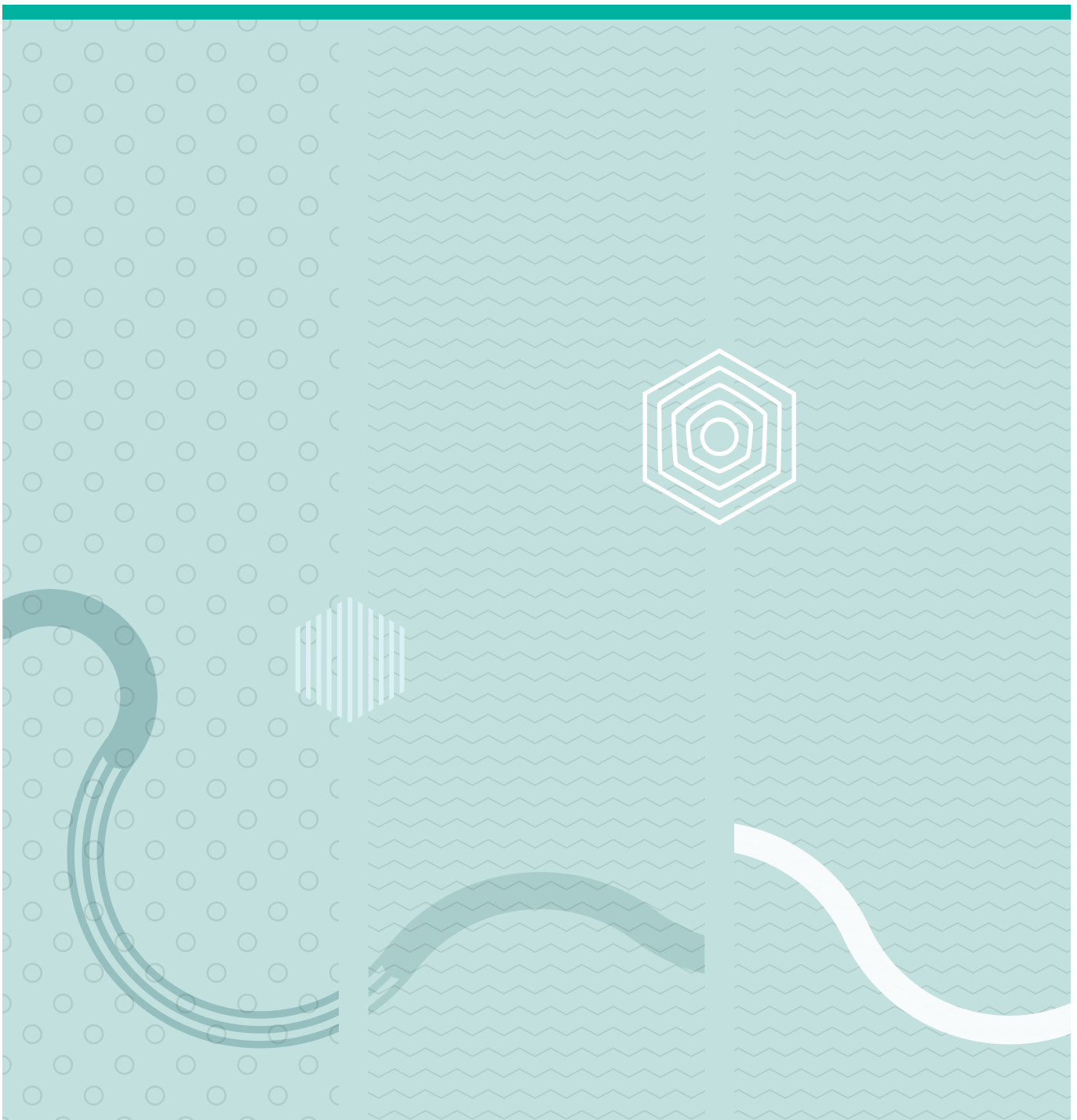


Tett oppfølging av sårbare unge i overgangen ungdomsskole - videregående opplæring og ved eventuelle skoleavbrudd

Rapport fra følgeevaluering av et tverretattlig samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten og NAV

Hege Dolven Einarsen
Eva Augestad Wikstøl





Hege Dolven Einarsen og Eva Augestad Wikstøl

**Tett oppfølging av sårbare unge i overgangen
ungdomsskole - videregående opplæring og ved
eventuelle skoleavbrudd**

Rapport fra følgeevaluering av et tverretattlig
samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten og NAV

© Hege Dolven Einarsen og Eva Augestad Wikstøl 2022
Universitetet i Sørøst-Norge
Porsgrunn, 2022

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 110

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7206-732-7 (Online)



Utgivelser i skriftserien publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. [http://creati-](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

[vecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

Forord

Vi vil takke prosjektledelsen i Oppfølgingstjenesten i Vestfold- og Telemark fylkeskommune for oppdraget med følgeforskning av dette prosjektet.

Takk til alle informanter som har stilt opp til intervju; ungdom, foresatte og representanter fra ungdomsskoler og videregående skoler. Takk for tilliten dere har vist oss ved å dele av deres erfaringer med og betraktninger rundt prosjektet. Vi har forsøkt å ivareta den tilliten i presentasjonen av funn fra intervjuene ved å behandle all informasjon med respekt.

En stor takk går også til prosjektmedarbeiderne i dette prosjektet for god dialog underveis, for innholdsrike samtaler og intervjuer.

Vi leverer ifra oss en rapport som vi håper skal bidra til at flere unge som står i fare for å ikke starte i videregående opplæring eller som står i fare for å ikke fullføre og dermed bli marginalisert i samfunnet, får et tilbud som kan fange dem opp og løse dem videre. Prosjektet som denne rapporten omhandler, er et eksempel på at det er mulig. God lesning!

Hege Dolven Einarsen, Førstelektor, Institutt for pedagogikk

Eva Augestad Wikstøl, Førstelektor, Institutt for pedagogikk

Porsgrunn, 15.12.22

Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag

Prosjektet eies av Oppfølgingstjenesten i Vestfold- og Telemark fylkeskommune, og er et tverretattlig samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten og NAV, der to prosjektmedarbeidere i hele stillinger følger opp sårbare unge i overgangen ungdomsskole – videregående opplæring og ved eventuelle skoleavbrudd. I prosjektet ligger også muligheten for å delta på en alternativ arena med ulike aktivitetstilbud dersom skoleavbrudd inntreffer eller de unge av ulike grunner ikke klarer å være på skolen. Prosjektet er finansiert av Udir og startet i 2019 og er forlenget ut 2023.

Følgerevalueringen har hatt et kvalitativt design med intervjuer som metode for innhenting av empiri. Informantene som er intervjuet er 5 ungdom, 6 foresatte, tre representanter fra avgiverskoler (en rektor, en rådgiver og en sosiallærer), to rådgivere fra mottakerskoler samt samtaler og intervjuer med prosjektmedarbeiderne. Intervjuene er foretatt våren 2021 og våren 2022.

Rapporten har problemstillingen: «Hvordan bidrar tett oppfølging av sårbare unge i overgangen ungdomsskole og videregående opplæring og ved eventuelt skoleavbrudd til at ungdom kan oppleve motivasjon og mestring i utdanning og egen framtid?».

For å svare på problemstillingen, har analysen tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hva er suksessfaktorene i organiseringen av prosjektet?
- Hva kjennetegner måten prosjektmedarbeiderne jobber på?
- Hvilke begrunnelser gir informantene for at prosjektet må fortsette?

Hovedfunnene oppsummeres slik: Tett oppfølging av sårbare unge i overgangen mellom skoleslagene og ved skoleavbrudd, bidrar til at ungdommene ikke står alene, men ivaretas av en signifikant annen gjennom relasjonell omsorg og anerkjennelse for livssituasjonen. Etablering av kontakt med ungdommene på vårsemesteret i 10.klasse, tett oppfølging i oppstart på videregående skole, deltakelse i aktiviteter på en alternativ arena ved skoleavbrudd og fleksibelt samarbeid mellom skoleslagene ser ut til å ha hatt avgjørende betydning for å fange opp unge som står i fare for ikke å starte på eller fullføre videregående utdanning. Den tette oppfølgingen kjennetegnes av prosjektmedarbeidernes fleksible arbeidstid og tilgjengelighet. Deltakelse i dette prosjektet har bidratt til endringer i ungdommenes liv som har gitt motivasjon og forventning om mestring i utdanning og egen framtid, og deltakelse i prosjektet kan ha bidratt til å redde liv.

Innholdsfortegnelse

1.	Introduksjon	1
1.1.	Beskrivelse av prosjektet	3
2.	Relevant forskning og faglige perspektiver	5
3.	Metodologi.....	13
4.	Presentasjon og drøfting av funn	15
4.1.	Hva er suksessfaktorene i organiseringen av prosjektet?	18
4.2.	Hva kjennetegner måten prosjektmedarbeiderne jobber på?.....	22
4.3.	Hvilke begrunnelser gir informantene for at prosjektet må fortsette?.....	29
4.4.	Hvilke systemiske utfordringer kommer til syne?	33
5.	Oppsummering og videre anbefalinger	39
6.	Referanser	42
	VEDLEGG Temaguides/intervjuguides	43

1. Introduksjon

I denne rapporten presenterer vi følgeevalueringen av et prosjekt som følger opp sårbare ungdom i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring og ved eventuelle skoleavbrudd.

Prosjektet (2019-2023) eies av Vestfold- og Telemark fylkeskommune og er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Den opprinnelige betegnelsen var: «Forsøk på tiltak for ungdom utenom opplæring og arbeid - Tverrsektorielt samarbeid i praksis». Vi har valgt en annen tittel for rapporten for å fange opp det som er unikt med dette prosjektet; etablering av kontakt med sårbare unge allerede i 10. klasse og tett oppfølging i overgangen mellom skoleslagene og ved eventuelle skoleavbrudd.

Opplæringslovens § 3-1. *Rett til videregående opplæring for ungdom* (Opplæringslova, 2006, §1-3) beskriver fylkeskommunens ansvar for å tilby hensiktsmessig og tilpasset opplæring dersom elever av ulike årsaker har særlige utfordringer med den generelle opplæringa. Dette prosjektet forvalter nettopp dette ansvaret gjennom et tverretattlig samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten (OT) og NAV. Intensjonen er å etablere et tettere og mer fleksibelt samarbeid mellom skole, kompetansesentre, barnevern og fysisk og psykisk helsevern, som kan støtte sårbar ungdom i overgangen mellom ungdomsskole og videregående og bidra til å forhindre frafall i videregående opplæring.

Prosjektet mottok midler fra Kunnskapsdepartementet (KD) i desember 2018¹, og var i drift våren 2019 med planlagt varighet tom juni 2021. Som følge av koronasituasjonen ble det behov for forlengelse av prosjektet, og i løpet av 2020 bevilget Utdanningsdirektoratet (UDIR) ytterligere midler ut 2022. Prosjektet er nå forlenget ut 2023.

Prosjektets hovedmål er: «Å få flere ungdommer til å gjennomføre videregående opplæring».

Delmål i prosjektet er:

«Å opparbeide sakte men sikkert mestringstro for utdanning og egen framtid».

I tillegg til hovedmål og delmål har prosjekteier formulert følgende hypoteser som utgangspunkt for prosjektet:

¹ Det var opprinnelig Telemark fylkeskommune som søkte på midler til prosjektet, før fylkessammenslåingen.

- Sårbare ungdom har mye større sjans til å lykkes med videregående opplæring hvis en voksenperson som ikke representerer skole eller foreldre bryr seg om og er «tett på», selv om ungdommen begynner eller ikke begynner i skole eller arbeid. Og at denne voksenpersonen kan jobbe på tvers av lovverk som opplæringsloven og NAV-loven.
- Sårbare ungdom har mye større sjans til å lykkes i videregående opplæring hvis en blir anerkjent for sine valg og den livssituasjonen en befinner seg i og at ulike aktiviteter er medskapende til å hente frem motivasjon, glede og mestringstro.

Delmålet og hypotesene har vært styrende for oppdraget, valg av design og utforming av problemstillingen og forskningsspørsmål. Følgeevalueringen har et kvalitativt design med intervjuer som metode for datainnsamling. Intervjuer er gjennomført våren 2021 og våren 2022. Informantene er 5 ungdom, 6 foresatte, tre representanter fra avgiverskoler (en rektor, en rådgiver og en sosiallærer), to rådgivere fra mottakerskoler samt samtaler og intervjuer med prosjektmedarbeiderne. I tillegg er prosjektdokumenter og prosjektets egne rapporter benyttet som informasjon. Ideelt sett kunne forskningen vært supplert med en kvantitativ undersøkelse, men det har vi ikke hatt mulighet til innenfor de ressursene som ble satt av. Vi har lagt vekt på en empirisk fremstilling av funnene, slik at leserne selv kan vurdere de konklusjonene vi presenterer. Et overordnet funn er at alle informantene er positive til prosjektet, og at deltakelse i prosjektet på ulike måter har bidratt til motivasjon og mestring for ungdommene. Dette har ledet til følgende problemstilling:

Hvordan bidrar tett oppfølging av sårbare unge i overgangen ungdomsskole og videregående opplæring og ved eventuelt skoleavbrudd til at ungdom kan oppleve motivasjon og mestring i utdanning og egen framtid?

For å svare på problemstillingen har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hva er suksessfaktorene i organiseringen av prosjektet?
- Hva kjennetegner måten prosjektmedarbeiderne jobber på?
- Hvilke begrunnelser gir informantene for at prosjektet må fortsette?
- Hvilke systemiske utfordringer kommer til syne?

Det siste forskningsspørsmålet er ikke direkte knyttet til problemstillingen. Men fordi informantene fra avgiver- og mottakerskoler har gitt innblikk i hva de opplever som utfordrende i overgangen

mellom skoleslagene og ved skoleavbrudd, har vi inkludert dette i rapporten. Det kan være interessant både for prosjekteier og andre lesere å få innblikk i de opplevde utfordringene. Følgeevalueringen er avsluttet høsten 2022, selv om prosjektet har fått midler ut 2023. Prosjekteier har som mål å få prosjektet over i drift etter dette, og det er derfor vesentlig å publisere rapporten som et ledd i implementeringsarbeidet.

1.1. Beskrivelse av prosjektet

Prosjektledelsen består av en fagkoordinator og en teamleder fra OT. Selve oppfølgingen av ungdommene ivaretas av to prosjektmedarbeidere i hele stillinger, der den ene har bakgrunn fra OT og den andre fra NAV. Spesielt for disse stillingene er at det ligger fleksibel arbeidstid i stillingsbeskrivelsene. Dette innebærer at ungdommer i prosjektet og deres foresatte kan kontakte prosjektmedarbeiderne utover normal kontortid ved behov.

Prosjektet er lokalisert i en kommune i Vestfold- og Telemark fylkeskommune, der OT og NAV har etablert en samlokalisering. Kommune og prosjektets lokalitet er anonymisert i rapporten. Prosjektet henvender seg spesielt til ungdomsskoler i denne kommunen, men har også åpnet noe for ungdom som kommer fra andre kommuner.

Målgruppen for prosjektet er sårbar ungdom, som prosjekteier har definert som ungdom med særlige utfordringer med læring, motivasjon, rus, hjemmesituasjon og ulike sosiale vansker. Rekrutteringen til prosjektet går via rektorer og rådgivere i ungdomsskolen, der ungdom som ungdomsskolene har en særlig bekymring for i overgangen til videregående opplæring får tilbud om å delta i prosjektet. Kontakt mellom ungdom, foresatte og prosjektmedarbeidere blir etablert tidlig på våren i 10. klasse.

