttet til en mindre gruppe informanter og kan ikke regnes som et representativt utvalg.

Både tema om problemstilling er farget av min forforståelse og det kan ha begrenset hvilke tema og hvilke informanter som har blitt forespurt om deltakelse. Utvalgskriteriene rettet seg mot ungdom som hadde avsluttet VGO, men var aktive i tilbakeføringstiltak. Valgene knyttet til utvalg er begrunnet i studiens metode, men det kan ha begrenset funn og dermed relevans i form av at funnene er basert på en liten gruppe. Det kan også tenkes at informantene som ønsket å delta i studien kan belyse andre funn enn de som ikke meldte interesse for å delta. Informantenes tilhørighet til tiltaket og relasjon til kontaktpersonen kan også ha påvirket funnene. En svakhet ved metoder som er avhengig av å analysere og redusere det empiriske materialet er at fortolkning kan overskygge viktige funn. Reduksjon på bakgrunn av bl.a. oppgavens omfang og relevans kan ha medført at betydningsfulle elementer forsterkes eller havne i bakgrunnen, som en konsekvens av fortolkningen.

Den teoretiske referanserammen ønsket å belyse flere sider av tema ved å trekke frem både individuelle, relasjonelle og samfunnsmessige behov og utfordringer knyttet til VGO. Identifiseringen av faktorer som kan medvirke til å fremme eller hemme psykisk helse har stått sentralt. Valget om å trekke inn flere nivåer kan likevel ha resultert i at fokuset på individet og psykiske helseaspekter ikke har fått tilstrekkelig oppmerksomhet. Valg knyttet til den teoretiske referanserammen henger sammen med intensjonen om å se den enkeltes behov i sammenheng med både indre og ytre faktorer. Det er valgt et bredt teoretisk bilde, med ønske om å belyse de gjensidige prosessene mellom individ og de ytre rammene som påvirker den enkeltes mulighet for gjennomføring og den enkeltes psykiske helse, men det kan også ha bidratt til for generell teori. Utvalg av teori er også påvirket av min forforståelse og fortolkning av funnene i studien og kunne blitt belyst på ulike måter.

Studiens drøfting tar for seg et kompleksiteten mellom den enkeltes behov og politiske intensjoner knyttet til gjennomføring av VGO. Drøfting og oppsummerende refleksjon utfordrer informasjonen som gis i studiens innledning og presenterer refleksjoner om ideologiske endringer i samfunnsstrukturen og dens betydning for ungdommers psykiske helse. Denne refleksjonen belyser begrensninger i dagens opplæringsstruktur og trekker inn spørsmålet om dagens den kan være helsefremmende for sårbare elever. Refleksjonene er farget av min forforståelse og fagbakgrunn og kan belyses på ulike måter.

7 Litteraturliste

- Bratholmen, N-V.L. (2022). *Flere elever fullfører videregående opplæring på normert tid*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering/artikler/flere-elever-fullforer-videregaende-opplaering-pa-normert-tid>
- Brodersen, R.B., Bråten, F.J., Reiersgaard, A., Slethei, K. & Ågotnes, K. (2018). *Tekstens autoritet: Tekstanalyse og skrivning i akademia*. Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: - om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Carlsen, H. & Ansari, I. (2019, 7. august). Solberg lover at ni av elever fullfører videregående opplæring i 2030. NRK. <https://www.nrk.no/norge/solberg-lover-at-ni-av-ti-elever-bestar-videregaende-skole-i-2030-1.14652102>
- Diseth, Å. (2023). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2020). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Forskerstøtte USN (2022). *Innsamling, lagring og arkivering av forskningsdata*. Universitetsbiblioteket. <https://bibliotek.usn.no/forskerstotte/forskningsdata/innsamling-lagring-og-arkivering-av-forskningsdata/>
- Frostad, P. & Mjaavatt P-E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole- Faktorer som predikerer elevens intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen 2018* (2), 27-39. <http://hdl.handle.net/11250/2596284>
- Johannessen, L.E.F. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Karlsson, B. & Borg, M. (2015). *Psykisk helsearbeid: Humane og sosiale perspektiver og praksiser*. Gyldendal.
- Karlsson, B. & Borg, M. (2017). *Recovery: Tradisjoner, fornyelser og praksiser*. Gyldendal.
- KS (2021, 1. mai). *Endringer i opplæringsloven fra 1. januar 2021*. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/endringer-i-opplaringsloven-fra-1.-januar-2021/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Larsen, T., Mathisen, K.S., Urke, H.B., Kristensen, M., Brastad, B., Vik, M., Waldahl, R.H. &