Prosjektmedarbeiderne er i dialog med ungdommene i løpet sommerferien og tilpasser oppfølgingen ved oppstart på videregående skole til den enkeltes behov.

I prosjektlokalene finnes en alternativ arena for ungdom som ikke klarer å være på skolen alle dager eller som opplever skoleavbrudd. Dette gjelder også ungdom som ikke deltar i prosjektet. Her får ungdommene tilbud om å delta i grupper og aktiviteter med ulikt innhold og ulik terskel for deltakelse. Et lavterskeltilbud er for eksempel *turgruppa* for de som utfordres mer i store grupper, og en annen gruppe jobber med arbeidslivskunnskap og livsmestring. Enkelte ungdom har også fått

hjelp til å søke et opphold på Windjammer². De av ungdommene som har ønsket å gå opp til privatisteksamen har også fått tilbud om undervisning i det aktuelle faget. Det har også vært mulig å etablere praksis i prosjektlokalene i samarbeid med instruktører på ulike verksted.

Det å være fleksible og tett på ungdommene for å skape tillit, bygge trygge relasjoner og det å være tilgjengelig på telefon, SMS, Snapchat, har vært ekstra viktig. Prosjektmedarbeiderne gjennomfører også jevnlig individuelle møter med ungdommene, men ofte i en uformell kontekst og på arenaer som kafe, en kjøretur, fellesarealer på skolen og lignende.

Samarbeid og tilgjengelighet overfor ungdommenes foreldre og familie er også en del av oppfølgingsarbeidet. I det utvidede samarbeidet med eksempelvis behandlere og barnevern har søkelyset vært på både det å støtte og utfordre ungdommens tanker.

Et betydelig antall ungdom har fått og får oppfølging fra prosjektet. Det første året, 2019-2020, fikk 18 ungdom oppfølging, mens de påfølgende år har 25 nye ungdom blitt rekruttert til prosjektet fra ungdomsskolen i vårsemesteret (vår 2020, 2021 og 2022). I tillegg har noen ungdommer fått deltakelse i prosjektet via OT eller ved henvendelser fra rådgivere i videregående skole. Noen av disse hadde kommet lenger i skoleløpet enn Vg1 eller hadde allerede vært igjennom et skoleavbrudd.

For ungdom som starter på Vg1 og som ser ut til å mestre skolehverdagen avsluttes oppfølgingen etter høstferien. Der det har vært behov for ytterligere oppfølging for ungdom i skole, har oppfølgingen fortsatt. Ungdom som avbryter skolegangen følges opp over lengre tid. På bakgrunn av prosjektets egne rapporter følger en oversikt over hvor mange ungdom som har vært tilknyttet prosjektet fra 2019-2022, og hvilken status de hadde ved avslutningen av hvert skoleår etter følgende kategorier: antall unge i utdanning (skole og lære), antall unge i arbeid, antall som mottar arbeidsavklaringspenger fra NAV, antall unge som fortsatt får oppfølging i prosjektet eller annen oppfølging (for eksempel psykisk helsevern) og antall unge som har flyttet i løpet av perioden. Vi har ikke tilgang på data på den enkelte ungdom, og kan derfor ikke si noe om den enkeltes status per i dag med unntak av de fem vi har intervjuet.

I tillegg til tallene under ble 25 nye 10. klassinger inkludert i prosjektet våren 2022. For disse er det for tidlig å angi status.

² Fire uker som mannskap på seilskuten Christian Radic

Skoleår Antall ungdom	Utdanning	I arbeid	NAV/ AAP	Fortsetter i prosjektet	Annen oppfølging	Flyttet
2019-2020: 18 ungdom	Skole: 8 Lære: 1	1	2	4	2	
2020-2021: 38 ungdom	Skole: 29 Lære: 1		4	2	2	
2021-2022: 35 ungdom	Skole: 26 Lære: 2		3	2		2

I lys av at prosjektet handler om å følge opp sårbare unge, viser tallene at svært mange har vært i utdanning ved avslutningen av hvert skoleår.

2. Relevant forskning og faglige perspektiver

Frafall i videregående opplæring antas å være en av de største samfunnsutfordringene vi står overfor, og til tross for ulike skolepolitiske og kommunale tiltak de siste tiårene er frafallsprosenten stabil. Ifølge Velferdsforskningsinstituttet NOVA begynner 98 prosent av norsk ungdom på videregående skole, men bare tre fjerdedeler fullfører innen fem år. Det er bred internasjonal oppmerksomhet og enighet om at det å fullføre videregående skole gir langsiktige positive fortrinn for den enkelte, og at det er kostnadsbesparende og reduserer en rekke utfordringer for samfunnet generelt (Lillejord et al, 2015). Frafallsproblematikken har komplekse og sammensatte årsaksforklaringer, og vi vet at utdanningssystemet, relasjonen- lærer- elev og skolemiljøet er sentrale faktorer, men det forklarer ikke nok. Blant annet mener Hattie (2009, s. 32) at en av de viktigste variablene som påvirker helse, velstand og lykke i voksen alder, avhenger av antall år med skolegang og ikke skolefaglige prestasjoner. Å sørge for at flere unge mennesker lykkes med å fullføre videregående utdanning bør derfor ha høy prioritet.

På oppdrag for Kunnskapsdepartementet utarbeidet Kunnskapscenter for utdanning i 2015 en internasjonal systematisk kunnskapsoversikt over effektive frafallsforebyggende- eller tilbakeførende tiltak i videregående opplæring, med mål om å identifisere og bedre gjennomføringen av tiltak mot frafall i videregående skolen i norsk kontekst (Lillejord et al, 2015). Kunnskapsoversikten baserte seg på studier av tiltak eller programmer for målgruppen, og rapportens detaljerte beskrivelser danner grunnlag for å kunne vurdere hvilke tiltak som burde prøves ut og iverksettes. Rapporten konkluderer

med at de ikke finner et enkeltstående perfekte tiltak som kan prøves ut i norsk videregående opplæring og gi en umiddelbar effekt, men at det i de konkrete beskrivelsene på tiltakseksempler finnes noen gjentakende aktiviteter som virker.

Kunnskapssenter for utdanning finner at *hvordan tiltak iverksettes*, har stor betydning for om intensjonene oppfylles. Blant annet bør tiltakene ha solid oppfølging fra alle involverte parter, og være godt forankret i de lokale kontekstene der de skal utprøves. Iverksetting av tiltak på bakgrunn av empiri innebærer at kunnskap blir omsatt i praksis, gjennom prosesser som kan kreve at systemer eller organisasjoner må restruktureres og endre både holdninger og handlinger for å oppnå et vellykket resultat. Iverksetting må derfor forstås som komplekse aktiviteter som krever samarbeid og endringsvilje på systemnivå, og slike tiltak vil ikke kunne følge en universell oppskrift. På bakgrunn av dette anbefaler Lillejord et al (2015, s. 58) fire punkter under aktiviteten iverksetting:

- Håndplukke praktikere og gi dem grundig opplæring, kyndig veiledning og jevnlige tilbakemeldinger
- Mobilisere de ressursene som trengs, sikre infrastruktur i organisasjonen og vurderer både prosess og resultat
- Sikre at de som skal gjennomføre tiltakene får være med på å velge ut og evaluere tiltakene
- Utnytte økonomiske rammer fleksibelt

Videre antas det at kvaliteten på iverksettingen forutsetter følgende stadier for et tiltak: At det gjennomføres en *kartlegging og analyse* av de lokale problemene for å ha et beslutningsgrunnlag når det skal velges tiltak, og at *planleggingen* av gjennomføringen baseres på allerede gjennomført kartlegging og analyse. Planleggingsfasen bør også inneholde bevissthet om at tiltaket på et senere tidspunkt skal evalueres gjennom en hensiktsmessig målformulering som muliggjør reell vurdering i etterkant. *Gjennomføring* av tiltaket fremheves som vesentlig, og forutsetter tydelig ledelse og lederstøtte i alle faser av iverksettingen. Iverksetting av tiltak krever *evaluering* både underveis og i etterkant av prosessen.

Disse anbefalingene på systemnivå kommer vi tilbake til under drøftingen i kapittel 4. Vi vil nå se nærmere på en artikkel som tar for seg individnivået, som bygger på de unges egne stemmer.

Bunting, Halvorsen & Moshuus (2017) benytter metaforen *linedansere* om ungdommers ulike veier tilbake til videregående skole etter skoleavbrudd, og har betegnet de tre ulike typene som *The Steady*, *The Shaky* og *The Shivering*. Felles for ungdommene når de var tilbake i utdanning var at de

var opptatt av å lykkes på skolen, men forskerne fant også ulikheter identifisert i de tre ulike typene.

Ungdom som karakteriseres som *The Steady* er ungdom som ser ut til å klare seg bra. Deres fortellinger kjennetegnes av at de inngår robuste og sterke relasjoner, har foreldre, venner, lærere og et system rundt seg som støtter og motiverer dem. Årsaker til skoleavbruddet er ikke knyttet til store personlige utfordringer, og de er motiverte for den videre skolegangen. Det ligger altså ikke store personlige utfordringer til grunn for skoleavbruddet.

Ungdom som karakteriseres som *The Shaky*; har krevende utfordringer utenfor skolen og har en historikk med noen brutte relasjoner. Deres fortellinger er fra ungdom som har vokst opp med rusmisbrukende foreldre og ensom ungdom med lite nettverk og få relasjoner utenfor skolen. Graden av støtte er varierende, og deres vei tilbake til skolen betegnes som mer ustø.

The Shivering er også ungdom som strever med livet. De har flere ødelagte relasjoner både privat og i skolen. Deres fortellinger er fra ungdom som har rusproblemer selv og ungdom som har blitt mobbet gjennom hele grunnskolen. Disse ungdommene ser ut til å ha utfordringer og en ustabilitet i livet som gjør det usikkert om de vil fullføre utdanningen.

Hovedforskjellene i en stødig, en ustø eller en skjelvende vei tilbake til skolen ligger altså i graden av utfordringer ungdommene opplever i eget liv og i hvilken støtte de har fra de relasjoner de inngår i både utenfor skolen og på skolen. Det var også forskjeller i årsakene til skoleavbruddet. Årsakene til ungdommen som betegnes som *The Steady* var ikke knyttet til personlige utfordringer med livsmestring, mens dette i større grad kjennetegner årsakene til *The Shaky* og *The Shivering*.

Videre vil vi utdype noen begreper som vi mener er relevante for drøftingen av problemstillingen, og som er direkte knyttet til prosjektets hypoteser og våre funn fra analysen.

Sårbarhet

I hypotesene til prosjektet er begrepet sårbar ungdom benyttet. Sårbarhet i tilknytning til det menneskelige systemet dreier seg om hvordan risikokilder som stress og påkjenning kan gi konsekvenser for liv og helse (Mackenszie et al. 2014, s. 7-9). Sårbarhet er, i likhet med begreper som omsorg, behov, avhengighet og tillit, sentrale betingelser for det å være menneske. Begrepet er ulikt omtalt i litteraturen, men i denne sammenhengen må sårbarhet oppfattes som kontekstuel, ved at mennesket befinner seg i ulike relasjoner og situasjoner der en kan oppleve seg marginalisert.

Mackenszie forklarer sårbarhet ut fra tre ulike aspekt: Den *kroppslige* som inkluderer det å være avhengig av andre mennesker som ikke alltid kan eller vil dekke våre behov, den *kontekstuelle* som er knyttet til spesifikke situasjoner i tid og rom som kan være en kilde til sårbarhet og den *patogene* eller sykdomsfremkallende som er nært knyttet til makt og avhengighet.

Forventning om mestring

Det faglitterære og debatterte begrepet frafall i skolen ser ut til å ha en klar sammenheng med barn og unges lave engasjement for egen opplæring, og er en tydelig indikasjon på at mange elever ikke opplever å mestre de faglige og sosiale utfordringene de møter i skolehverdagen (Jordet, 2020, s. 43). Engasjerte elever har større forutsetning for å oppleve mestring, og mye har å gjøre med det å ha tro på egen kapasitet til å mestre ulike oppgaver i livet. Albert Banduras (1997, s. 23-25) sosial-kognitive teori om mestringsforventning (self-efficacy) beskriver hvordan læring skjer i sosial interaksjon med omgivelsene, og vektlegger helheten av menneskets læring, selververd og psykiske helse. Bandura sier det på denne måten: "What people think, believe and feel, affects how they behave" (Bandura, 1997, s. 23). Teorien baserer seg på at menneskets sentrale motiv for å handle er at vi tror at handlingen vi vil utføre har betydning og virkning både i nå- og fremtid, og at vi vil mestre den gitte oppgaven eller aktiviteten. Mestringsforventning dreier seg altså ikke om å være god eller dårlig, men å gjøre en kognitiv vurdering av egen oppgavekapasitet forut for en handling. Mestringsforventning er kontekstavhengig og vil variere ut ifra hvilke oppgaver som skal løses, tidsaspektet, arbeidsforhold og lignende. For å skille mellom å ha forventninger om å mestre selve handlingen og å ha forventninger om et vellykket resultat, bruker Bandura (1997, s. 23-25) begrepene *efficacy-expectations* og *outcome-expectations*. Eksempelvis må elever i videregående skole ha tro på at de vil mestre og lykkes med utdanningen, og at denne fører frem til arbeid eller videre utdanning. Graden av mestringsforventning vil avgjøre om elevene vil gi videregående utdanning en sjanse og om de i det hele tatt vil forsøke å mestre. Mestringsforventning ligger nært begrepet *self-esteem* eller selvfølelse, og utvikles gjennom tanker, følelser og forventninger. Dette danner et indre referansesystem som bestemmer hvordan vi møter nye situasjoner i nåtid, og om vi tror vi vil lykkes eller ikke. Mestringsforventning utvikles og endres gjennom reell opplevd mestring. Bandura (1997, s. 101-107) fremhever fire kilder til mestringsforventning, som vi bare kort vil omtale:

Tidligere mestringserfaringer henspiller på det å mestre oppgaver og aktiviteter som er sammenlignbare med aktiviteter eller situasjoner en tidligere har erfart.

Modellæring handler om betydningen av å observere andres mestring som kilde til læring. Å se en medelev utføre og mestre oppgaver og aktiviteter i samme situasjon som en selv, kan ha stor innvirkning på egne forutsetninger for å utføre og mestre en tilsvarende aktivitet.

Verbal oppmuntring eller verbal overtalelse (Bandura, 1997, s. 101) viser til betydningen av støtte og oppmuntring fra signifikante andre som kan styrke troen på egen mestring. Konkret støtte og oppmuntring fra mennesker en har tillit til, kan føre til den motivasjonen og engasjementet en trenger for å forsøke, når oppgaven er innenfor de grensene eleven opplever som realistisk. Det relasjonelle aspektet gjennom erfaringer med å bli anerkjent og bekreftet, danner grunnlaget for om eleven vil handle eller ikke.

Fysiologiske stressreaksjoner som hjertebank og svette, tolkes i hjernen som sterke kroppslige symptomer på frykt eller stress, og har en hemmende virkning på rasjonalitet og mestringsforventning. Disse stressreaksjonene kan føre til lavere forventning om mestring, om ikke tilgangen til de øvrige kildene er innarbeidet. Å opparbeide seg ferdigheter til å håndtere negative og stressende situasjoner på en god måte, vil kunne redusere både symptomene og reaksjonene og i tillegg øke forventningen om å mestre mer utfordrende oppgaver.

Bandura (1997, s. 106-107) bruker begrepet *motivation to avoid failur* om den naturlige impulsen det er å flykte fra eller unngå det som innebærer sterkt ubehag. Avhengig av erfaring kan en altså i skolefaglig sammenheng være like motivert for å unngå å gjøre en oppgave, som å gjøre et forsøk. Et støttende og trygt psykososialt læringsmiljø preget av gode relasjoner og anerkjennelse, vil kunne styrke evnen til rasjonell kognitiv funksjon og tro på egen mestring.

Motivasjon

Kognitive teorier baserer seg på ideen om at mennesket er grunnleggende nysgjerrig, og motiveres og engasjeres til innsats dersom det oppleves meningsfullt (Jordet, 2020, s306). Vi finner det derfor relevant å se nærmere på motivasjonsteori og motivasjonsteoretisk forskning, for å forstå hva som kjennetegner motivert atferd og engasjement for egen læring.

Motivasjon kan beskrives som en indre psykisk tilstand som driver individet til å handle (Ryan & Deci 2000, s. 54). Denne mentale energien gir mennesket kraft og utholdenhet til å gjennomføre en handling. Motivasjonsforskning fremhever særlig tre kjennetegn på motivert atferd som sentrale: 1. Motiverte handlinger har et formål, der den som handler ønsker å oppnå noe. 2. motiverte handlinger er drevet av en indre energi, som kommer til uttrykk gjennom intensitet og engasjement. 3. Motiverte

handlinger forutsetter utholdenhet og besluttsomhet i gjennomføringen av en aktivitet. (Jordet, 2020, s. 290). Vi kan altså forstå motivasjon som en indre, ikke observerbar psykologisk og eksistensiell kilde som driver til handling, men motivasjonsbegrepet kan i liten grad forklare hvordan denne kraften kommer til uttrykk i handling.

Engasjement

Innen pedagogisk forskning (Jordet, 2020, s. 40-41) er det bred enighet om at engasjement som teoretisk begrep kan forklare og belyse spørsmålet om hvorfor barn og unge lykkes eller mislykkes i skolen. Vi vil derfor se nærmere på begrepet engasjement, for å forstå hva som ligger bak den indre energien mennesket trenger for å handle. *Engasjement* defineres som elevs konstruktive, entusiastiske, villige, affektivt positive og kognitivt fokuserte deltakelse i læringsaktiviteter i skolen. Det vil si at begrepet engasjement kommer til uttrykk på en flerdimensjonal måte, og manifesterer seg affektivt, kognitivt og atferdsmessig i handling. Den affektive dimensjonen kommer til uttrykk gjennom interesse og entusiasme, eller viser seg som negativitet og motstand som ytterpunkt. Det kognitive aspektet uttrykker målrettethet, mestringsorientering og tilstedeværelse, med ytterpunkter som uoppmerksomhet og resignasjon som kan føre til lært hjelpeløshet. Den atferdsmessige dimensjonen kan observeres gjennom at vi involverer oss og er utholdende, mens ytterpunktet kan observeres som passivitet og unnvikende atferd (Jordet, 2020, s. 40-41). Dimensjonene er dynamiske og lar seg vanskelig skille fra hverandre, noe som understreker kompleksiteten i barn og unges læring og utvikling i skolen. Empirisk skiller det mellom faktorer som styrker eller svekker engasjement, og indikatorer som kjennetegner engasjement. Forenklet kan vi forstå det som årsaker til eller fravær av engasjement, noe som påpeker betydningen av å oppnå engasjement og at det medfører konsekvenser for læring og utvikling når engasjement uteblir (Jordet, 2020, s. 40-42).

Betydningen av mening

En annen og sentral kilde til motivasjon, er behovet for mening. Det teoretiske grunnlaget for dette bygger på eksistensiell filosofi og positiv psykologi, som forstår menneskets iboende vilje til å skape mening som en grunnleggende drivkraft og kilde til mental helse og livskvalitet (Seligman, 2002, s.249). Ideen er forankret i et syn på mennesket som grunnleggende menings- og formålssøkende, og som motiveres til innsats og handling når oppgavene oppleves som betydningsfulle. Det er

opplevelse av mening som gir livet innhold og retning og som kjennetegner vår menneskelig eksistens, men det er individuelt hva mennesket vektlegger som meningsfullt. Sentralt for menneskets vilje til mening er behovet for å bruke iboende styrker og ressurser i dyder og oppgaver innenfor en etisk og moralsk ramme, og behovet har ingen likhetstrekk med den egosentriske og selvoriente streben. Vi finner altså mening med livet på ulike måter og fra ulike kilder innenfor rammen av det vi anser som etisk og moralsk godt.

På bakgrunn av skolefaglig empiri trekker Jordet (2020, s. 307) frem fire hovedkilder til elevenes opplevelse av mening i opplæringen:

1. Barn og unge må oppleve at innholdet i opplæringen har en *hensikt* eller et *formål*, og at innholdet i lærestoffet angir en retning som er av fremtidig betydning.
2. Barn og unge må få dekket behovet for å la seg utfordre av- og strekke seg etter *verdier* som er knyttet til det etiske og moralske perspektivet.
3. Barn og unge må oppleve å *mestre* alle livets sider gjennom selvstendige og autonome handlinger
4. Barn og unge må kjenne seg *elsket og verdifull*.

Hva som oppleves relevant, meningsfullt og verdt å engasjere seg i, må dannes av individet selv, og en kan ikke forvente at det totale innholdet i skolen skal oppleves meningsfullt for alle.

Formålsparagrafen § 11, 5. ledd påpeker at skolen skal bidra til at barn og unge mestrer livene sine slik at de blir en del av samfunnets deltakere i arbeid og fellesskap. Det betyr at skolen må bidra til å skape mening for elevene gjennom ulike kilder, og legge til rette for at elever kan motiveres til å engasjere seg mer i sin egen opplæring (Jordet, 2020, s. 307-309). Det vil øke sannsynligheten for at elevene ser den nåværende og fremtidige verdien av egen opplæring, har forventning om mestring og at de kan realisere seg selv som anerkjente selvstendige samfunnsdeltakere.

Anerkjennelse

Axel Honneths (2008) anerkjennelsesteori står i kontrast til den mer psykologisk fundamenterte anerkjennelsesteorien, som representerer en følelsesmessig tilnærming til- og forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Honneth argumenterer for anerkjennelse som ett av menneskets grunnvilkår og psykologiske behov for å oppnå best mulig selvbevissthet, og at dette bare kan oppnås gjennom gjensidig anerkjennelse i mellommenneskelige fellesskap. (Honneth, 2008, s 182). Anerkjennelseskamp er et sentralt begrep i Honneths anerkjennelsesteori, og skal hjelpe oss til å forstå at anerkjennelse ikke kommer uten at vi kjemper individuelt og kollektivt for det. Teorien

favner bredt og forstår anerkjennelse som mer enn verbal ros og påskjønnelse, og som nødvendig på flere områder enn det relasjonelle. Teorien retter også oppmerksomheten mot de systemiske forholdene i kultur og samfunn, der vi forhandler om- og utvikler bevissthet om hvordan plikter og rettigheter er tilmålt ulike områder i livene våre gjennom erfaringer av gjensidig anerkjennelse. Hva som anerkjennes og tillegges verdi av normative menneskelige bidrag eller egenskaper, baserer seg på hva samfunnets prioriteringer og verdssystemer oppfatter som gyldige plikter og rettigheter. Forstått som kampen om hva som til enhver tid er anerkjennelsesverdig, berører Honneth maktbegrepet og hvordan krenkelse er uunngåelig i denne konflikten. Begrepet krenkelse omtaler han som motsatsen til anerkjennelse, som blant annet er menneskets opplevelse av å bli avvist, ikke bli tatt på alvor og ikke bli anerkjent som likeverdig. Teorien åpner for et kritisk søkelys på asymmetriske anerkjennelsespraksiser, og om disse praksisene gir gode nok vilkår for gjensidig anerkjennelse uten at vi er like (Honneth, 2008, s 227). For å være rustet til disse kampene beskriver teorien tre ulike forhold der vi er avhengig av å erfare anerkjennelse. For det første må vi få dekket behovet av å erfare *kjærlighet* gjennom varme, omsorg og empati i private og nære relasjoner. Denne erfaringen danner grunnlag for en trygg *selvfølelse*. Den andre betingelsen er å erfare *rettigheter*, ved å bli respektert som likeverdig og reell samfunnsdeltaker i det offentlige rom. *Selvrespekt* dannes ut ifra denne erfaringen. For det tredje må vi erfare *sosial verdsetting* ved at vi i gjensidighet aktivt tilrettelegger og etterspør hverandres ytelser i ulike sosiale fellesskap, og at vi verdsetter andres ytelser som likeverdige våre. Denne erfaringen danner grunnlag for ulike *selvtillitsforhold* (Honneth, 2008, s 179-182). Vi blir altså til i samspill med andre mennesker og den kulturen vi er en del av, og det er gjennom disse møtene vi får anledning til å utfolde våre ressurser og realisere oss selv på en konstruktiv måte. Samtidig påvirker erfaringene vi gjør oss i dette samspillet hvordan vi vurderer oss selv og vår egen selvfølelse, selvrespekt og selvtillit. Denne verdivurderingen danner kjernen i menneskets basale referanseramme som er betingelsen for menneskets dannelse av identitet og sunne selvutvikling, og som ligger til grunn for all menneskelig selvrealisering.

Med bakgrunn i Honneths anerkjennelsesteori argumenterer Jordet (2020, s 86) for anerkjennelsesbegrepets relasjonelle betydning i skolen, og hvordan skolens praksis bør endres til å i større grad støtte opp under elevenes behov og forutsetninger for læring og utvikling gjennom anerkjennelse. Han mener anerkjennelse er *pedagogikkens mest grunnleggende normative begrep*, og at anerkjennelsesteorien bør være utgangspunktet for all pedagogisk profesjonsutøvelse i skolens

totale praksis. Jordet (2020, s.190-191) vektlegger særlig sin utvidede forståelse av anerkjennelsesformen kjærlighet som sentral for elev-lærer-relasjonen. Han sammenfatter denne formen for kjærlighet som en grunnleggende holdning av relasjonell omsorg, varme og empati for elevene der læreren handler ut fra elevenes behov og hva som er elevenes beste, uavhengig av hva læreren føler for elevene (Jordet, 2020, s. 183). Denne utvidede forståelsen av kjærlighetsbegrepet utelukker ikke den generelle forståelsen som beskrives som «sterke følelsesmessige bindinger mellom mennesker som står hverandre nær», men at kjærlighet kan romme noe mer. Elev-lærer-relasjon som kan romme denne gjensidige følelsen av tilhørighet og kjærlighet, beskriver Jordet som et vennskap mellom ulikemenn der læreren gir omsorg og er oppdragende innenfor et erkjent asymmetrisk aspekt. Hatties (2009) omfattende analyse og sammenfattende pedagogiske forskning understøtter denne tenkingen om betydningen av en positiv relasjon mellom lærer og elev som en forutsetning for både god klasseledelse og elevenes læringsresultat og atferd. Hattie finner lærerens vilje til å bry seg om hver enkelt elev, vise interesse for hans eller hennes situasjon, opptre støttende og ha forventninger om utvikling som særlig betydningsfullt for relasjonen. Han fremhever at denne formen for anerkjennende relasjon er essensiell for elever som av ulike årsaker strever på skolen. Selv om Hatties (2009) analyse og pedagogiske forskning ikke direkte kan overføres til norsk kontekst, er trolig likhetene i pedagogisk praksis nasjonalt og internasjonalt større enn forskjellene.

3. Metodologi

Fokus for følgeevalueringen av prosjektet har tatt utgangspunkt i prosjektets mål og hypoteser, og problemstilling og intervjuguider er avklart med prosjekteier og prosjektmedarbeiderne. Følgeevaluering kjennetegnes gjerne av at det legges til rette for diskusjon av analyse og delresultater mellom partene underveis (Hugo & Hedegaard, 2016, s.48). Dette er ivaretatt ved en skriftlig framstilling av foreløpige funn juni 2022, samt i samtaler med prosjektmedarbeiderne. I tillegg er deler av teksten sendt prosjekteier og prosjektmedarbeidere til kritisk gjennomlesning og hoveddelen av rapporten ble sendt til gjennomlesning før publisering som en siste kvalitetssikring. Plan for følgeforskningen er godkjent av NSD.

Innenfor kvalitative studier rettes gjerne forskningsfokus mot subjektive og intersubjektive forhold, og svar på problemstillinger innenfor disse områdene blir ofte svært komplekse (Ris, 2012, s.346). Til

forskjell fra kvantitative studier der mer målbare, presise og etterprøvbare resultater foreligger, fordrer kvalitativ forskning noen andre kvalitetskriterier for å sikre validitet. Det er særlig enighet om to generelle kriterier: 1) En konsistent fremstilling av forskningen og 2) Gjennomsiktighet knyttet til metodevalg, forskningsdesign, innhenting av empirisk data, analysearbeid og prosedyrer for kontroll (Ris, 2012, s.348). Denne gjennomsiktigheten er viktig for at leseren selv kan vurdere validiteten av presenterte funn, og dette legger vi til grunn for vår redegjørelse og drøfting av metodologien. Det har vært viktig for oss å forankre dette prosjektet faglig og kunne drøfte funnene med utgangspunkt i valgt teori. Valg av teori er gjort på bakgrunn av både prosjektets hypoteser og funn som kom frem i analysen av empirien.

Design, metodevalg, innhenting av empirisk data og personvern

Følgeevalueringen av prosjektet har et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming som kjennetegnes av fokus på informantenes beskrivelser av sine opplevelser og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45). Det er altså beskrivelsene vi har tilgang til og ikke selve opplevelsene.

Intervjuer er valgt som metode for innsamling av empirisk data, i tillegg til at prosjektdokumenter og intervjuer og samtaler med prosjektmedarbeiderne også inngår som grunnlag for rapporten.

Intervjuene er gjennomført våren 2021 og våren 2022.

Prosjektmedarbeiderne har formidlet informasjon om følgeforskningen til ungdom og foresatte, og 5 ungdom og 6 foresatte var villige til å la seg intervju. Vi har selv tatt kontakt med representanter fra avgiver- og mottakerskoler for å invitere til intervjuer, og tre representanter fra ungdomsskoler har stilt til intervju (en rektor, en sosiallærer og en rådgiver) samt to rådgivere fra videregående skoler. Informantene har underskrevet informert samtykke. Samtykkene er oppbevart i en kryptert mappe som bare en av oss har tilgang til, og der ligger oss kodenøkkelen som kobler reelle og fiktive navn på informantene. Det er kun de fiktive navnene som er benyttet i transkripsjoner av intervjuer og analysedokumenter. Personvern og anonymitetshensyn er skjerpet på bakgrunn av sårbare fortellinger og helseinformasjon. Det betyr at verken institusjonen der prosjektet er lokalisert, skolene eller kommuner blir navngitt i rapporten. Vi benytter i tillegg pronomenet hen om informantene under presentasjon og drøfting av funn med samme begrunnelse.

Vi har kun fått tilgang til informanter som er positive til prosjektet, men det hadde vært ønskelig å intervju ungdom som har valgt å avbryte kontakten med prosjektet. Prosjektmedarbeiderne har forsøkt å få dette til, men det har av ulike grunner ikke lyktes.

Intervjuene har tatt utgangspunkt i temaguiden (vedlegg 1), som er avklart med prosjekteier. Temaguiden angir temaer for intervjuer, men har ikke ferdigformulerte spørsmål. Dette begrunner vi med at vi har ønsket mest mulig dialog i intervjuene, der temaguiden sikrer at vi berører avklarte temaer, men samtidig er åpne for informantenes fortellinger.

Analyse

Intervjuene er tatt opp med lydopptaker, lagret i kryptert mappe og deretter transkribert. Transkripsjonene er anonymisert og skrevet så lyddrett som mulig for å skape mest mulig nærhet til intervjuene.

Analysen har foregått både induktivt og deduktivt (Creswell, 2013, s.45). Materialet er lest induktivt i flere omganger, det vil si en nærlesning av teksten der vi har lett etter temaer. Deretter har vi lest materialet deduktivt med utgangspunkt i hypoteser og delmål. Vi utarbeidet samtidig analysedokumenter. I det første dokumentet er store deler av transkripsjonene samlet informantvis med analytiske kommentarer (den induktive analysen). Deretter utarbeidet vi på bakgrunn av dette et analysedokument etter struktur fra forskningsspørsmålene. Dette dokumentet danner grunnlag for presentasjon og drøfting av funn i kapittel 4. Vi har lagt vekt på en empirinær presentasjon av funn³, og med det ønsker vi å bidra til transparens for å gi leseren mulighet til å vurdere validiteten av forskningen.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Problemstillingen ligger til grunn for analysen, presentasjon og drøfting av funn:

Hvordan bidrar tett oppfølging av sårbare unge i overgangen ungdomsskole og videregående opplæring og ved eventuelt skoleavbrudd til at ungdom kan oppleve motivasjon og mestring i utdanning og egen framtid?

Denne har sitt utgangspunkt i et overordnet funn fra analysen; samtlige informanter framsnakker prosjektet og gir begrunnelser for at et slikt tilbud må fortsette, samt at deltakelse i prosjektet har bidratt til motivasjon og mestring for ungdommene på ulike måter. For å kunne svare på

³ Vi har benyttet ordrette sitater fra intervjuene, og noen steder er sitater hentet fra flere intervjuer og satt sammen.

problemstillingen har vi etter en innledning organisert fremstillingen her etter forskningsspørsmålene:

Hva er suksessfaktorene i organiseringen av prosjektet?

Hva kjennetegner måten prosjektmedarbeiderne jobber på?

Hvilke begrunnelser gir informantene for at prosjektet må fortsette?

Hvilke systemiske utfordringer kommer til syne?

Et hovedfunn er at samtlige av informantene framsnakker prosjektet og dets betydning for de unges vei inn i videregående opplæring og argumenterer for at et slikt tilbud må fortsette.

Som et utgangspunkt for dette kapittelet vil vi dele følgende beskrivelse fra en av ungdommene som deltok i prosjektets aktiviteter etter et skoleavbrudd:

Jeg er her sånn cirka fire ganger i uka. Og på tirsdager så er det sånn slags undervisning om hvordan man skal håndtere følelser. Vi lærer forskjellige pusteøvelser. Så får vi litt hjemmelektur i pusteøvelser. Og så forteller vi om, for eksempel, tøffe ting som man kan relatere til. Som man har opplevd. Jeg deler ikke. Jeg bare sitter og hører på. Og så hvordan man søker søknader og sånt etter hvert. Sånn praktiske ting til jobblivet, og sånt. Jeg har jo blitt kjent med noen, snakker jo med de fleste, egentlig. Og så sitter vi og spiller Uno, og. Ja, går på tur sammen, og. De er veldig fine folk. Og så spiser vi, da. Jeg føler meg mer glad, og takknemlig, egentlig. Gleder meg hver gang til å komme hit. Det er veldig kjekt å, at man ikke sitter hjemme og er helt innestengt i følelsene sine. Man kan komme her og snakke om ting kanskje andre og har opplevd. Så man blir jo mindre ensom, og sånt. Det er både positivt for de som vil søke fagbrev, og sånt på nytt. Og de som ikke har et stort sosialt liv. Så er det godt å komme hit, da. Ja, når man detter ut da, så er det jo ingenting som fungerer positivt i hue lengre. Og da er det vanskelig å komme inn både i jobbsamfunnet, holdt jeg på å si, og positiv tenking. Så er det mange som allerede har falt i en dyp depresjon og har tunge tanker alene. Så det er derfor det er fint å komme hit. Tror det er vanskelig for mange å stå opp om morgenen og se vitsen med å komme hit, i det hele tatt. Men jeg føler i hvert fall at jeg liksom er fri her, på en måte. Det er et annet sted. Jeg følger meg trygg og hjemme, og i tillegg kan jeg komme meg i jobb og sånt, etter hvert, ved å være her. Og det hadde jeg sikkert ikke tenkt på en gang, hvis det ikke hadde vært et sted som det her. Jeg hadde bare gitt opp, tror jeg. Eller sittet og spilt; «samme det, jeg får sikkert jobb». Men her kan man faktisk bygge seg opp og bli sterkere og faktisk få en jobb og så gå på skole etter hvert. Og få fagbrev. Det er et veldig fint prosjekt, som jeg tror redder ganske mange liv også.

Det å ha et sted å komme til som et alternativ til å sitte hjemme og være inaktiv har hatt stor betydning for fire av ungdommene som hadde skoleavbrudd. I beskrivelsen over møter vi en ungdom som har hatt store utfordringer i livet, knyttet til både skolegang, hjemmeforhold, vennsrelasjoner og egne psykiske utfordringer. En ungdom som har vært mye ensom. Hva vi tenker, tror og føler påvirker atferden vår, og vi handler når oppgavene oppleves meningsfulle og har betydning både i nåtid og framtid (Bandura, 1997). Informanten i dette intervjuet beskriver glede, trygghet, frihet og læring om situasjonen nå, samtidig som hen setter disse opplevelsene og erfaringene inn i en fremtidig kontekst. Blant annet forteller informanten at det å komme til prosjektlokalet bidrar til at hen kan bygge seg opp å bli sterkere som et nødvendig utgangspunkt for å få seg jobb, fortsette skole eller til og med få et fagbrev. Gjennom oppgaver og sosial interaksjon med deltakere i prosjektet har altså hens egne kognitive vurderinger om oppgavekapasitet endret seg positivt, og bidratt til økte forventninger om det som kan komme til å skje hvis hen gjennomfører videregående utdanning (Bandura, 1997). Den unge går så langt som å si at hen tror at prosjektet har bidratt til å redde liv. Dette understreker prosjektets relevans når det gjelder å forebygge sårbarhet og marginalisering (Mackenzie et al. 2014). Alle de fem ungdommene vi har intervjuet har det vi vurderer som kjennetegn på sårbarhet. Noe er knyttet til traumatiske opplevelser, noe til angstproblematikk og andre psykiske lidelser, identitetsutfordringer, noe rus og selvmordstanker, for å nevne det mest alvorlige. Noen har flere innleggelsler bak seg innenfor psykisk helsevern. Flere hadde stort fravær på ungdomsskolen. Den enkeltes historie er sammensatt, og vi har fått tilgang til biter av disse historiene fra ungdommene selv, foresatte og fra avgiver – og mottakerskoler. Alle de fem er nå i skole.

Vi kunne ha presentert den enkelte ungdoms historie, men har valgt å ikke gjøre det av anonymitetshensyn. Vi ber derfor leserne om å ha som bakteppe at dere møter fem ungdommer som har hatt store og ulike utfordringer i sine unge liv. De unge selv har i intervjuene lagt vekt på hva som fungerer og har virket til dels stolte over å dele mestringserfaringer og fremgang i skoleløpet, selv om de også har delt noen av sine utfordringer med oss. Intervjuene med foresatte og representanter fra avgiver- og mottakerskoler har bidratt til å fylle ut bildene av de unges liv.

4.1. Hva er suksessfaktorene i organiseringen av prosjektet?

Vi finner følgende suksessfaktorer når det gjelder organiseringen av prosjektet:

- etablering av kontakt i vårsemesteret i 10. klasse
- tett oppfølging i oppstart på videregående skole
- tilbud om aktiviteter og videre oppfølging ved skoleavbrudd
- prosjektmedarbeidernes fleksible arbeidstid

Dette er organisatoriske grep som kan forstås som forutsetninger for at prosjektet har lyktes i å hjelpe mange unge tilbake til skolen eller til å forbli i skolen, men er i seg selv ingen garanti for at de unge opplever motivasjon, mestring og fremtidsro. Et hovedfunn er at den viktigste faktoren er prosjektmedarbeidernes vektlegging av relasjonsbygging og den anerkjennende måten de unge og foresatte har blitt møtt på. Dette kommer vi tilbake til under neste forskningsspørsmål.

Etablering av kontakt i vårsemesteret i 10. klasse

Her følger utsagn fra en ungdom, en foresatt og en representant for avgiverskolene. Ungdommen beskriver møtet med prosjektmedarbeider våren i tiende klasse, der hen ble møtt med forståelse og fikk nyttig informasjon om oppstarten på videregående:

Hen var veldig sånn åpen og forståelsesfull om at det er vanskelig. Og så nevnte hen jo noen tiltak man kunne gjøre som jeg ikke en gang hadde hørt om gikk an for at det skulle bli enklere for meg å begynne på videregående. For eksempel å ha fritak i gym. Det visste ikke jeg at vi kunne søke om. Men det sa hen med en gang at; det fikser vi.

Dette kan forstås som at ungdommen ble møtt, anerkjent og bekreftet for egen livssituasjon gjennom *verbal oppmuntring* (Bandura, 1997) innenfor en positiv, anerkjennende og støttende relasjon (Hattie, 2009). Erfaringene med å få konkret støtte og forståelse som det å få oppgavene avgrenset innenfor en mer realistisk grense, ser ut til å ha gradvis styrket den unges tro på egen mestring.

En foresatt beskriver tryggheten det har gitt at ungdommen fikk kontakt med prosjektet og ble kjent med prosjektmedarbeider allerede på våren i tiende klasse:

Jeg tenker bare at det er viktig å få fram litt hvordan det første møtet er, at det er før videregående. At hen gikk inn i sommerferien med liksom en sånn ro, og gleda seg nesten litt til å begynne fordi hen visste at hjelpa var der, da. For det sa hen når vi gikk ut, vi sveva litt begge to når vi gikk ut fra det møtet, husker jeg. Da var vi altså så letta og så glade. Og da fikk jeg en tro på at dette skal ordne seg.

For det hadde vi på en måte ikke hatt. Så det var veldig, det var et veldig godt møte. Jeg ble altså så glad.

Dette sitatet løfter frem betydningen av å dempe fysiologiske stressreaksjoner gjennom tilgang til kilder til mestringsforventning, også her gjennom *verbal oppmuntring* (Bandura 1997). Den foresatte beskriver både ungdommens og sin egen tro, glede og følelse av å sveve etter møtet med prosjektmedarbeideren, noe foresatte ikke hadde hatt før denne kontakten ble opprettet. Flere av ungdommene forteller at prosjektmedarbeiderne har bidratt til å dempe stress og følelse av press, og med det sannsynligvis styrket deres tro på mestring, læring og utvikling for egen fremtid.

For avgiverskolene har det vært en trygghet å vite at disse ungdommene blir ivaretatt:

Når du har jobba med elever i tre år, sårbare elever, og det å sende de på videregående, det er vondt. Og det å ha en hånd å holde i der og vite at, både for oss og de og foreldrene, å vite at nå blir vi ivaretatt fra første stunde. Det var helt fantastisk. Det var så trygt å sende de av gårde.

De beskriver videre samarbeid med foreldre i denne prosessen som preget av tillit og takknemlighet, og at det har vært en trygghet for foresatte også at kontakten med prosjektet ble opprettet på våren i tiende klasse:

Men jeg synes det har vært så fint å se hvor takknemlige foreldrene har vært over å få et sånt tilbud. For mange er det jo første gang de skal ha noen på videregående. De har ikke hatt barn der før, og er veldig utrygge. Men den tryggheten som de skaper ved å bygge den relasjonen fra påsketider, som begynner å bli litt kjent, og fremover.

Vi finner altså at den kontakten prosjektmedarbeiderne etablerer med ungdommene våren i 10. klasse skaper en trygghet både for ungdommene selv, foresatte og for representanter fra avgiverskoler. Overganger er i utgangspunktet kritiske faser, og det er grunn til å tro at overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring er særlig kritisk for sårbare unge. Flere av informantene understreker hvor viktig det har vært at denne kontakten har vært etablert før overgangen, både fordi det trygger oppstarten på videregående og at det finnes en støtte for de unge ved eventuelt skoleavbrudd.

Tett oppfølging i oppstart på videregående skole

Av de fem ungdommene vi har intervjuet, er det kun en som ikke har hatt skoleavbrudd. For denne ungdommen og foresatt har det vært av avgjørende betydning at prosjektmedarbeider har vært tilgjengelig for samtaler og har deltatt i møter med skolen. Foresatt forteller at ungdommen ikke har

lett for å åpne seg for nye mennesker og bli trygg, men at åpenhet og trygghet har preget i relasjonen til prosjektmedarbeider. For den foresatte selv var det viktig i starten at prosjektmedarbeider var med på møter med skolen når det var avtaler som ikke ble fulgt opp av lærere som igjen førte til at den unge ble utrygg:

Og da sa hen: «Men vet du hva; det fikser jeg. Jeg ordner et møte. Jeg blir med». Og da; hen prata jo, for at jeg er jo ikke så glad i å prate, jeg heller. Da også hadde jo vi prata med hen på forhånd, og da var det hen som på en måte styrte. Eller så hadde ikke vi klart det. For jeg er ikke tøff nok.

Den foresatte beskriver at hen nå avtaler og gjennomfører møter med skolen på egenhånd. Prosjektmedarbeiders støtte og deltakelse har altså bidratt til å trygge både den unge og den foresatte i oppstarten på videregående skole, og trolig også økt deres mestringsforventning og selvfølelse (Bandura, 1997).

En av ungdommene har også benyttet seg av muligheten til å være i prosjektets lokaler før skoleavbruddet når det ble for vanskelig å være på skolen:

Men så var jeg nesten ikke på skolen. Jeg ringte jo NN hver dag nesten og spurte om hen kunne hente meg og kjøre meg hit, om jeg kunne være her istedenfor. Så det var ganske bra støtte å kunne dra hit og. Hen hadde kontakt med lærerne mine imens, så da kunne jeg få være her istedenfor å bare dra hjem og ikke gjøre noe, liksom. Jeg var jo ikke akkurat med de som, bra miljø heller. Og så hadde jeg det ikke så veldig bra med meg selv. Så det ble bare egentlig vanskeligere å ha det i tillegg til andre ting. Før så var jeg her veldig mye, men nå er jeg her nesten aldri. Men det er veldig fint å vite at jeg alltid kan komme hit, da, hvis det er noe som skjer. Og at jeg ikke trenger å være redd for hva jeg skal gjøre, liksom, hvis jeg ikke vil være på skolen. Så det er fint å liksom ha det som en støtte her, da, og bare kunne ringe og bli hentet hvis det ikke går helt.

I en kritisk periode som endte med skoleavbrudd, ble det for den unge en trygghet å ha en og henvende seg til og å ha et sted å være. Alternativet ville sannsynligvis vært å være mye hjemme eller å vanke i et miljø som hen selv sier ikke var bra. Isteden ble hen fulgt opp av prosjektmedarbeider som også var i dialog med skolen. Denne ungdommen var på intervju tidspunktet tilbake i skole på en ny linje og hadde klart å bryte med tidligere venner og et miljø preget av rus. Denne ungdommen faller på mange måter inn under det Bunting et al. (2017) karakteriserer som *The steady* under metaforen *linedansere*.

Tilbud om aktiviteter og videre oppfølging ved skoleavbrudd

Tre av de fem ungdommene gikk igjennom et skoleavbrudd etter førstevalget sitt, og en ungdom som hadde skoleavbruddet noe lengre bak seg og som ikke var meldt inn i prosjektet gjennom ungdomsskolen, ble fanget opp av prosjektmedarbeider og inkludert i prosjektet med tett oppfølging. Disse fire ungdommene benyttet seg av aktiviteter i prosjektets lokaler. En brukte mest tid på å arbeide i et verksted som er tilknyttet institusjonen prosjektet er en del av. Sitatet vi viste innledningsvis i dette kapittelet gir et innblikk i hva det har betydd å få komme til et sted og delta i aktiviteter, få mulighet til å snakke om livet, være sammen med andre som et alternativ til en inaktiv tilværelse hjemme. En av de andre ungdommene deler noe av det samme:

Det gikk ikke så bra på skole. Og så, når jeg begynte på videregående, så begynte jeg å være her fordi at jeg droppa ut. Og det har hjelpt meg ganske mye å være her. Blitt mye mer sosial og sånt også. Det er positivt. Når jeg er her da, så merker jeg at jeg er i mye bedre humør enn når jeg sitter hjemme resten av dagen og venter på at folk skal bli ferdig på skolen og sånt. Så det hjelper egentlig, på psykisk helse og alt sammen. Jeg var veldig skeptisk i starten, men så ble jeg mye mer positiv på å prøve da. Jeg lurer på om, tirsdagsgruppene jeg er på, jeg lurer på om det er tredje eller fjerde gangen jeg har vært der til sammen, og jeg er allerede ganske ærlig og sånt her og snakker om problemer og alt sånt. Jeg prøver å skaffe meg jobb. CV'n er ferdig, men jeg holder på med søknaden.

Ungdommen vi møtte i starten av kapittelet valgte å ikke dele noe i tirsdagsgruppene, mens her møter vi en som til tross for skepsis i starten valgte etter hvert å dele åpent om sine problemer. Den unge selv setter ord på at det hjelper på egen psykisk helse å delta i prosjektet. Hos denne ungdommen finner vi det motivasjonsforskningen omtaler som kjennetegn på motivert atferd (Jordet, 2020). Ungdommen i dette intervjuet forteller at ett av formålene med å være deltaker i prosjektet er å skaffe seg jobb. Hen forteller også at hen har blitt mer positiv til å prøve å utfordre seg selv, noe som tyder på at hen har lyktes med å tilegne seg både *mestringserfaringer* og *mestringsforventninger* underveis i prosjektet (Bandura, 1997). Prosjektarenaen har blitt en mellomstasjon i utdanningsveien for de unge som ikke mestrer skolehverdagen eller livet generelt. En av prosjektmedarbeiderne satt disse ordene på det som skjer: «Først mestringsro, så mestringstro». Det er grunn til å anta at ungdommene i prosjektet har hatt lave forventninger eller tro på egen mestring over lang tid, og at de som en direkte konsekvens har gitt opp på bakgrunn av lavt læringsutbytte og lav selvfølelse. Prosjektets aktiviteter og oppfølging gjennom et støttende, anerkjennende og trygt psykososialt læringsmiljø ser ut til å ha dempet ungdommenes impuls til å unngå ubehag, og på den måten økt deres motivasjon og tro på egen mestring (Bandura, 1997).

Prosjektmedarbeidernes fleksible arbeidstid

Prosjektmedarbeiderne har nedfelt fleksible arbeidstid i sine arbeidsavtaler. Det innebærer at de unge og de foresatte kan ta kontakt utover normal arbeidstid. Med andre ord kan de kan kontakt når de har behov for det, istedenfor å måtte booke en time innenfor vanlig kontortid. Dette ser vi som en av suksessfaktorene i organiseringen av prosjektet. Vårt inntrykk er at denne muligheten ikke har blitt misbrukt, men at bare det å vite at de kan ta kontakt når som helst har vært betryggende. En av de foresatte som har benyttet seg av denne muligheten vurderer det slik:

Og det er ofte jeg også har sendt meldinger til prosjektmedarbeider med gråten i halsen, hvis det har vært noe. Jeg har hatt mye kontakt med hen jeg og, for det har jo vært vanskelige tider. Hen var litt sånn, vi visste at hen alltid var der. Og det er en sånn trygghet. Og vi har sendt meldinger til hen til alle døgnet tider og, tror jeg, så. Hen har liksom alltid vært der. Får du virkelig lønn for at du er tilgjengelig? Skal du, er det din jobb å være tilgjengelig 24 timer i døgnet egentlig? Jeg tror det er veldig viktig. For hvis ikke NN og meg hadde hatt så godt og åpent forhold, og hadde slitt med mye og ikke hadde tort å snakke med meg om det, for eksempel, så regner jeg jo med at hen kunne ha sendt prosjektmedarbeider meldinger.

I dette tilfelle er det den foresatte som har tatt mest direkte kontakt med prosjektmedarbeider på vegne av og i dialog med ungdommen. Den foresatte har tatt kontakt når noe har vært utfordrende og har erfart at støtten har vært der, noe som igjen har gitt trygghet i vanskelige tider. Kriser oppstår ikke nødvendigvis mellom kl.08.00 og 15.30. Den fleksible arbeidstiden muliggjør å være der for de unge og foresatte når behovet er der.

4.2. Hva kjennetegner måten prosjektmedarbeiderne jobber på?

Her har vi sett på hvordan prosjektmedarbeiderne jobber med ungdommen og med samarbeidet med avgiver- og mottakerskoler. Vi finner disse kjennetegnene som fremtredende ved måten prosjektmedarbeiderne jobber på:

- relasjonell, fleksibel og anerkjennende tilnærming til ungdommen
- fleksibelt samarbeid med ungdomsskolene og de videregående skolene

Relasjonell, fleksibel og anerkjennende tilnærming til ungdommen

I prosjektrapporter og i samtaler og intervjuer med prosjektmedarbeiderne kommer det fram at de legger særlig vekt på å bli kjent med og bygge relasjon til den enkelte ungdom og tilpasse sin

oppfølging ut ifra ungdommens behov. I de foregående empiriske utdragene er det gitt noe innblikk i den tryggheten prosjektmedarbeiderne har evnet å skape for både de unge og foresatte i overgangen ungdomsskole - videregående skole, i oppstart på videregående og ved skoleavbrudd. Nå vil vi se nærmere på hvordan ungdommen selv beskriver relasjonen til prosjektmedarbeiderne. Den unge som ikke har hatt skoleavbrudd med fått oppfølging i overgangen og gjennom det første året på videregående sier det slik:

Og så er hen på en måte litt sånn at du kan spørre om hva som helst. Og så er hen sånn: «Ja, men det fikser jeg, for eksempel, da». Blitt som en egen advokat. Jeg tror hen sa det faktisk, at nå skal jeg være din advokat. Og så tenkte jeg sånn; hvordan skal du det? Og så nå skjønner jeg jo at; det var du, jo.

Ungdommen beskriver en relasjon der det er åpent for å spørre om alt. Dette er en ungdom som ikke har lett for å åpne seg for nye mennesker. I tillegg har hen erfart at prosjektmedarbeider har opptrådt som hens advokat, og vi leser av det begrepet at prosjektmedarbeider har vært en som har representert og ivaretatt den unges interesser. En annen ungdom understreker noe av det samme, men med litt andre ord:

Det er sånn; hen er sånn bare helt avslappet og som man kan snakke med om alt, liksom. Så; hen er ikke sånn streng eller sier sånn hva man skal gjøre og sånn. Hen er bare sånn, hen forstår det litt, liksom, samtidig som hen prøver å hjelpe. Så; her føler man at man får støtte. For de er veldig flinke til det. Og alltid være glade, og prøve å hjelpe til. Og så litt sånn; de gjør det jo forskjellig med alle etter hvordan de forskjellige ungdommene er, da. Sånn som meg; NN og meg; vi dro ofte ut og spiste kebab og sånt for å snakke, og. Så da ble hen kjent med meg litt mer sånn, og da blir man litt bedre kjent. Og ikke bare det at de er sånne vanlig strenge voksne, men litt mer som prøver å faktisk bli kjent med deg, da. Og hjelpe deg. Så de blir litt mer som venner, på en måte, samtidig som de er voksne og har et ansvar. Så det er en veldig fin støtte. Hen er bare veldig snill. Hen var der veldig mye.

Her finner vi en fyldigere beskrivelse av hvordan relasjonsbyggingen erfares fra en av ungdommene. Den unge beskriver en erfaring med å få støtte og bli forstått av en som ønsker å bli kjent med hen og som ønsker å hjelpe. Vi ser at den unge selv legger merke til at prosjektmedarbeiderne møter den enkelte ungdom individuelt ut ifra deres behov. I tillegg ser vi en gjensidighet i relasjonen, den unge bruker ordet «venner», samtidig som hen uttrykker at det er den voksne som har ansvaret i relasjonen. Beskrivelsen ligger tett opp til Jordets (2020) utvidede forståelse av anerkjennelsesformen kjærlighet, som informantene nært omtaler som vennskap mellom ulikemenn. Ungdommen uttrykker også at hen opplever å få støtte og oppmuntring av prosjektmedarbeiderne, noe som ifølge Bandura (1997) er en viktig kilde til mestringsforventning og som kan danne

grunnlaget for at den unge opplever motivasjon til å komme tilbake til og engasjere seg i egen opplæring igjen. Erfaringene ved å bli sett, anerkjent og bekreftet gjennom denne anerkjennende relasjonen som hen opplever som et vennskap, er en sentral forutsetning for om denne ungdommen vil handle eller ikke.

Dette vennskapsaspektet finner vi også i beskrivelser fra en av de andre ungdommene:

Ja, det er skikkelig koselig å være med hen, og så er hen skikkelig støttende, også er hen kul og morsom også og veldig flink til å lage mat har jeg merka. Og så er det en god kamerat. Hen inkluderer og så snakker hen med meg som om jeg skulle snakke med mine egne venner. Også pleier vi å spille bordtennis og sånt, også UNO her, alle sammen. Og det, det er moro. Begge to blir forbanna når vi først taper.

Ungdommen bruker ordene «god kamerat» om prosjektmedarbeider. Vi legger også merke til at den unge har erfart å bli inkludert og trekker fram de sosiale aktivitetene, leken, som noe positivt.

Den unge som ikke delte noe i gruppesammenheng, gjorde det med prosjektmedarbeider:

Jeg snakker mye med hen her. Så det er fin, fin ting. Og det er, for å si det sånn så føles det ikke ut som et prosjekt i det hele tatt. Det føles bare ut som om at det bare er naturlig, på en måte, eller en naturlig trygghet. Hvis det gir mening. Tenker ikke over det som et prosjekt i hvert fall. Det er vel personen hen er. At det er lett å bli kjent med hen, og lett å åpne seg, fordi hen gjør det samme. Ja, det er bare måten hen er på som, som bare er en trygghet. Jeg synes begge er et bra forbilde, fordi de hjelper jo folk, og ungdommer. Noe jeg har lyst til å gjøre sjøl. Jobbe med.

Denne ungdommen har våget å åpne seg for prosjektmedarbeider, og uttrykker at det er lett fordi hen er åpen tilbake. I denne gjensidigheten som vi har sett i flere utdrag, ser vi en ekthet i relasjonene der ungdommene beskriver at prosjektmedarbeiderne virkelig bryr seg. I det siste sitatet blir prosjektmedarbeiderne beskrevet som forbilder, i tillegg til det vi leser som inspirasjon for eget liv.

Oppsummert på bakgrunn av ungdommenes beskrivelser av hvordan de har opplevd sine relasjoner til prosjektmedarbeiderne, kjennetegnes disse av likeverd, respekt og gjensidighet i relasjonen, åpenhet, varme og forståelse. Ungdommene har fått anledning til å være der de er, og samtidig fått støtte til veien videre. Dette er kjennetegn vi finner igjen i Honneths (2008, s.182) anerkjennelsesteori om forholdene *kjærlighet*, *rettigheter* og *sosial verdsetting* som grunnleggende områder vi har behov for å erfare anerkjennelse innen, og som danner grunnlaget for menneskets utvikling av *selvfølelse*, *selvrespekt* og ulike *selvtillitsforhold*. Som sitatet ovenfor viser, har denne ungdommen i samspill med prosjektmedarbeideren og kulturen i prosjektet fått muligheten til å utfolde sine ressurser i trygghet og kommet nærmere egen selvrealisering. Erfaringene denne ungdommen har gjort seg gjennom

måten prosjektarbeiderne har jobbet på, ser altså ut til å ha påvirket den unges selvfølelse, selvrespekt og selvtillit positivt.

Foresatte uttrykker betydningen av personlig egnethet i stillinger som prosjektmedarbeiderne har, og framhever måten ungdommen har blitt møtt på med åpenhet, en inkluderende og ikke-dømmende holdning, uten press, men ved en oppmuntrende tilnærming. Foresatte uttrykker også tillit til prosjektmedarbeiderne:

Det er jo viktig hvem som på en måte; jeg tror de rette menneskene i sånne jobber er jo liksom helt gull verdt. De takler, de møter de ungdommene som de skal møte på en veldig fin måte. Ikke dømmende. De bare inkluderer dem. Og ikke sjokkerte. De liksom, de forklarer det på en veldig fin måte hvordan ting er uten at de, sånn som NN; har kanskje ikke hatt så lett for å ta imot det som vi foreldre sier. Men når hen får forklart det fra prosjektmedarbeider, så er det liksom akseptert, det blir bare aksept, da. Men liksom det å forklare hvordan situasjonen skal være. Og ikke dømmes dem, liksom. Og prosjektmedarbeider pressa ikke for mye, hen pressa litt. Og så ba hen da NN om å puste litt og kjenne hva hen, og så sa hen at jeg er her hvis du trenger meg, bare vet at jeg er her. Så har hen på en måte gradvis fått tillit til å kunne åpne seg mer og mer.

Men, bare for å si det, da; prosjektmedarbeider har jo stått ved vår side siden hen kom inn i bildet. Hen har gjort det hen kan, og hen er informert om det aller meste. Hen vet hva som er greia. Jeg har tillit til prosjektmedarbeider. Altså, jeg må jo rette en stor takk til spesielt prosjektmedarbeider. Hen betyr nok mer enn det hen vet. Og mer enn det jeg har sagt. Men hen har i hvert fall gjort en glimrende innsats.

Flere av de foresatte beskriver denne relasjonelle, varme og empatiske holdningen prosjektmedarbeiderne har overfor de unge, og at de alltid handler ut fra ungdommenes behov og forutsetninger (Jordet, 2020). Det at ungdommene blir møtt og anerkjent for behovet for ro i egen livssituasjon, ser ut til å danne grunnlaget for at de ser den nåværende og fremtidige verdien av egen opplæring.

Når ungdom i prosjektet har fått et skoleavbrudd, har prosjektmedarbeiderne jobbet med individuelle tilnærminger. Noen har fått hjelp til finne seg en jobb, eller de har fått hjelp til å velge på nytt og det har hendt at prosjektmedarbeiderne har fått ungdom inn på en annen linje etter at skolen har startet. Og noen ungdom har fått hjelp til å søke om et opphold på Wind Jammer; fire uker der de arbeider på en seilskute. Tre av ungdommene vi har intervjuet har hatt et slikt opphold. Dette har vært en opplevelse som har gitt mestringsopplevelser, trolig mer motstandsdyktighet og den ene ungdommen knytter det direkte opp mot fullføring av skole:

Jeg tror ikke jeg hadde greid å fullføre skole hvis jeg ikke hadde vært der, egentlig. Ja, jeg var jo for eksempel sjøsyk, men jeg måtte holde utkikk midt på natta for det. Og da; jeg fikk mestre rett og slett og tenker at jeg tåler mer og greier mer enn det jeg trodde. Ja, jeg tenker også at jeg egentlig har lyst til å prøve å søke TIP og bli matros, også. Så det. Jeg tror jeg har blitt litt hjernevaska, holdt jeg på å si. Det var utrolig, en utrolig fin opplevelse selv om man var sliten. Og så følte jeg at jeg satt pris på alle de små tinga rundt meg. Og det, det har jeg fortsatt med. Beste opplevelsen i livet, sier jeg. Det er noe man husker veldig godt, i hvert fall. Jeg føler at vi fikk sett mye. Vi var jo i land, sikkert fem forskjellige steder, eller noe. Så; gleda meg bare veldig, moro å være med, og så var det gøy å drive på med det vi gjorde. Så det var litt sånn spennende, på en måte

Og så fikk man jo utfordret seg selv ganske mye. Eller for noen, i hvert fall. Så det var litt sånn; fint å få oppleve, ja. Det var også litt fint å bli satt litt på egenhånd, i hvert fall når man liksom utfordret seg selv. Det var egentlig noe av det beste, synes jeg. Selv om man hadde noen å snakke med hvis man trengte det, da.

Disse ungdommene hadde avbrudd fra skole når de dro på Wind Jammer. Det er en stor kontrast å komme fra en tilværelse der de ikke mestret skolen av ulike årsaker, til å delta i arbeid på en seilskute i fire uker der alle er avhengige av at alle gjør sine oppgaver. De foresatte setter også ord på hva denne erfaringen har betydd:

Wind Jammer, det var en sånn magisk greie. Det var en eller annen helende prosess som skjedde iallfall. Noen mønstre som ble brutt og danna nye sikkert i hjernen. Så hen snakker jo veldig mye om Wind Jammer. Nesten ukentlig. Det med å få de arbeidsoppgavene og det å mestre det å være sammen med så mange mennesker så tett innpå seg, å se det at man tross alt overlever. Det skjer ikke noe liksom. Mestringa, nå vet ikke jeg alt de var med på, men sikkert hele opplegget, da.

Så kom hen tilbake som en ganske endret person. Den endra tankesettet og egen holdning til seg selv, og omgivelser. Ganske mye. Etter den turen så har det gått gradvis bedre.

Foresatte observerte altså endringer i de unges mestring, tankesett og holdninger og beskriver oppholdet som en helende prosess. Ungdommene fikk denne trolig sjelsettende erfaringen fordi prosjektmedarbeiderne presenterte muligheten og hjalp til i søknadsprosessen.

Fleksibelt samarbeid med ungdomsskolene og de videregående skolene

Avgiverskolene beskriver et godt og fleksibelt samarbeid med prosjektmedarbeiderne i overgangen ungdomsskole – videregående skole.

Veldig lett å ringe de. De er jo veldig tilgjengelige og, og det er jo for så vidt vi og, sånn at det går jo veldig greit. Bare å sende en mail eller ta en telefon. Lett å lage avtaler og, fleksible. Altså, jeg har møtt de på idrettsbaner og jeg har møtt de på kafeer. Altså vi har vært så mange steder.

Her finner vi at representanter fra ungdomsskolen erfarer at det er lett å ta kontakt med prosjektmedarbeiderne og lett å lage avtaler. Fleksibiliteten viser seg også i at ulike arenaer blir benyttet for samtaler med de unge og deres kontaktpersoner på ungdomsskolen når de møtes på våren i 10. klasse for å etablere kontakt. Her foregår disse møtene ikke kun på et kontor, men på eksempelvis arenaer som kafeer og idrettsbaner. Det er grunn til å anta at valg av møtearena kan spille inn på relasjonsetableringen.

Begge rådgiverne i videregående skole understreker at prosjektet dekker et behov Oppfølgingstjenesten vanligvis ikke dekker, og da særlig med tanke på tilgjengelighet og fleksibel oppfølging av ungdommen. At de unge har med seg en voksenperson utenfor skole beskrives som en ressurs og trygghet for ungdommen. Prosjektmedarbeiderne har en mer nøytral og mindre formell rolle, og de representerer elevstemmene:

Kjemperessurs. Og trygghet for elevene. Så det var jo veldig nyttig. Det var jo vanskelige saker også, eller komplekse saker, hvor tillit og relasjon er viktig. Så da har de jo med seg en trygghetsperson. De har jo en ufarlig rolle. De har en nøytral rolle, så de betror seg kanskje på en litt annen måte. Kommer med flere problemstillinger til de som ikke vi får tak i, fordi at vi blir en motpart. Jeg skal jo helst ikke være det, som jobber i Elevtjenesten, men jeg ser likevel at de kommer annerledes inn.

Jeg synes det fungerer veldig bra. Fordi hen har en rolle litt utenom skole, så det blir ikke så formelt for ungdommen når de kommer på møter på skolen og sånn, så blir det mer at hen er mer elevens stemme, da. Hjelper eleven til å formulere spørsmål som de har snakka om.

Rådgiverne beskriver altså det vi har sett at ungdommene selv og foresatte har understreket; betydningen av å støtte seg til en voksenperson utenfor skole og hjemmet som blir deres talsperson i møte med skolen. En rådgiver understreker betydningen av å ha den samme voksenpersonen som følger de unge ved skoleavbrudd og videre, her knyttet til en av ungdommene som nå er tilbake i skole ved en annen linje enn førstevalget:

Og jeg tenker det var veldig viktig i den saken, at det er samme person som står ved siden av deg i forsøket ditt. Og jeg tror ikke den hadde hatt den samme suksessen hvis ikke det hadde vært den samme personen. For det er jo relasjoner for akkurat hen, da, som er kanskje veldig viktig. Stabilitet. At ikke man blir gitt opp. For det stopper jo her når hen ble skrevet ut av skolen. Hen vil ikke ha godt av å starte på det samme om igjen. Altså; prøve seg om igjen, skolen gjør de samme feila, samme bli-kjent-leken og trøtte ut eleven på den måten. Det er veldig anstrengende for, ikke for oss, men for

eleven. Men da har de jo en som står ved siden av dem, som har stått ved siden av dem fra tiende og gjennom det forsøket på skolen, som kjenner historikken og som kan følge de videre.

Når det har oppstått situasjoner på skolen som har gjort en ungdom utrygg, har prosjektmedarbeider bidratt:

Og da har jo prosjektmedarbeider vært veldig fin, hvis man, ja for eksempel så kan det være at inntrykket til faglærer er, eller at faglærer kanskje ikke har fått den beskjedne den skal få da, og så har vi som skole informert kontaktlærerne, men kanskje ikke faglærer og så har det blitt litt misforståelser. Og da har prosjektmedarbeider vært veldig rask med å rydde opp i det her. Så det handler jo litt om at prosjektmedarbeider har vært en person helt utenfra da.

Rådgiverne trekker også fram fleksibiliteten og tilgjengeligheten til prosjektmedarbeiderne som styrker i prosjektet, og at de gir en annen oppfølging enn skolen selv klarer:

Så er hen jo tilgjengelig hele kvelden og helgene og på en måte, at hen har en ganske romslig telefon eller hva skal jeg si. Hen støtter de jo med små spørsmål og store spørsmål. Så de spørsmålene som elevene har hatt som de ikke vet hvor skal stilles eller fordi de ikke har en relasjon til oss i elevtjenesten kanskje enda, da, så har hen blitt kjent med de på en litt annen måte enn det vi har vært i posisjon til å klare, da.

Det er jo ekstra ressurser å spille på når det gjelder oppfølging, som ikke vi alltid klarer å – vi strekker jo ikke til på den måten som de har kunnet. De har jo en fleksibel hverdag. For meg så har det virka som at de har, de har strekt arbeidstida si litt. Så det gir jo gode muligheter. Hen har jo kunnet dekke for eksempel ferier, da, som kan være vanskelige. Høstferie, vinterferie. Møte eleven en til to ganger i feriene. Bare for å jorde de til skolen, liksom. Elever som er i kaos, eller med angstproblematikk, så kan det være veldig vanskelig. Holde de tett på det å være elev, så ikke det sklir helt ut og at angsten får vokse for mye. Så det er jo veldig flott. Men også i skolehverdagen, at de kan møte både før og etter. At de har den fleksibiliteten. De bruker jo bil. Altså, de kan ta møter på utsiden av skolen hvis det er behov.

Rådgiverne har også satt pris på prosjektmedarbeiderne som drøftingspartnere:

Men jeg tenker, noen av de sakene hadde vi jo ikke klart å løse uten dem. Altså, man tror jo hele tiden at man har liksom opplevd de mest kompliserte sakene, men det kommer jo stadig nye problemstillinger, hvor det har vært helt uvurderlig at de har vært der. Og vi klarte kanskje ikke å redde de heller, men da har de jo blitt holdt i videre, ikke sant.

Vi viste tidligere til utsagn fra representantene fra ungdomsskolen som ga uttrykk for at det var trygt for dem å sende sårbare elever fra seg når de visste at de hadde en person som fulgte opp og støttet

dem. Vi ser det samme her. Nå elever får et skoleavbrudd i videregående, ser vi at rådgiverne setter pris på å vite at ungdommen blir fulgt opp videre.

4.3. Hvilke begrunnelser gir informantene for at prosjektet må fortsette?

Det ligger mange implisitte begrunnelser for at den måten prosjektet jobber på bør fortsette i det materialet vi allerede har presentert. De foresatte og representantene fra avgiver- og mottakerskoler gir også eksplisitte begrunnelser. Vi har samlet disse slik:

- Tett oppfølging i overgangen mellom skoleslagene og ved skoleavbrudd fyller et rom som ikke fylles av andre og bidrar til at sårbare unge ikke står alene
- Deltakelse i prosjektet har bidratt til endringer i ungdommenes liv, og kan ha reddet liv
- Prosjektet lønner seg i et samfunnsøkonomisk perspektiv

Tett oppfølging i overgangen mellom skoleslagene og ved skoleavbrudd fyller et rom som ikke fylles av andre og bidrar til at sårbare unge ikke står alene

Begge rådgiverne ved videregående skole uttrykker at de håper at dette prosjektet blir en permanent ordning. De begrunner dette særlig med prosjektmedarbeidernes kjennskap og relasjon til de unge i overgangen ungdomsskole – videregående:

Jeg synes det prosjektet er noe av det bedre som har vært i skolen. Vi har jo hatt andre prosjekter, men jeg synes kanskje dette har vært, det at de får en person å forholde seg til og at det er en som følger de gjennom sommeren.

Så avhenger det jo litt av personen. Jeg synes det her har vært en viktig rolle å støtte seg på inn i skolen. Vi har jo gode samarbeidsmøter med rådgiverne i ungdomsskolen, men vi får ikke noe kontakt med ungdommen før de begynner på skolen. Og så er det ganske hektisk de to- tre første ukene, og allerede da kan det oppstå en del misforståelser som denne kontakten kan hjelpe dem med å oppklare, fordi de ikke har den relasjonen til oss enda. Så jeg håper jo at dette kunne blitt en permanent ordning, det håper jeg.

For flere av ungdommene var det flere hjelpeinstanser inne, og de foresatte beskriver at alle har bidratt på sin måte og er glade for den hjelpen de fikk. Men dette prosjektet har bidratt i hverdagen på en måte ingen andre hjelpetiltak kunne, og beskrives av foreldrene som avgjørende for at ungdommen nå fungerer i en skolehverdag:

Og så ikke minst det der med; når det ikke fungerte lenger med skole, så har jo prosjektet absolutt en rolle, også. Og jeg synes jo det er helt uvurderlig da. Barnevern og psykolog og sånn, de kan jo ikke sørge for at det blir noe fyll i hverdagen. Og det gjør jo prosjektet, føler jeg.

Ja, det hadde ikke gått, hvis ikke de hadde vært inne i bildet. Enkelt og greit. Jeg tror ikke det. Det er ikke noe tvil om det, liksom. Vi har vært så heldige at vi har hatt sånne ressurspersoner, da, hele veien. Men hvis du luker bort en av de så hadde det ikke gått. I hvert fall ikke like godt, da. Og de har liksom vært en av de siste bitene, da. Så, veldig verdifullt.

Representanter fra ungdomskolen peker på frivilligheten som ligger i deltakelse i prosjektet, og hvilken betydning det kan ha for de unge:

Det at de kan avslutte når de vil sjøl. Det tror jeg også er en sånn; litt godt da. For det er så mange hjelpetiltak du må være i til noen andre bestemmer at nå skal vi avslutte dette her. Men det at de kan holde på så lenge de vil utover høsten når de har oppretta den kontakten, det tror jeg er fint for disse unge menneskene, at de får lov til å styre ting litt sjøl. For mange av de er jo inne i mange andre hjelpetiltak som de kanskje føler de får tredd litt nedover hodet, som ikke har vært deres ønske, da.

Det er et poeng at den tette oppfølgingen er et tilbud og at ungdommen selv kan avslutte når hen er klar for å stå på egne ben.

Deltakelse i prosjektet har bidratt til endringer i ungdommenes liv, og kan ha reddet liv

I utdragene vi har vist fra intervjuer med ungdommene har vi sett at de selv setter ord på at prosjektet på ulike måter har bidratt til økt motivasjon for videre skolegang, større tro på egen mestring og tro på egen framtid. Det faktum at alle fem nå er i skole er i seg selv et sterkt indisium på prosjektets betydning. Vi vil nå se på hvilke endringer foresatte har observert.

De foresatte beskriver at de observerer at ungdommene har blitt tryggere, fått mer tillit til systemet, tro på at noen ser dem, fått et bedre selvbilde, blitt mer reflektert og selvstendigjort, fått mer tro på egen mestring, blitt mer motstandsdyktig og fått økt motivasjon:

Hen virker mye tryggere. Ja, ha tillit til at voksne er der for hen når hen trenger det. Nå ser hen jo at det er noen der. Det er noen som ser meg. Det er noen som har troa på meg. Så jeg føler på en måte at det at hen nå har blitt møtt av prosjektmedarbeider og det systemet her, har gjort at hen kan stå litt tryggere på beina sine, at hen har et annet fundament under seg enn bare mamma. Hen reflekterer mer, hen har en autonomi. «Jeg kan stå på mine egne ben mer, men samtidig at hvis det blir vanskelige valg og jeg tar et feil valg, så er det ikke farlig å stå der å si at jeg gjorde det og nå trenger jeg hjelp til å hente meg inn igjen». Jeg kan være litt hønemor. Og nå etter at hen har fått prosjektmedarbeider og de inn i bilde, så har hen begynt å si fra at; «Mamma, nå er det nok. Hit, men ikke lenger». Nei, så

jeg ser at det er en trygghet for meg at jeg kan slippe litt taket, og å se at NN begynner å bli tryggere på at hen kan mestre, hen kan klare.

Her ser vi at deltakelse i prosjektet også har hatt innvirkning på samhandling mellom foresatt og ungdommen. Den unge løsriver seg og blir mer selvstendig og den foresatte tør å gi mer slipp. Neste utdrag er hentet fra et intervju der begge foresatte deltok. Utdraget er satt sammen av uttalelser fra begge, og gir innblikk i hvilke endringer de observerer, men gir også en gløtt inn i hvordan det er å være foresatt når den unge sliter med utfordringer over tid:

Det har vært mye, liksom, med NN. Så det at det nå har blitt sånn som det har blitt, da, jeg tenker jo at det er en kombinasjon sikkert av, at vi har på en måte stått på for hen, og at hen har blitt eldre. Og at hen har jobba sjølv, så klart, da. Men, det så veldig mørkt ut ei stund. En har jo liksom aldri slutta og tro at det kan gå bra, men en har jo blitt i tvil, til tider. Men liksom en helt annen person. Det har tatt tid på en måte og tro på at det har skjedd en endring. Men nå gjør jeg det. Virkelig. Det kommer jo sånn gradvis det, liksom. For jeg har jo aldri vært i tvil om at NN har ønska seg noe annet. Hen har ønska å ha det bra, men ikke fått det til. Og det at hen ikke har fått det til, det har jo resultert i at hen har ikke vært spesielt fornøyd med seg selv heller. Hen tar til seg når hen får skryt. Og hen klarer liksom å bli løftet uten å stritte imot det, da. Hen ser liksom at det bare bygger på seg mer og mer positivitet, da. Så det funker jo veldig fint. Hen har jo æren av det selv. Det er hen som selv har tatt tak.

Her får vi et innblikk i foresattes fortvilelse når ungdommen sliter og at det har tatt tid å stole på endringer. Endringen de trekker fram her er først og fremst knyttet til at den unge har fått et bedre selvbilde og at hen fra å ikke være fornøyd med seg selv nå kan tillate seg å ta imot ros og utvikler et mer positivt syn på seg selv. Denne ungdommen var en av de som har hatt et opphold på Wind Jammer, et opphold som ble avgjørende for videre endring. Det ser altså ut til at ungdommens verdivurdering har endret seg på bakgrunn av de erfaringene hen har tilegnet seg gjennom deltakelse i prosjektet og oppholdet på Wind Jammer, og at dette har ført til en konstruktiv utvikling i ungdommens selvfølelse, selvrespekt og selvtillitsforhold (Honneth, 2008, s.140).

I neste utdrag møter vi en foresatt som beskriver store endringer i den unges liv, som tidligere var begrenset av sosial angst:

Det har skjedd en veldig stor endring. Jeg tror hen tenker annerledes, ser at hen, uansett om hen blir sliten eller om hen møter motgang, at hen allikevel står på så klarer hen det uansett. Hen gir ikke opp så lett. Hen er mer motstandsdyktig da, virker det som. For den sosialangstbiten som var en stor del av skolehverdagen, det var en stor del av det å for eksempel ta buss. Så det at hen tør å gå på skolen rett og slett da. Så selv om hen er sliten, så fokuserer hen alt på skolen nå. Hen tenker ikke på noe

annet. Hen legger seg klokka ni hver kveld, eller mellom åtte og ni, og står opp klokka seks hver morgen.

Det var særlig Wind Jammer som snudde det meste, det var den største. Og så føler jeg at hen gikk her og ble tryggere og tryggere, og jeg merket jo forskjell det året hen var her.

Denne ungdommen har altså fått hjelp med sin angst gjennom å delta i prosjektet og fokuserer nå fullt på sin utdanning. Prosjektet har trolig vært med å redde den unge fra en tilværelse preget av angst og utenforskap, og på den måten også bidratt til en sunnere selvutvikling og identitetsdannelse (Honneth, 2008, s.140). I neste utdrag setter en av de foresatte ord på at prosjektet har vært med å redde liv:

Derfor så er jeg ekstremt takknemlig for dette prosjektet. Og ekstremt takknemlig for at det er positivt for NN. Og jeg også glad for at jeg har et bra samarbeid med de fleste skolene. Hadde et glimrende samarbeid med dem. Og et glimrende samarbeid med BUP så langt. Og faktisk også NAV. Hvis ikke så, jeg kan garantere at NN ikke hadde vært her. Det kan jeg garantere. Da hadde NN vært statistikk. Så alvorlig er det.

Dette er uttalelser fra en foresatt til ungdom som til tider har vært suicidal. Vi ser at her har flere instanser bidratt i den unges liv. Innleggelsler på BUP har vært nødvendig i perioder. I prosjektet har imidlertid den unge fått deltatt i en normal hverdag og sakte, men sikkert funnet mening med livet og blitt motivert til innsats for egen mental helse og livskvalitet (Seligman, 2002, s. 249).

Denne ungdommen hadde også et opphold på Wind Jammer som bidro til vesentlig endring. At prosjektet bidrar til å redde liv, er i seg selv en sterk begrunnelse for dets berettigelse.

Prosjektet lønner seg i et samfunnsøkonomisk perspektiv

Både foresatte og representant fra ungdomsskolen gir samfunnsøkonomiske begrunnelser for videreføring av prosjektet. Under vises begrunnelser fra to foresatte:

Jeg tenker, nå har ikke jeg sånn tall i hodet, men det det koster i bevilgning av penger, det sparer man jo ganske greit inn i forhold til alle de unge som da blir inkludert og får seg en utdanning og kommer i arbeid. Altså det, det er det liksom ikke tvil om. At de klarer å hanke inn de som er på vei til å skli ut. Du kan ikke sette pris nok på det. For det er jo funksjonen, på en måte, unngå at folk sklir ut og blir surrende på utsiden av den gemene hop.

Jeg kan ikke få fullrost det og jeg håper for Guds skyld at de ikke legger det her ned. Jeg håper at dette er noe som fortsetter, og det burde egentlig vært mye mer opplyst om det. For det som skjedde nå på ungdomsskolen var jo at kontaktlæreren pelte ut de hen visste hadde en utfordring fra før av. Men hva med alle de barna som har utfordringer, men som ikke blir fanga opp i systemet? At det er så viktig

for barn og unge å ha et sånt tilbud som kan se de. At andre får de mulighetene som NN har fått nå, da. Å forebygge kan aldri bli viktig nok. Så det er min bønn til politikerne som sitter på pengesekken, at man ikke bare måler; her gikk det gærent - og sette inn tiltaka når det gikk gærent og måler da verdien av tiltaka som er satt inn.

I argumentasjonen for at prosjektet lønner seg økonomisk ligger også forebygging av utenforskap og en oppfordring til at et slikt tilbud bør gjelde flere og at det kan være unge som ikke blir fanget opp.

Representant fra ungdomsskolen uttrykker sin begrunnelse slik:

Hvis man tenker at hva det koster for en ungdom som dropper ut da, hva koster det samfunnet årlig, så hvis de redder to i året, så har de jo jobba inn lønna si og vel så det. Resten blir en bonus tenker jeg, i forhold til å tenke at det faktisk er en økonomisk gevinst på sikt, hvis man skal måle ungdommenes livskvalitet i penger. Og man kan jo ikke bare se på hva det koster her og nå. Hvis NN skulle vasa rundt og bare lagt beslag på helsetjenester med tilbakevinnende depresjon og manglende ønske om å leve, som hen jo var innom. Så jeg håper de ser verdien av å forebygge.

Men det trenger man ikke være samfunnsforsker for å skjønne at en må bruke pengene der det hjelper. Så kan man sitte på universitetet å skrive bøker om hva som hjelper, men noen må ut å gjøre det som er egna. Og så må de jo få vite om det, ungdommene, så det må jo være et system som gjør at de blir fanga opp.

Her finner vi en sterk oppfordring til å tenke langsiktig økonomisk og se verdien av forebygging, og det ligger en bunn av alvor i denne uttalelsen; å bidra til å forebygge depresjoner og manglende ønske om å leve. Utsagnet tilsvarer også det internasjonale forskning er enige om, at det å fullføre videregående skole har svært positive fortrinn for den unge samtidig som det er kostnadsbesparende og reduserer en rekke utfordringer for samfunnet generelt (Lillejord et al, 2015). I tillegg understrekes betydningen av egnethet hos de som jobber på denne måten samt behovet for at systemet fanger opp de som trenger en slik oppfølging.

4.4. Hvilke systemiske utfordringer kommer til syne?

Den eneste systemiske utfordringen vi finner i materialet knyttet til selve prosjektet er et behov for avklaringer i hvordan videregående skole skal forholde seg når elever er på prosjektets lokale i stedet for på skolen og hvordan skole og prosjekt kan utfylle hverandre. En rådgiver sier det slik:

Hvis eleven ikke klarer å møte på skolen så kan vi gjøre avtaler med prosjektmedarbeider, eller eleven gjør avtaler, og så blir man i prosjektets lokaler isteden. Men det dekker jo likevel ikke innenfor

læringsarbeidet som foregår her. Så, skal de ha fravær eller ikke? Jeg skulle ønske at det var mer avklart og definert tydeligere hvordan vi kan utfylle hverandre i overganger hvor elever trenger det. Den fleksibiliteten. Elever som ikke tåler eller som har brukt seg opp på skolens fire vegger, men likevel ikke har læringsvansker, for eksempel. Det er veldig vanskelig å finne et rom til de i skolesystemet.

Her finner vi et behov for tydeligere avklaringer for hvordan videregående skole skal forholde seg til fravær når de unge tilbringer til i prosjektlokalet istedenfor på skolen, og hvordan prosjektet kan legge til rette for at den unge ikke blir hengende etter i det læringsarbeidet som foregår på skolen. Rådgiveren peker også på en systemisk utfordring de videregående skolene har: Å finne rom i skolesystemet for de som «ikke tåler eller har brukt seg opp på skolens fire vegger».

Vi vil nå rette fokus mot de systemiske utfordringene som representantene fra både ungdomsskole og videregående skole har pekt på i overgangen mellom skoleslagene. Her tar vi utgangspunkt i følgende funn:

- tidspunktet for overgangsmøter fører til at mange møter på linjer de ikke kommer inn på
- utbredt erfaring med feilvalg av utdanningsprogram blant ungdommer
- uutnyttet potensiale i faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen
- ønske fra ungdomsskoler om å bli brukt som ressurs ved skoleavbrudd
- utstrakt behov for oppfølging av sårbare unge i videregående opplæring

Tidspunktet for overgangsmøter fører til at mange møter på linjer de ikke kommer inn på

Overgangsmøtene foregår på våren før opptak er gjort og på den linjen ungdommen har som førstevalg. Representanter fra ungdomskolene peker på at flere ungdom har møter på en linje de ikke kommer inn på, og at det blir en belastning:

Og så får de en knekk i sommerferien. Og så kan det hende at det også gjør at de ikke begynner da, ikke sant. For da har de plutselig ikke noe trygghet. Da kanskje de kom på en helt annen skole enn det de hadde på overgangsmøtet.

Det var kjempetrist å se, og vite at man har vært på alle disse møtene, og så; nei, kommer ikke inn.

Men det kunne vi jo ha sagt når vi satt der, egentlig. Men det kunne vi jo ikke si.

Avgiverskolen ville ha foretrukket om disse møtene var på høsten når de unge vet hvilken linje de har kommet inn på. Dette handler blant annet om at en del ungdom har et førstevalg som ikke er realistisk, og at de da mister trygghet og forutsigbarhet når de på sommeren får vite at de ikke kom inn på førstevalget sitt. Representantene fra ungdomsskolene beskriver ulike erfaringer i

overgangsmøter på ulike skoler og ved ulike linjer. Ved noen linjer har de opplevd at det er lite rom for ungdom med faglige, sosiale eller psykiske utfordringer mens andre linjer beskrives som inkluderende og gode på tilrettelegging.: «Jeg opplever egentlig at videregående generelt er flinkere til å legge til rette, enn det vi er i grunnskolen. Enkelte skoler er helt, jeg er rå-imponert over hva de får til».

Om overgangsmøter sier en av rådgiverne i videregående opplæring:

Jeg ville jo helst hatt møtene i august, ikke sant, at det kunne vært en inntakssamtale isteden. Men nå blir det en overgangssamtale til videregående fordi at ikke vi har fått inntakslista.

Rådgiver argumenterer også for at de trenger noe forutsigbarhet for å planlegge tilrettelegginger der det også handler om økonomi. Men det er en utfordring at de har mange samtaler med elever som ikke kommer inn:

Men vi har jo, sånn som i fjor så hadde vi kanskje 30-40 samtaler som ikke ble til noe. Så det er et enormt spill av tid for vår del. Men samtidig så ligger referata, da ligger de sånn at andre skoler kan lese de. De ligger til Inntak og ikke til vår skole. Så da har vi jo gjort jobben for en annen skole, da. I tilfelle.

Hen peker også på ulike behov for å ha disse samtale, noen ganger for skolens skyld og andre ganger for elevene:

At ikke de kan gå en hel sommer med uro fordi de ikke vet hva som møter de. Ikke har sett skolen, møtt noen mennesker, sett klasserommet. Så det er litt ulike hensyn, ja. Hva de er ute etter. Og så er det begrensa hva vi rekker, da.

Utfordringen her er som vi allerede har pekt på fra avgiverskolene; den tryggheten de kan få ved et overgangsmøte blir fort til ny uro dersom de ikke kommer inn på førstevalget. Så her er det en tydelig systemisk utfordring som både skaper merarbeid og som ikke nødvendigvis er til det beste for de unge. Ideelt sett hadde det vært en fordel om inntakslistene var klare før sommeren. Men det ligger også et stort forbedringspotensial i valg av linjer som vi skal se nærmere på.

Utbredt erfaring med feilvalg av utdanningsprogram blant ungdommer

Både avgiver- og mottakerskolene peker på at det er mange unge som tar feil valg av utdanningsprogram på videregående skole.

En av rådgiverne fra videregående skole uttrykker en generell bekymring over at mange ungdom prøver seg på samme utdanningsprogram flere ganger og kommer inn i en ond sirkel:

Vi vil jo gjerne unngå at flere elever prøver på det man har mislykkes på før. Det gjør man om igjen. Og det å få stoppa den tidlig nok. Så ikke man går tredje Vg1. Det å få en vei ut av den sirkelen, da, tenker jeg de kan bidra på.

Rådgiver viser her til at prosjektet kan bidra når unge har foretatt et feilvalg og bistå slik at de ikke prøver stadig nye utdanningsprogram og går Vg1 mange ganger. Rådgiveren fra ungdomskolen forsøker å veilede elever i valg av utdanningsprogram, men vet samtidig at det ofte er foreldrene som har det siste ordet. Hen er opptatt av økt kunnskap om videregående til foreldre og kjennskap til hvilke muligheter som finnes, for at de best mulig kan bistå sine barn i valg av utdanningsprogram. Foresatte er de som kjenner barnet sitt best, men det er ikke sikkert de har oppdatert kunnskap om videregående.: «Største fella er jo den der at foreldrene har sagt sånn; hvis du tar studiespesialiserende, så har du alle muligheter.» En annen representant fra ungdomskolen uttrykker bekymring for at de unge ikke har tenkt igjennom flere alternativer:

Og så tror jeg det er veldig mange som bare ser, har en plan A. De har ikke noen plan B. For den plan A har de bestemt med foreldrene, eller har laga i eget hode. Og så skjønner de ikke at de kanskje må ha en plan B eller C også. Og vi prøver jo på det.

En annen representant fra ungdomskolen uttrykker bekymring for at de unge ikke har tenkt igjennom flere alternativer:

De understreker at ungdomsskolen har et ansvar om å gi mer informasjon:

Så jeg tror nok at informasjonen kunne vært bedre til foresatte både, altså litt mer kanskje gjennom hele ungdomsskolen. Fordi at de valga de tar allerede i åttende klasse har faktisk en betydning for hva de gjør når de går ut av videregående med poeng. De tar det faktisk i syvende, med språk. Allerede da begynner det. Det med å vite hvordan du får tilleggs poeng og hvordan du velger, hvilke konsekvenser det har på videregående og for høyere utdanning. Det er kjempeviktig.

Her ser vi at det er et behov for mer informasjon til foresatte om videregående opplæring. Og ungdomsskolen har mulighet til å arbeide med fremtidsplaner alle tre årene i faget Utdanningsvalg.

Uutnyttet potensiale i faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen

Representanter fra ungdomsskolen påpeker at statusen til faget Utdanningsvalg bør styrkes og prioriteres som et viktig fag i ungdomsskolen. Faget blir fort en salderingspost for andre ting som skjer, og det er ofte et fag lærere blir pålagt for å fylle opp posten sin. Elevene har dette faget gjennom hele ungdomsskolen, så mulighetene ligger der for å forberede elevene godt for valg av

linje. Men det krever også at lærerne som har faget kjenner og oppdaterer seg på videregående skole og de mulighetene de unge har. I tillegg skulle de ønske at Åpen dag på videregående ga litt mer informasjon. Når vi vet at opplevelse av mening er en viktig kilde til motivasjon (Seligman, 2002), kan faget Utdanningsvalg ha en sentral betydning for å kvalitetssikre at ungdommenes utdanningsvalg og fremtid er basert på utprøving og bevisstgjøring av egne interesser. Elevenes opplevelse av mening og hva de anser som verdt å engasjere seg i er individuelt, men det er vesentlig at det dannes av den unge selv (Jordet, 2020, s. 307-309). Et tettere samarbeid mellom skoleslagene gjennom faget Utdanningsvalg, vil kunne bidra til nettopp dette.

Ønske fra ungdomsskoler om å bli brukt som ressurs ved skoleavbrudd

Representantene fra begge ungdomsskolene forteller at de og lærere ved skolene blir kontaktet av tidligere elever, også elever som strever: «Vi har en lærer her nå som følger opp, ikke akkurat mye, men som blir kontakta av en elev som strever med noen ting». Det er ungdommene selv som tar kontakt, og det er ingen tradisjon for at de videregående skolene eller Oppfølgingstjenesten tar kontakt med ungdomsskolene når ungdom strever med skolehverdagen eller får et skoleavbrudd. Representantene fra ungdomskolene viser til taushetsplikten som kan hindre en slik kontakt. En argumentere for at de ønsker å bli brukt som ressurs, innforstått med samtykke fra de unge og foresatte:

Tenk hvor godt vi kjenner elever, og kanskje terskelen er høy for å fortelle om strev til noen de ikke kjenner. Men vi vet det på en måte, så de trenger ikke gi historien på nytt. Eller det kan hende vi vet om noen tiltak. Altså; «Husker du, vi gjorde sånn og sånn, det kan jo vi ...». Jeg tror jo mange ungdomsskoler ville vært interessert i å hjelpe de ungdommene videre. Det koster mye for samfunnet hvis de dropper ut, det er jo ikke i noens interesse. Og jeg sier jo ikke at vi vil lykkes mer enn noen andre, men det kan hende at innfallsvinkelen ville vært annerledes eller at tilliten kanskje i noen tilfeller ville vært større, eller terskelen lavere.

Her argumenteres det for å benytte den allerede etablerte relasjonen, tilliten og kjennskapen ungdomsskolene har til ungdom som strever i det videre skoleløpet. En av de andre sier det slik:

Jeg tenker jo det er en helt naturlig ting. For vi prater jo om overganger fra barnehage til barneskole og barneskole til ungdomsskole. Og der driver vi jo med informasjonsutveksling, som er relevant. Så jeg synes jo egentlig at det er veldig synd at ikke vi har det som en praksis.

Her vises det til andre overganger som de unge har vært igjennom som virker mer fleksible enn overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Rutinene for informasjonsutveksling er å

benytte meldeskjema der det er spesielle tilpasninger videregående skole har behov for å vite om og overgangsmøter der behovene er større.

Utstrakt behov for oppfølging av sårbare unge i videregående opplæring

Begge rådgiverne fra videregående skole peker på utstrakt behov for oppfølging av ungdom som på ulike måter strever med livet og følgelig med utdanning. Prosjektet har her kunnet gi den oppfølgingen for utvalgte ungdom, men behovet er mye større. De beskriver at samarbeid med Oppfølgingstjenesten ellers har blitt mer fleksibelt de siste årene, men ikke med samme muligheter for oppfølging som prosjektet har gitt. Rådgiverne gir flere eksempler på situasjoner der de opplever at det er uklart hvem som skal følge opp ungdommene; unge som ikke møter på skolen, unge som slutter på skolen og unge som er lærlinger.

Om unge som ikke møter på skolen forteller den ene rådgiveren om en sak, der hen har vært i kontakt med Barnevernet om en elev som ikke møter på skolen. Barnevernet mener dette faller utenfor deres område, og viser til PPT. Rådgiveren stiller spørsmålet: «Hvem har ansvaret for de som uteblir fra skolen?». Hen etterlyser et større søkelys på skolevegring i videregående skolen og peker på forskjellen mellom skoleslagene. I hvilken grad har videregående mandat til å hente elever slik mange ungdomsskoler har som praksis? I Norge er grunnskolen en plikt, mens videregående opplæring er et tilbud. Hen spør: «Hvor er skolens yttervegger?». I dette ligger det et behov for klarere linjer i hvem som har ansvar for de unge som havner i utenforskap.

Den andre rådgiveren uttrykker usikkerhet i eget mandat når unge slutter på skolen og tar kontakt, men hevder at det er en samfunnsplikt å hjelpe:

Det er jo ikke sikkert at det er i mandatet mitt, at det er noe jeg skal gjøre, men jeg prøver å være der for dem. Så lenge de er i kontakt så synes jeg det er en samfunnsplikt å hjelpe de. For hvis ikke de får hjelp av meg, hva skjer da? Hvem kontakter de da, på en måte. Så det har jeg tenkt at det bare gjør jeg. Men det første jeg tilbyr er jo å bli med de på NAV, for jeg har en ungdomskontakt der jeg har blitt kjent med.

Rådgiveren hjelper altså de unge som har sluttet skolen med å komme i kontakt med NAV, i tillegg til at hen tilbyr seg å bli med. Hen stiller spørsmålet om hvem andre de skal henvende seg til. Denne rådgiveren stiller også spørsmål ved hvem lærlinger som er i fagopplæring skal henvende seg til når ting ikke fungerer:

Fagopplæringa er jo en del av videregående, fylket, som håndterer lærekontrakter når elevene søker læreplass. Men så er det også en del opplæringskontor som har selve det formelle ansvaret for eleven

da, industri og ja, kommune innenfor helse, barnehage, med mer. Men når lærlingen står der og ikke ting fungerer, så har jeg inntrykk av at det er ikke så veldig mange å ringe. For de har ikke den relasjonen. Det er kanskje arbeidsgiver, og hvis det er en snekker og ti ansatte eller en daglig leder og ti ansatte, så har man kanskje ikke fått den gode relasjonen til den daglige lederen ennå. Man har kanskje bare den instruktøren man går med. Så man tør kanskje ikke å snakke om det som blir vanskelig i arbeidslivet. (...) Da vet de ikke helt hvem de skal ringe, og da ringer de en av oss da som de har hatt på videregående.

På samme måte som vi så at unge som starter på videregående tar kontakt med lærere på ungdomsskolen når de trenger oppfølging, ser vi her at ungdom som er i lære tar kontakt med tidligere lærere fra videregående skole. Og igjen trekkes den gode relasjon fram som forutsetning for å kunne snakke om det som er vanskelig.

5. Oppsummering og videre anbefalinger

Med bakgrunn i presentasjon og drøfting av funn i kapittel 4, vil vi i dette kapittelet gi en oppsummering av funnene og svare på problemstillingen, samt gi noen videre anbefalinger.

Rapportens problemstilling er:

Hvordan bidrar tett oppfølging av sårbare unge i overgangen ungdomsskole og videregående opplæring og ved eventuelt skoleavbrudd til at ungdom kan oppleve motivasjon og mestring i utdanning og egen framtid?

Et overordnet funn fra analysen av intervjuene er at samtlige informanter er positive til prosjektet og at prosjektet på ulike måter har bidratt til motivasjon og mestring for ungdommene. De fem ungdommene som er informanter i følgeevalueringen, er i utdanning og de har gitt uttrykk for planer og motivasjon for framtiden. For å kunne svare på hvordan prosjektet med tett oppfølging av sårbare unge bidrar til motivasjon og mestring i utdanning og egen framtid, har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

- Hva er suksessfaktorene i organiseringen av prosjektet?
- Hva kjennetegner måten prosjektmedarbeiderne jobber på?
- Hvilke begrunnelser gir informantene for at prosjektet må fortsette?

Vi fant følgende suksessfaktorer i prosjektets organisering:

- etablering av kontakt i vårsemesteret i 10. klasse
- tett oppfølging i oppstart på videregående skole
- tilbud om aktiviteter og videre oppfølging ved skoleavbrudd
- prosjektmedarbeidernes fleksible arbeidstid

Vi fant følgende kjennetegn på måten prosjektarbeiderne jobber på:

- relasjonell, fleksibel og anerkjennende tilnærming til ungdommen
- fleksibelt samarbeid med ungdomsskolene og de videregående skolene

Vi fant følgende hovedbegrunnelser fra informantene for hvorfor prosjektet må videreføres:

- tett oppfølging i overgangen mellom skoleslagene og ved skoleavbrudd fyller et rom som ikke fylles av andre og bidrar til at sårbare unge ikke står alene
- deltakelse i prosjektet har bidratt til endringer i ungdommenes liv, og kan ha reddet liv
- prosjektet lønner seg i et samfunnsøkonomisk perspektiv.

På bakgrunn av hovedfunnene, oppsummerer vi svaret på problemstillingen slik:

Tett oppfølging av sårbare unge i overgangen mellom skoleslagene og ved skoleavbrudd, bidrar til at ungdommene ikke står alene, men ivaretas av en signifikant annen gjennom relasjonell omsorg og anerkjennelse for livssituasjonen. Etablering av kontakt med ungdommene på vårsemesteret i 10.klasse, tett oppfølging i oppstart på videregående skole, deltakelse i aktiviteter på en alternativ arena ved skoleavbrudd og fleksibelt samarbeid mellom skoleslagene ser ut til å ha hatt avgjørende betydning for å fange opp unge som står i fare for ikke å starte på eller fullføre videregående utdanning. Den tette oppfølgingen kjennetegnes av prosjektmedarbeidernes fleksible arbeidstid og tilgjengelighet. Deltakelse i dette prosjektet har bidratt til endringer i ungdommenes liv som har gitt motivasjon og forventning om mestring i utdanning og egen framtid, og deltakelse i prosjektet kan ha bidratt til å redde liv.

Fordi intervjuene ga innblikk i systemiske utfordringer som representantene fra både ungdomsskole og videregående skole pekte på i overgangen mellom skoleslagene, stilte vi også forskningsspørsmålet: Hvilke systemiske utfordringer kommer til syne?

Her fant vi følgende utfordringer:

- tidspunktet for overgangsmøter fører til at mange møter på utdanningsprogram de ikke kommer inn på
- utbredt erfaring med feilvalg av utdanningsprogram blant ungdommer
- uutnyttet potensiale i faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen
- ønske fra ungdomsskoler om å bli brukt som ressurs ved skoleavbrudd
- utstrakt behov for oppfølging av sårbare unge i videregående opplæring

Videre anbefalinger:

Med bakgrunn i hovedfunn og svar på problemstillingen vil vi sterkt anbefale at dette prosjektet videreføres som ordinær drift.

Vi oppfordrer til at Oppfølgingstjenesten i alle fylker og nasjonale myndigheter ser på muligheten for å arbeide med oppfølging av sårbare unge i overgang ungdomsskole – videregående opplæring gjennom tett og fleksibel oppfølging som dette prosjektet bygger på. Vi anbefaler at fleksibel arbeidstid, personlig egnethet og relasjonskompetanse inngår i stillingsbeskrivelser. Som tiltak er dette prosjektet innovativt med tanke på fleksibiliteten og tilgjengeligheten i stillingsbeskrivelsene til prosjektmedarbeiderne i dette nære tverretatlige samarbeidet. Et slikt samarbeid betinger restruktureringer på systemnivå og endring av både holdninger og handlinger.

Vi oppfordret til tverretatlig samarbeid om sårbare unge, og at Oppfølgingstjenesten også rekrutterer noen ansatte fra NAV.

Vi anbefaler at ungdom med skoleavbrudd for tilbud om meningsfulle aktiviteter og sosial interaksjon i egnede lokaler, der de kan få veiledning, samtaler og tett og individuell oppfølging. Det er av vesentlig betydning at ungdommene får ro fra målstyring og mestringspress, slik at de sakte, men sikkert kan bygge opp motivasjon, mestrings erfaringer og forventning om mestring.

Vi argumenterer også for en tett dialog og fleksibelt samarbeid mellom ungdomsskole og videregående skole om oppfølging av sårbar ungdom, før, under og etter overgangen til videregående skole og ved eventuelle skoleavbrudd.

Vi anbefaler ungdomsskolene å prioritere faget Utdanningsvalg for å kvalitetssikre at ungdommenes valg av utdanningsprogram er basert på utprøving og bevisstgjøring av ungdommenes livsverden og fremtid.

6. Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Bunting, M., Halvorsen, T. A. & Moshuus, G. H. (2017). *3 Three Types of Tightrope Dance in the Comeback Process. Preliminary Findings from a Longitudinal Study of Young People at the Margins of Upper Secondary School in Norway*. International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET) Vol. 4, Issue 2, s. 146-163. Hentet 20.01.22 fra <https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/ijrvet/article/view/207/63>
DOI: 10.13152/IJRVET.4.2.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Hattie, J, (2009) Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge
- Hauge, T. E., Homme, A. D., Manger, T., Kirkebøen, L. J. & Sandsør, A. M. J. (2015). Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Honneth, A. (2008) *Kampen om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hugo, M. & Hedegaard, J. (2016). Følgeforskning som skolnära forskningsmetod. I E. Anderberg (Red). *Skolnära forskningsmetod* (s.47-62). Studentlitteratur AB.
- Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. CAPPELEN DAMM
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J.,
- Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (2014). Introduction: What Is Vulnerability and Why Does it Matter for Moral Theory? I C. Mackenzie, W. Rogers & S. Dodds (Red.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (s. 1–29). Oxford University Press.
- Opplæringsloven (2006). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ris, O. (2012). Kvalitet i kvalitative studier. I M.H. Jacobsen & S.Q. Jensen (Red). *Kvalitative utfordringer*. Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, R., M. og Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definition and New Directions. Contemporary Educational Psychology. Hentet: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>
- Seligman. M. e. p. (2002) *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.

VEDLEGG Temaguides/intervjuguides

Temaguide –intervju med ungdommene i prosjektet

Her og nå-fortelling

Bakgrunn for deltakelse i prosjektet

Opplevelse av prosjektet:

- Endringer i hverdagen
- Relasjoner til veilederne
- Relasjoner til meddeltakere
- Motivasjonsfaktorer/endringer i motivasjon
- Mestringserfaringer
- Planer/ønsker for fremtiden
- Forslag til endringer i prosjektet

Temaguide –intervju med foresatte i prosjektet

Kjennskap til prosjektet

Bakgrunn for ungdommens deltakelse i prosjektet

Opplevelse av prosjektet:

- Endringer i ungdommens hverdag
- Endringer i ungdommens motivasjon
- Kontakten med prosjektmedarbeiderne
- Dialogen med ungdommen
- Kontakten med videregående skole

Temaguide –intervju med avgiverskoler

Utvalg av ungdom til prosjektet

- Begrunnelser
- Samarbeid med foresatte
- Relasjoner til ungdommen

Temaguide –intervju med mottakerskoler

Samarbeid om ungdom i prosjektet

- Endringer i ungdommenes hverdag
- Endringer i ungdommens motivasjon
- Relasjoner til ungdommene
- Samarbeid med prosjektet og andre instanser

Temaguide –intervju med veilederne/prosjektmedarbeiderne i prosjektet

- Endringer i ungdommenes hverdag
- Endringer i ungdommens motivasjon
- Relasjoner til ungdommene
- Samarbeid med skole og andre instanser
- Erfaringer med AI-modellen
- Forslag til endringer i prosjektet

**Tett oppfølging av sårbare unge i overgangen
ungdomsskole - videregående opplæring og ved eventuelle skoleavbrudd**

Rapport fra følgeevaluering av et tverretattlig
samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten og NAV

Forfattere:
Hege Dolven Einarsen og Eva Augestad Wikstøl
ISBN 978-82-7206-732-7
ISSN 2535-5325

usn.no