Antonsen, K. (2019). Sluttrapport fra Complete-prosjektet. HEIMIL-Rapport 3 (2019). Universitetet i Bergen.

<https://ekstern.filer.uib.no/psyfa/HEMILsenteret/COMPLETE/Sluttrapport%20COMPLETE.pdf>

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Ficher-Griffiths, P., Eikeland, O-J., Hauge, T-E., Homme, A.D. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring- en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapsenter for utdanning.

<https://docplayer.me/4713448-Frafall-i-videregaende-opplaering.html>

Malnes, R. (2022). *Epistemologi og ontologi for studenter flest*. Gyldendal.

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805.

<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177%2F1403494812465030>

Manger, T. & Wormnes, B. (2018). *Motivasjon og mestring: Utviklingen av egne og andres ressurser*. Fagbokforlaget.

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

NESH (2018, 29. oktober). *Forskningsetikk for medisin og helsefag*.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/innforing/med-helse/>

Norvoll, R. (Red.). (2019). *Samfunn og psykisk helse: samfunnsvitenskapelige perspektiver*. Gyldendal.

NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert- et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>

NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre- Struktur og innhold i videregående opplæring*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>

Reegård, K. (2021). Mellom omsorg og kontroll – et velferdsprofesjonsperspektiv på oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid. *Nordisk velferdsforskning*, 6(1), 8-19

<https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2021-01-02>

Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. Gyldendal.

- Retningslinjer for personopplysninger (2019). *Retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge*. Versjon 1, 2019.
<https://bibliotek.usn.no/forskerstotte/forskningsdata/retningslinjer-for-handtering-av-forskningsdata/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/978.14625/28806>
- Schmid, E. (2021). Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44-60.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Sveinsdottir, V., Eriksen, H-R., Baste, V., Hetland, J. & Reme S-E. (2018). Young adult at risk og early work disability: who are they? *BMC Public Health* 18(1176).
<https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-018-6095-0>
- Tjora, A.H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2023, 24. mars). *Forslag til ny opplæringslov lagt frem for behandling i Stortinget*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Uthus, M. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre eget liv*. Gyldendal.
- Webber, K-C. (2021). A qualitative study of School social workers' role and challenges in dropout prevention. *Children & Schools*, 40(2), 82–90. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy003>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: PICO-skjema

Patient/problem: (Hvem/Hva handler det om, hvilken setting)	Intervention/Exposure: (Hvilken tiltak vurderes?)	Comparison: (evt.alternative tiltak)	Outcome: (Hvilket resultat/utfall er av interesse?)
<p>Ungdom Frafall i videregående skole NEET</p> <p>Adolescent, dropout students (young adult, youth, student dropouts)</p>	<p>Utdanning Prosjekt Støtte</p> <p>Education (Counseling, High school, Support)</p>	<p>Støtte Support</p>	<p>Psykisk helse Utdanning Tro</p> <p>Mental Health Quality of Life Education Employment (back to school, stay in school, Mental health -problems, School Re-entry) Believe</p>
<p style="text-align: center;">Med blanke ark</p> <p style="text-align: center;"><i>«Hva erfarer ungdom som betydningsfullt for deres mulighet til å fullføre videregående opplæring?»</i></p>			

8.2 Vedlegg 2: Søkehistorikk

Databasevalg	Søkeord med kombinasjonsord	Eventuelle avgrensninger	Antall treff	Referanse til valgte artikler Førsteforfatter og år
MEDLINE gjennom Ovid 19.01.2022	S1 exp Adolescent/ S2 exp Young Adult/ S3 youth.mp. or Adolescent/ S4 exp Student Dropouts/ S5 exp Students/ S6 high school.mp. S7 1 or 2 or 3 or 4 or 5 or 6 S8 exp Education/ S9 exp Counseling/ S10 high school.mp. S11 support.mp. S12 8 or 9 or 10 or 11 S13 exp Mental Health/ S14 mental health problems.mp. S15 13 or 14 S16 exp Education/ S17 exp Employment/ S18 back to school.mp. S19 stay in school.mp. S20 exp "Quality of Life"/ S21 16 or 17 or 18 or 19 or 20 S22 7 and 12 and 15 and 21	limit 10 to (english language and yr="2018 -Current" and english and randomized controlled trial and last 5 years)	135	(Sveinsdottir et al, 2018) (Larsen, 2018)
Oria og Idunn 19.01.2022	S1 Ungdom S2 Frafall I videregående skole (tittel) S3 Dropout elever (el.tittel) S4 Utdanning S5 Prosjekt S6 Psykisk helse S7 Livskvalitet	P-Siste 5 år L-Norsk Fagfellevurdert	3	Reegård, 2021 Scmid, 2021 Webber, 2018
Google scholar 19.01.2022	Ungdom, Frafall I videregående skole, Dropout elever, Utdanning, Prosjekt, Psykisk helse, Livskvalitet	P- siste 2 år	45	Larsen et al, (2019)
Canvas USN Leganto	Foreløpig gjennomgang av litteratur på pensumliste. I hovedsak begrenset valt til kvalitativ metode		5	Kvale & Brinkmann (2019) Malterud (2018)
Med blanke ark				
<i>«Hva erfarer ungdom som betydningsfullt for deres mulighet til å fullføre videregående opplæring?»</i>				

Vedlegg 3: Tematisk intervjuguide

Tematisk intervjuguide		
Hva erfarer unge voksne som betydningsfullt for deres mulighet til å fullføre videregående opplæring?		
Tema	Spørsmål	Stikkord for oppfølgingsspørsmål
Behov	Hva trenger du for å gjennomføre den videregående opplæringen? Fokus på individuelle- og sosiale behov (strukturelle behov)	<ul style="list-style-type: none"> - Personlige - Hjemme - På skolen - Sosialt - Tilretteleggingstiltak
Før og nå	Har noe av dette endret seg og har du evt. tanker om hvorfor?	<p>Eks. Har du andre behov nå enn første runde i VGO?</p> <p>Hvordan så det ut da og hva kunne vært annerledes?</p> <p>Hva tror du at du hadde trengt for å ikke avsluttet VGO første gang?</p>
Tro	Hvordan vil du beskrive egen tro på gjennomføring? Hva er din motivasjon?	<p>Eks. Hvorfor tenker du VGO er viktig for deg? Tanker om egen mestringstro. Tanker om andres tro på deg/om gjennomføring.</p> <p>Tro på endring.</p> <p>(Gradering?)</p>
Erfaringer	Har du erfaringer du tror har spesiell betydning for din mulighet til å gjennomføre den videregående opplæringen?	<p>Eks. Noe som er eller har vært spesielt viktig for akkurat deg.</p> <p>Kan være hendelser/personer/endringer/annet.</p> <p>Eks. Egen utholdenhet, tro, motivasjon, kanskje er det endret av en grunn, fått andre personer i livet eller ny skole, annen tilrettelegging.</p>
Fremtid	Hva tror du skal til for at flere skal klare å gjennomføre den videregående opplæringen?	<p>Eks. Om du kunne endre noe i- eller utenfor skolen.</p> <p>Gjerne med fokus på individuelle- eller sosiale forhold.</p> <p>Tilrettelegging, alder, rammer, forventninger osv.</p>

8.3 Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet Fra fravær til nærvær

En kvalitativ studie av hva ungdom erfarer som
betydningsfullt for gjennomføringen
av videregående opplæring

Hei!

Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt?

Vi ønsker å finne ut hva ungdom mener er betydningsfulle faktorer for gjennomføringen av videregående opplæring.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hva ungdom mener er betydningsfullt for gjennomføringen av videregående opplæring.

Vi har lyst å snakke med flere ungdommer og håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hva trenger du for å gjennomføre den videregående opplæringen?(individuelle-, sosiale- og strukturelle behov)*
- *Har noe av dette endret seg og har du evt. tanker om hvorfor?*
- *Hvordan vil du beskrive din mestringstro og tro på gjennomføring.*
- *Har du erfaringer du tenker har spesiell betydning for muligheten til å gjennomføre den videregående opplæringen?*
- *Hva tror du skal til for at flere skal klare å gjennomføre den videregående opplæringen?*

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt knyttet til et Masterstudie i Samfunn og Helse ved Universitetet i Sørøst-Norge, fakultet for helse- sosialvitenskap.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Anita Funnemark Skuldalen

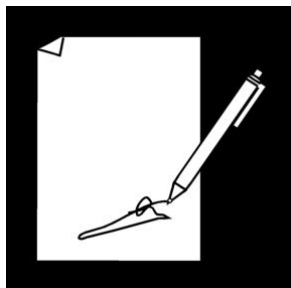


Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du nå er aktiv i videregående opplæring, men innehar erfaring fra tidligere å ha avsluttet ditt opplæringsløp.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson på Talenhuset / Oppfølgingstjenesten gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

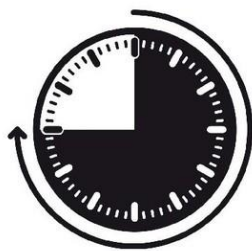
Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hva du opplever som for å kunne gjennomføre den videregående opp

Hvem møter deg og hvor lang tid tar det?

Det vil være Anita, som du så bilde av over du møter i intervjuet og det vi bli gjort lydopptak av samtalen.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, både under og etter intervjuet og det er helt i orden. 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 «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for ditt samarbeid med Talenhuset eller Oppfølgingstjenesten.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva ungdom mener er betydningsfullt for gjennomføringen av videregående opplæring.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker (Anita) som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon i en sikker lagringssone.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet (1.juli 2023).

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil

kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen fra oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Anita Funnemark Skuldalen på telefon; 46 90 76 87 eller mail; 082246@student.usn.no
- Universitetslektor II Anna-Sabina Soggiu på telefon; 31 00 86 15 eller mail; Annasabina.Soggiu@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på telefon; 35 57 50 53 eller på mail; paal.A.Solberg@usn.no

Universitetet i Sørøst-Norge har bedt Norsk senter for forskningsdata (NSD) se om prosjektet følger loven om personvern. NSD har gjort dette, og mener at vi følger loven.

Hvis du lurer på hvorfor NSD mener dette, kan du ta kontakt med:

- Norsk senter for forskningsdata på epost; postmottak@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00 (kl.10.00-14.00)

Med vennlig hilsen

Anita Funnemark Skuldalen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra fravær til nærvær», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som skal brukes i prosjektet
- at Talenhuset eller Oppfølgingstjenesten kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger som kommer frem fra mitt intervju kan benyttes som datamateriale i prosjektet og publiseres i anonymisert form, slik at jeg ikke kan gjenkjennes

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Vedlegg 5: NSD vurdering av prosjektet

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

140914

Vurderingstype

Standard

Dato

04.10.2022

Prosjekttittel

Fra fravær til nærvær

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig

Anna-Sabina Soggiu

Student

Anita Funnemark Skuldalen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester 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 kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

Ungdommer 16-17 år skal selv samtykke til deltagelse. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at ungdommer 16-17 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til behandlingen av personopplysninger på selvstendig grunnlag.

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 behandles 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

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

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

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 eller videosamtale) 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 dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke 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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal