

---

RAPPORT NR. 1612 | Guri K. Skrove, Gøril Groven, Sølve Mikal Nerland og Kari Bachmann

---

# «I UNG» - ET ALTERNATIVT OPPLÆRINGSTILTAK FOR UNGDOM SOM HAR DROPPET UT AV VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Resultater fra følgeforskningen



<b>TITTEL</b>	"I UNG" – et alternativt opplæringstiltak for ungdom som har droppet ut av videregående opplæring – resultater fra følgeforskningen
<b>FORFATTERE</b>	Guri K. Skrove, Gøril Groven, Sølve Mikal Nerland og Kari Bachmann
<b>PROSJEKTLEDER</b>	Kari Bachmann
<b>RAPPORT NR.</b>	1612
<b>SIDER</b>	114
<b>PROSJEKTNUMMER</b>	2534 / 235208
<b>PROSJEKTITTEL</b>	I UNG – alternativ opplæring for ungdom i videregående skolealder
<b>OPPDRAGSGIVER</b>	Regionale forskningsfond og Astero AS
<b>ANSVARLIG UTGIVER</b>	Møreforskning Molde AS
<b>UTGIVELSESTED</b>	Molde
<b>UTGIVELSEÅR</b>	2016
<b>ISSN</b>	0806-0789
<b>ISBN (TRYKT)</b>	978-82-7830-274-3
<b>ISBN (ELEKTRONISK)</b>	978-82-7830-275-0
<b>DISTRIBUSJON</b>	Høgskolen I Molde, Biblioteket, pb 2110, 6402 Molde tlf 71 21 41 61 epost: biblioteket@himolde.no www.moreforsk.no

## SAMMENDRAG

Denne rapporten omhandler forskning på et intervensjonerende tiltak i Møre og Romsdal fylke, I UNG, som har til hensikt å få ungdom som har sluttet i videregående opplæring tilbake i opplæring eller i arbeid. I datainnsamlingen har vi intervjuet ungdommene i flere omganger. Først gjennomførte vi dybdeintervjuer med 23 ungdommer for å få fram deres egne erfaringer som skoleelev og deres beskrivelser av hva som har skjedd før de til slutt droppet ut av videregående opplæring. Deretter intervjuet vi ungdommene om deres erfaringer med I UNG-tiltaket for å få fram hva de syntes fungerte bra og mindre bra. Ett år etter at ungdommene gikk ut av I UNG, gjennomførte vi korte telefonintervju for å skaffe status om nåværende situasjon og videre planer for utdanning eller jobb. Vi har også innhentet kvalitative og kvantitative data blant de som arbeider med ungdommene i I UNG for å beskrive tiltaket og samarbeidet rundt det. Et vesentlig formål med I UNG prosjektet har vært å finne former for samarbeid og organisering som gjør det mulig å anvende metodikk, erfaring og kompetanse hos ulike samarbeidsparter som arbeider med målgruppen og i samarbeid tilpasse tjenesten slik at den leder til ønsket resultat, nemlig å få ungdom tilbake i opplæring eller inn i varig arbeid. I rapporten gis en kvalitativ forståelse av skolegang og frafall sett fra ungdommens eget ståsted, samt beskrivelse av tiltaket I UNG og det tverrsektorielle samarbeidet mellom tiltaksstedene og andre aktører. Hvordan de ulike delene av tiltaket har fungert, er vurdert av både de ansatte og deltakerne selv, ungdommene.

© FORFATTER/MØREFORSKING MOLDE

Forskriftene i åndsverksloven gjelder for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller fremstille eksemplar til privat bruk. Uten spesielle avtaler med forfatter/Møreforskning Molde er all annen eksemplarfremstilling og tilgjengelighetsgjøring bare tillatt så lenge det har hjemmel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavere til åndsverk.

---

## FORORD

---

Initiativet til dette forskningsprosjektet kom da arbeids- og inkluderingsbedriften Astero i Molde ønsket følgeforskning av et nytt tiltak de hadde utviklet for ungdom som sto utenfor både videregående skole og arbeidslivet. Utdanningsavdelingen i Møre og Romsdal fylkeskommune var både interessent og samarbeidspartner i etablering av tiltaket som fikk navnet I UNG. Intensjonen med I UNG var å gi elever som faller utenfor «et alternativt opplæringstiltak», der en myndiggjørende opplæring skulle styrke ungdommene i å mestre veien videre til å fullføre videregående utdanning og/ eller varig deltakelse i arbeidslivet.

Astero hadde allerede prøvd ut tiltaket i en mindre pilot, og ønsket å videreutvikle det gjennom et forskningsprosjekt som fra utsiden kunne dokumentere og studere ungdommenes opplevelser og utbytte av tiltaket. Prosjekteier Astero søkte med forskningspartner Møreforskning Molde om midler til et innovasjonsprosjekt i offentlig sektor i Regionalt forskningsfond Midt-Norge (RFF) i oktober 2013. RFF Midt-Norge bevilget NOK 2 100 000 til prosjektet, hvorav Møreforskning Molde fikk NOK 1 011 000 til å utføre følgeforskningen, som har pågått fra mars 2014 til oktober 2016. I samme tidsrom ble det politisk vedtatt at I UNG tiltaket skulle implementeres i arbeids- og inkluderingsbedriften Furene i Volda, samtidig som de kommunale tiltakene ved Broen og Levende Vågen i Ålesund og Kristiansund ble besluttet videreført. Slik skulle målgruppen av ungdom i hele fylket få et tilsvarende og likeverdig tilbud om alternativ opplæring. Som følge av at disse fire tiltaksstedene hadde modeller med mange felles trekk, valgte forskningsprosjektet å følge utviklingen av og gjennomføringen av alternative utdanningsløp ved hvert av disse fire tiltaksstedene.

I gjennomføringen av dette forskningsprosjektet har vi vært helt avhengig av godt samarbeid med hvert av tiltaksstedene og utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. De enkelte tiltaksstedene har på best tenkelig vis lagt til rette for datainnsamlingen og vår deltakelse ved tiltakene. De har også satt av mye tid til å informere og rapportere til oss. Det samme gjelder tiltakenes sentrale samarbeidsaktører, som OT og NAV. Berit Brudeseth ved Utdanningsavdelingen har koordinert vår deltakelse på en måte som har lettet vårt arbeid. Vi takker for dere alles gode imøtekommenhet! Det er mange ildsjeler som står bak tiltaket I UNG rundt om i fylket.

Men først og fremst må vi berømme og takke de modige ungdommene vi fikk snakke med, for den åpenhet de møtte oss med. Ungdommene har vært villig til å bruke av sin tid og dele sine historier og erfaringer med oss, noe som har vært helt avgjørende for datagrunnlaget i prosjektet. Takk!

Kari Bachmann  
Prosjektleder  
Molde, oktober 2016.

---

## INNHold

---

Forord.....	4
Innhold .....	5
1 Bakgrunn og kunnskapsgrunnlag .....	6
1.1 Mål og problemstillinger .....	7
1.2 Hva var intensjonene med «I UNG»? .....	8
1.3 Kunnskapsgrunnlag .....	9
2 Metode og datagrunnlag.....	14
2.1 Intervjuundersøkelser blant ungdommene .....	14
2.2 Spørreskjemaundersøkelser.....	15
3 Resultat del 1 – om tiltakene og samhandlingen .....	16
3.1 Del 1. Tiltaksbeskrivelser .....	17
3.2 Samhandling om og rundt tiltaksstedene .....	29
4 Resultat del 2 – ungdommens opplevelser .....	44
4.1 Intervjurunde 1 – ved oppstart ved tiltaksstedet .....	44
4.2 Intervjurunde 2 – etter deltakelsen ved tiltaksstedene.....	78
4.3 Intervjurunde 3 – hva gjør ungdommene ett år etter deltakelse på I UNG?.....	95
5 Diskusjon og oppsummering .....	97
5.1 Ungdoms frafallshistorier .....	97
5.2 «I ung» deltakelsen – fra utenforskap til inkludering? .....	103
5.3 Samhandling om tiltak for ungdom som faller fra videregående opplæring.....	107
5.4 Ungdommens vei fra I UNG tiltaket og tilbake til skole eller arbeidsliv .....	109
5.5 Oppsummerte hovedfunn.....	110
6 Referanseliste.....	113

---

## 1 BAKGRUNN OG KUNNSKAPSGRUNNLAG

---

Denne rapporten omhandler forskning på et intervensjonerende tiltak i Møre og Romsdal med hensikt å forsøke å få ungdom som allerede har sluttet til å ta opp igjen videregående opplæring eller få seg arbeid. Rapporten er resultatet av et forskningsprosjekt som består av både kvalitative og kvantitative data. Det er få studier i Norge med dybdeintervjuer av ungdommer som har falt fra (Lillejord m.fl., 2015). I dette prosjektet har vi kombinert dybdeintervju av ungdommer for å undersøke hvilke årsaksmekanismer som ligger til grunn for frafall, med intervju om ungdommenes opplevelse av frafallstiltaket, samt innhentet kvalitative og kvantitative data for å beskrive tiltaket og samhandlingen mellom ulike aktører om tiltaket.

Konseptet I UNG startet hos arbeids- og inkluderingsbedriften Astero i Molde. Møreforskning Molde ble kontaktet av Astero, fordi de ønsket følgeforskning på den videre utviklingen av sitt tilbud. Administrasjonen i Møre og Romsdal fylkeskommune, ønsket samtidig at I UNG som alternativt opplæringsløp skulle gjøres tilgjengelig for målgruppen i hele fylket, og derfor implementeres også ved arbeids- og inkluderingsbedriftene Varde (Kristiansund), Brisk (Ålesund) og Furene (Volda). Astero fikk i samarbeid med Møreforskning Molde midler fra Regionale forskningsfond til å gjennomføre følgeforskning på videreutviklingen av I UNG-modellen og implementeringen av den i hver av regionene.

Fra før av har andre aktører drevet alternative opplæringstilbud for ungdommer som har droppet ut av videregående opplæring, herunder Sigurd-prosjektet i Molde og de kommunale tiltakene Broen i Ålesund og Levende Vågen i Kristiansund. Da saken om utvidelse av I UNG-tilbudet ble fremlagt for fylkespolitikere, gikk de i vedtaket bort fra at I UNG skulle implementeres i fire arbeids- og inkluderingsbedrifter. Fylkespolitikere holdt i vedtaket fast ved at alternative opplæringsforløp for ungdommer som har droppet ut av videregående opplæring skal være tilgjengelige og søkbare for ungdommer i hele regionen, men det var bare i Molde og Volda at I UNG modellen skulle videreføres og implementeres i arbeids- og inkluderingsbedrifter. På Nordre Sunnmøre og Nordmøre skulle tilbudet baseres på de eksisterende kommunale tilbudene Broen i Ålesund og Levende Vågen i Kristiansund. Fylkespolitikere ønsket på denne måten å høste erfaring med to ulike modeller på to steder hver.

Forskningsprosjektet skulle i utgangspunktet følge I UNG-modellen, men valgte å slå sammen og studere de fire tiltakene og således følge det totale tilbudet for ungdommer i målgruppen i Møre og Romsdal. *Det er derfor en viktig presisering at til tross for forskjeller mellom de fire tiltaksstedene, og varierende bruk av konseptet I UNG ved hvert av stedene (det er arbeids- og inkluderingsbedriftene Astero og Furene som bruker betegnelsen I UNG), er de fire samlede tiltakene for OT-ungdommer i denne rapporten slått sammen under samlenavnet «I UNG». Det har ikke vært følgeforskningens mandat eller mål å sammenlikne de fire tiltakene, men å vurdere de alternative utdanningsløpene under ett. Datagrunnlaget ville ikke vært tilstrekkelig verken i størrelse eller i tidsspenn for å kunne gjøre direkte sammenlikninger mellom hvert av tiltaksstedene.* Dersom formålet var å studere en rendyrket I UNG-modell, slik den var utviklet av og for arbeids- og inkluderingsbedrifter, måtte vi utelukkende studert I UNG-modellen ved Astero og Furene. Oppdragsgiver ved Astero og utdanningsavdelingen i fylkeskommunen ønsket imidlertid at vi skulle følge det totale tilbudet i fylket, for å få et større og mer solid grunnlag om

betydningen av slike tilbud og hvordan de fungerer over tid. Vi har derfor studert det totale tilbudet for ungdom som har droppet ut av videregående opplæring i fylket, og betegnet dette under samlebetegnelsen I UNG – alternativ opplæring for ungdom som har droppet ut av videregående opplæring.

I dette kapittelet presenteres bakgrunn og mål for forskningsprosjektet, samt et kunnskapsgrunnlag. I kapittel 2 redegjør vi for forskningsmetodene i prosjektet. Resultatene presenteres i to kapitler, 3 og 4. I kapittel 3 presenterer vi tiltaksbeskrivelser og resultater om samhandlingen mellom sentrale aktører. I kapittel 4 er det ungdommenes egne fortellinger og opplevelser som presenteres. I første del presenteres deres «frfallshistorier», og i andre del hvordan de har opplevd deltakelsen i I UNG-tiltaket. I tredje del ser vi på hva ungdommene gjør, og hvilke planer de har videre, et år etter at de avsluttet sin deltakelse på I UNG-tiltaket. I kapittel 4 drøftes noen sentrale temaer, og avsluttes med en punktvis oppsummering av hovedfunnene, knyttet til forskningsprosjektets tre hovedmål og problemstillinger.

### 1.1 MÅL OG PROBLEMSTILLINGER

Hovedmålsettingen til I UNG prosjektet i fylket er at ungdom i målgruppen fullfører videregående opplæring, annet alternativt opplæringsløp eller får seg lønnet arbeid etter å ha deltatt på I UNG. Denne målsettingen er politisk vedtatt av utdanningsutvalget i Møre og Romsdal fylkeskommune.

Forskningsprosjektet har fulgt I UNG-tiltaket og ungdommene som deltok gjennom skoleåret 2014/15, det året da tiltaket ble innført/videreført ved fire tiltakssteder i Møre og Romsdal. Ett år etter at ungdommene var ferdige på I UNG ble de oppringt for et kort oppfølgingsintervju.

Forskningsprosjektet har vært inndelt i 3 delmål:

1. Identifisere faktorer og likhetstrekk ved ungdom i målgruppen som førte til at de falt ut av videregående opplæring.
2. Identifisere tiltak og aktiviteter i I UNG som fungerer spesielt godt og som eventuelt kan brukes til å forebygge frfall blant ungdommer som står i fare for å falle ut av videregående opplæring.
3. Undersøke om det tverrfaglige samarbeidet fører til bedre tjenestetilbud for målgruppen og om samhandlingen oppleves som konstruktiv for partene.

Det ble satt opp en rekke problemstillinger knyttet til hvert av delmålene i forskningsprosjektet:

Problemstillinger knyttet til delmål 1:

- Hvilke likhetstrekk på det personlige, familiære eller samfunnsmessige plan finnes blant ungdommene som deltar i I UNG?
- Hva er ungdommenes syn på hvilke årsaker som har ført til at de har avsluttet sin videregående opplæring?
- I hvilken grad har ungdommene hatt sammenfallende hendelser i tiden før de avsluttet sin videregående opplæring?
- Hva ønsker ungdommene for fremtiden?
- Hva ønsker ungdommene å gjøre med situasjonen de er i?

Problemstillinger knyttet til delmål 2:

- I hvilken grad fører deltakelse i tiltaket I UNG til at ungdommene gjenopptar videregående opplæring, alternative opplæringsløp eller kommer seg ut i arbeidslivet?
- Hvordan opplever ungdommene at deltakelsen i I UNG har påvirket dem?
- Hva mener ungdommene fungerte bra/mindre bra i I UNG?
- I hvilken grad er ungdommene på vei mot å nå sine fremtidsønsker?
- Hvem er/er ikke i gang med videregående opplæring, alternativt opplæringsløp eller i arbeidslivet ett år etter avsluttet deltakelse i I UNG?
- Hvilke tiltak eller aktiviteter i I UNG ser ut til å fungere spesielt bra?
- Hvilke tiltak eller aktiviteter kan brukes forebyggende i videregående opplæring for å forhindre frafall?

Problemstillinger knyttet til delmål 3:

- Hvordan opplever de samarbeidende parter at samhandlingen dem imellom har fungert?
- Ønsker alle parter å opprettholde samarbeidet om I UNG?
- Hvilke organisatoriske løsninger er brukt for å realisere samhandlingen og tjenesten?
- Hva har hemmet eller fremmet samhandlingen mellom partene?
- I hvilken grad mener partene at samhandlingen mellom dem har ført til bedre tjenestetilbud for målgruppen?
- Har et felles konsept for I UNG blitt utviklet, overført og implementert ved alle fire tiltakssteder?

## 1.2 HVA VAR INTENSJONENE MED «I UNG»?

Oppfølgingstjenesten (OT) i fylkeskommunen arbeider med ungdom som har rett til videregående opplæring, men som ikke er i et fylkeskommunalt opplæringsløp. Det er OT som har i oppgave å gi ungdommene informasjon, orientering og rådgivning om utdanning, opplæring og arbeidsmarkedet, samt hjelp til å skaffe arbeidspraksis eller arbeid. Opprinnelig har OT samarbeidet med NAV om å gi ungdommene i målgruppen arbeidspraksis i ulike bedrifter i området. Dette er det NAV-tiltaket som i hovedsak benyttes for unge under 19 år, men arbeidspraksis beskrives som et tiltak med dårlig effekt dersom det ikke brukes på en god nok måte (Frøyland, 2012). Gjennom prosjektet I UNG var formålet å danne et nytt nettverk mellom flere ulike aktører i regionen, som arbeids- og inkluderingsbedriften Astero, UT ungdomstiltak AS, NAV og OT i Møre og Romsdal fylkeskommune, for at de i samarbeid skulle bygge opp et velfungerende system som kunne bidra til å utvikle alternative løsninger til det ordinære opplæringsløpet. Hver av de samarbeidende partene hadde egen kompetanse og erfaring innenfor ulike sosiale og faglige områder som gjorde at den nye tjenesten skulle kunne gi målgruppen tverrfaglig bistand. Et vesentlig formål med I UNG prosjektet var nettopp å finne former for samarbeid og organisering som gjorde det mulig å anvende metodikk, erfaring og kompetanse hos de ulike samarbeidspartene mot målgruppen og i samarbeid tilpasse tjenesten slik at den ledet til ønsket resultat.

Utdanning og kompetanse er viktige faktorer som påvirker de unges muligheter for varig arbeidsliv og sunn samfunnsdeltagelse. I UNG-prosjektet satser på erfaringsbasert læring, styrking av selvtilitt gjennom relasjonsbygging og mestringsopplevelser. Elevmedvirkning er sentralt, og det tas sikte på å gi de unge erfaringer og verktøy som gjør dem i stand til å ta egne valg i forhold til utdanning og yrkesvei. På denne måten var intensjonen bak I UNG-prosjektet todelt. Det ene gikk på å utvikle en ny metodikk tilpasset målgruppen som både skulle fungere



forebyggende og gjøre ungdom som har falt utenfor i stand til å fullføre utdanning eller yrkesfaglig opplæring. Det andre gikk ut på å bygge opp et system eller lokalt nettverk som virket myndiggjørende for ungdom og tilby alternative løsninger til det vanlige utdanningssystemet.

Arbeids- og inkluderingsbedriften Astero startet tiltaket i august 2013. Dette var et utviklings- og utprøvningsprosjekt hvor det var sentralt å opparbeide mer erfaring med målgruppen, justere aktivitetene i prosjektet og utvikle metoder, tilnæringsmåter og etablere et godt samarbeid med de andre aktuelle aktørene som NAV og OT.

I UNG ble først testet ved Astero i Molde for om lag 15 elever i løpet av skoleåret 2013-2014. Som beskrevet innledningsvis ble det politisk vedtatt at modellen skulle implementeres ved arbeids- og inkluderingsbedriften Furene, samt at de kommunale tiltakene Broen og Levende Vågen skulle levere et liknende tilbud for målgruppen, som baserer seg på de eksisterende tilbudene de hadde for målgruppen. For arbeids- og inkluderingsbedriftene innebar det å arbeide med denne målgruppen en ny satsning, mens de to kommunale tiltakene hadde lang erfaring i å arbeide med målgruppen. Broen i Ålesund omtaler seg som en praksisplass for ungdom mellom 15 og 21 år som av ulike grunner ikke har tilbud i skolen eller i arbeidslivet. Målet er at ungdommene gjennom opplegget på Broen skal få hjelp til å komme tilbake til skolen, få arbeidserfaring slik at de har større mulighet til å finne seg ordinært arbeid eller få avklart annet hjelpebehov. Levende Vågen i Kristiansund beskriver seg som en praktisk-mestringsorientert læringsarena, hvor ungdom mellom 13 og 20 år får ta del i reelle arbeidsprosesser og oppdrag som gjennomføres. Selv om fylkesadministrasjonens utgangspunktet var at I UNG-konseptet skulle implementeres og gjennomføres med felles formål, metodikk og arbeidsformer i hele fylket, ble I UNG nå videreført gjennom to arbeids- og inkluderingsbedrifter og to kommunale tiltak. Resultatet var to ulike modeller på to steder hver. Utdanningsavdelingen i fylkeskommunen har hatt en koordinerende rolle for I UNG-konseptet, og arbeidet for at de ulike modellene har kunnet tilnærmet seg hverandre, slik at ungdommene skal få et likeverdig tilbud i fylket.

### **1.3 KUNNSKAPSRUNNLAG**

Bakgrunnen for den overordnede ideen med I UNG var frafallet blant elever i videregående opplæring. I Norge er andelen som ikke fullfører eller ikke består videregående opplæring i løpet av 5 år på om lag 30 prosent, et tall som har vært relativt stabilt de siste 20 år (Utdanningsdirektoratet, 2014a; Utdanningsdirektoratet, 2014b). Det store frafallet i videregående opplæring utgjør i dag den største utfordringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Frafallet er størst på yrkesfagene og blant gutter (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Utdanning er en forutsetning for økt velferd og verdiskaping og derfor skaper frafallet utfordringer for samfunnet (Dahl, 2014). Tidligere var det flere jobber for unge med lite utdanning eller formell kompetanse, men etter at mange av disse er forsvunnet har unge som faller fra videregående opplæring betydelig økt risiko for å få levekårsutfordringer (Hammer, 2013). Frafallet har også en enorm samfunnsøkonomisk konsekvens, og en økning på 10 prosentpoeng fra 70 til 80 prosent gjennomføring, ville spare samfunnet for mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner årlig (Falch, 2009). Men kort- og langtidskonsekvensene for enkeltindividene er også formidable (Lillejord m.fl., 2015). Frafall øker risiko for helseproblemer, arbeidsledighet, psykiske problemer, rus, kriminalitet og sosial eksklusjon i voksenlivet, samtidig som mestring i skolen henger tett sammen med fremtidig livskvalitet (Dahl, 2014; Nordahl, 2014).

Til tross for at det er et gjennomgående prinsipp i både grunn- og videregående opplæring at den skal være inkluderende og likeverdig, tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger slik at alle får like muligheter til å utvikle seg, klarer ikke opplæringen å ivareta alle barn og unge på en god nok måte (Kunnskapsdepartementet, 2011a; Kunnskapsdepartementet, 2011b; NOU, 2009; Bachmann, 2006; Mathiesen, 2012). Dette er et paradoks i en tid hvor skolegangen er viktigere enn noen gang tidligere, ettersom arbeidsmarkedet stiller høyere krav til arbeidstakernes kompetanse (Nordahl, 2014; Lillejord m.fl., 2015). Andelen unge som verken er i arbeid eller utdanning øker, og i denne gruppen er det naturlig nok gjennomgående lavere utdanningsnivå enn i tilsvarende gruppe i befolkningen for øvrig (Bø, 2014).

### 1.3.1 SPESIALUNDERVISNING OG FRAFALL – INKLUDERING I SKOLEN

Landsgjennomsnittet for spesialundervisning er på 8 prosent i barne- og ungdomsskolen, til tross for at forskning viser at langt flere har behov for særskilte tiltak (Bachmann, 2015; Nordahl, 2009; Undervisningsdirektoratet, 2013). Andelen spesialundervisning er lavest i de laveste klassetrinnene og øker gradvis slik at den er høyeste på 10. trinn. Denne fordelingen er skremmende da det er liten grunn til å tro at lærevanskene som førte til behov for spesialundervisning først dukket opp på ungdomstrinnet. Flere kunne dermed hatt et bedre utgangspunkt for videregående opplæring dersom de hadde fått særskilte tiltak tidligere i skoleløpet (Bachmann, 2015). Forskning viser at tidlig innsats gjør at atferds- og lærevansker ikke får utvikle seg over tid og behovet for særskilte tiltak kan slik reduseres (Wollscheid, 2010). Videre er det vist at den kunnskapen og de ferdigheter man får med seg fra grunnskolen er avgjørende for videre utdanningsløp (Nordahl, 2014). Slik sett kan man si at grunnskolen er marginaliseringsgeneratoren i samfunnet, og ikke den videregående opplæringen (Nordahl, 2014). Forebygging av frafall bør derfor starte tidlig i skoleløpet.

At alle skal kunne inkluderes i skolen er et ambisiøst mål (Haug, 2014). Inkludering representerer den overordnede ideologiske tilnærmingen i norsk spesialundervisning (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016). Dette er synliggjort ved at Norge har underskrevet Salamancaerklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Inkludering er et komplekst begrep, men handler i all hovedsak om forholdet mellom individet og fellesskapet. Det handler om å redusere segregering og marginalisering, og om å gi likeverdige vilkår for læring og utvikling til alle elever (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016). Haug (2014) har utviklet en inkluderingsmodell med utgangspunkt i en norsk kontekst. Haug operasjonaliserer begrepet langs to akser. Den vertikale akse representerer forvaltningen fra statlig hold til det enkelte klasserom, der inkluderingsbegrepet er sammensatt og dermed kan møtes med større eller mindre grad av felles forståelse og realisering. Den horisontale akse inneholder 4 ulike elementer i forståelsen av innholdet i begrepet (Haug, 2014). (1) Inkludering er å være i fellesskapet. Alle elever skal bli medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre. (2) Inkludering er å være deltaker i fellesskapet. Det vil si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Ekte deltagelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger. Dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering. Alternativet er å være tilskuer. (3) Inkludering er å sikre medvirkning. Alle stemmer skal høres. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orienterte, få uttale seg og påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringen. (4) Inkludering er å få utbytte. Alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig (Haug, 2014).

### 1.3.2 ÅRSAKER TIL FRAFALL

Årsaker til frafall er et svært komplekst og sammensatt område. Selv om forskning viser ulike årsaker og årsakssammenhenger, finnes det noen overordnede kategorier man stort sett er enige om (Markussen, 2010). Markussen (2016) har utformet en modell som oppsummerer de viktigste forholdene med betydning for utfallet av videregående opplæring. De fire hovedgruppene er: bakgrunn, skoleengasjement, tidligere prestasjoner og kontekst. Disse gruppene skal ha gyldighet som de viktigste forklaringsfaktorene i hele OECD-området.

I følge Markussen (2010) er skoleprestasjoner før videregående den enkeltfaktoren med størst betydning for frafall. Dette framkommer både i en rekke norske og internasjonale studier (Markussen, 2016). Dette handler om at mangel på grunnleggende ferdigheter gjør overgangen til videregående vanskelig, men også om at svake prestasjoner og dårlige karakterer har virket demotiverende på innsats og at svake karakterer har medført at ungdommen ikke kom inn på sitt førstevalg på videregående (Lillejord m.fl., 2015; Markussen, 2010). De som har sluttet på videregående har ikke bare gjerne lavere karakterer, men de har også et høyere fravær fra ungdomsskolen (Markussen, 2016). Markussen (2016) finner blant annet at de som har sluttet rapporterer at de i gjennomsnitt trives dårligere på skolen og i klassen, og at de i gjennomsnitt har lavere utdanningsambisjoner, også om en sammenlikner med de som ikke slutter, men stryker i ett eller flere fag. Frafall på videregående handler slik gjerne om en kumulativ negativ utvikling som har startet tidligere i elevens liv, og som gjør overgangen til videregående mer problematisk for de som mangler nødvendige basiskunnskaper fra ungdomsskolen (ibid.). Blant annet kan svake karakterer medføre at ungdommen ikke får oppfylt sitt førstevalg av utdanningsretning. Det vises også til at teorifagenes vektning også ved de yrkesrettede utdanningene skaper skuffelse og frustrasjon hos en del ungdommer som kanskje hadde ventet seg nye og mer praktisk orienterte muligheter (Lillejord m.fl., 2015).

Videre er det stor enighet om at elevenes bakgrunn, som problemer i hjemmet, majoritets- og minoritetstilhørighet, sosial bakgrunn og kjønn, kan påvirke frafall i videregående (ibid.). Det er et gjennomgående funn at foreldrenes utdanningsnivå har vesentlig betydning for hvordan barna gjør det på skolen (Hernes, 1974, Lillejord m.fl., 2015, Markussen, 2016). Foreldrenes jobbtilknytning er også en viktig forklaringsfaktor, og andre forklaringsfaktorer er bosituasjon og foreldrenes økonomi (Markussen, 2016).

Både i norsk og internasjonal forskning fremkommer skoleengasjement som en sentral faktor med betydning for gjennomføring av videregående opplæring (Markussen, 2016). Markussen definerer engasjement for skolen som «a) å oppleve skolen som en arena der man føler at man hører til, og som man kan identifisere seg med; b) at man vurderer skolen som en arena der det er verdt å yte en innsats for å lære med tanke på fremtidig nytte; c) at man faktisk handler slik at man tilegner seg kunnskap» (Markussen, 2016, s. 36). Dette er en faktor som gjerne kan virke inn tidlig, og få en forsterkende effekt for den enkelte opp gjennom skoleløpet. Identifikasjon og engasjement i skolen er vist å ha betydning for frafall ved at enkeltindivid får ulik støtte og motivasjon fra foreldre og utdanningssystemet opp gjennom skolegangen, allerede fra barnehage (Lillejord m.fl., 2015).

Verken kunnskapsnivå eller skoleengasjement er tilfeldig fordelt, men er tett koblet til bakgrunnsforhold. Forskning vektlegger at et misforhold mellom individet og skolen kan ha

startet allerede mens elevene var i barneskole, og helt ned til barnehagenivå, noe som igjen kan kobles til bakgrunnsfaktorer (Lillejord m.fl., 2015). Gjennom sin bakgrunn tilegner barn seg ulik forståelse av hva utdanning er, der utdanning tilegnes ulik verdi, noe som igjen får betydning for varierende innsats, engasjement og resultater (Markussen, 2016). Markussen påpeker hvordan dette får en forsterkende betydning gjennom skoleløpet; elever som identifiserer seg med skolen, og som engasjerer seg og oppnår resultater, kommer inn i positive sirkler. Barn som ikke identifiserer seg, vil få større problemer med å engasjere seg, noe som igjen vil gi svakere resultat, og som igjen vil kunne bringe elevene inn i negative sirkler (Markussen, 2016).

Ungdommenes psykiske helse er også forhold som trekkes fram som en stadig viktigere faktor for å forstå frafall (Reegård og Rogstad, 2016). Atferdsproblemer, ADHD, dysleksi, angst, depresjoner, rusproblemer kan oppstå i ungdomstiden, sammen med ensomhet, mangel på mestring og opplevelser av utenforskap (ibid.). Dette er forhold som øker sannsynligheten for frafall, også når det kontrolleres for faktorer som skoleprestasjoner og familiebakgrunn (ibid.).

Den konteksten opplæringen foregår i, som geografi, reformpåvirkning og krav og forventninger fra omgivelsene ser også ut til å ha betydning for gjennomføringen (Lillejord m.fl., 2015; Markussen, 2010; Falch, 2010). Hvor en bor i landet, har betydning for sannsynligheten for å gjennomføre. Strukturen på yrkesutdanningen er en annen kontekstuell faktor med konsekvenser for noen ungdommer og deres mulighet for å fullføre videregående opplæring (Markussen, 2016).

### **1.3.3 TILTAK OG INTERVENSJONER FOR Å REDUSERE FRAFALL**

Tidligere internasjonal forskning viser at alle typer skolebaserte tiltak og samarbeidstiltak har effekt på reduksjon i frafall (Wilson, 2011). Men det mangler fremdeles forskning på målrettede intervensjoner og enkelttiltak for å redusere frafall og øke gjennomføringen i videregående opplæring i Norge, spesielt pekes det på at mer kvalitativ forskning, med for eksempel dybdeintervju av elever og lærere, kan gi mer dybdeforståelse av frafallsproblematikken (Lillejord m.fl., 2015).

Kunnskapssenteret for utdanning kom i 2015 med en ny kunnskapsoversikt som har sett på ulike tiltak eller program med målsetting om å forebygge frafall i videregående opplæring eller tilbakeføre ungdom som står utenfor opplæring og arbeid (Lillejord m.fl., 2015). Markussen (2010) fant fire kategorier av tiltak som er utprøvd både i Norge og i de andre nordiske landene:

1. Tiltak som retter seg mot rådgiving og karriereveiledning
2. Innslag av praksis i yrkesutdanninger
3. Alternative opplæringsforløp for ungdom i faresonen
4. Omfattende reformer.
5. Lillejord m.fl. (2015) føyer til en kategori til, kompetanseheving for lærere og andre aktører med tilknytning til skolen.

Markussen (2010) finner ikke tilstrekkelig grunnlag i forskningen til å kunne konkludere med at noen av tiltaksformene er mer effektive enn andre.

Som tidligere vist fant også Kunnskapssenteret en klar sammenheng mellom implementeringskvalitet og effekten av frafallstiltak (Lillejord m.fl., 2015; Wilson, 2011). Det kan tyde på at

implementeringskvaliteten er viktigere for å få redusert frafall fra videregående opplæring enn selve innholdet i tiltakene som benyttes, da de fleste typer frafallstiltak virker å ha noe effekt (Wilson, 2011). Basert på sin gjennomgang av oppdatert forskning på feltet anbefaler Kunnskapssenteret derfor at man har særlig oppmerksomhet på implementeringskvalitet ved planlegging, utvikling og innføring av frafallstiltak, og at man sørger for at tiltak tilpasses lokale forhold blant annet gjennom opplæring, veiledning og oppfølging (Lillejord m.fl., 2015).

Det er også strukturer og forhold ved implementeringskvalitet som identifiseres som forutsetninger for å lykkes i tiltakene mot frafall av Kunnskapssenterets oversikt (Lillejord m.fl., 2015). De fem hovedtemaene som kunnskapsoversikten identifiserer som helt klare forutsetninger for å lykkes, er (ibid., s. 52-56):

1. **Relasjonsbygging:** Tiltakene tar hensyn til at det må etableres sterke og tillitsskapende relasjoner mellom aktører både vertikalt og horisontalt, det vil si både i og utenfor organisasjonen og mellom nivåer i systemet. Gode relasjoner avhenger av et gjensidig åpent og tillitsfullt forhold mellom elevene og de som har ansvaret for dem. Støtten må kombineres med klare krav og forventninger, slik at det skapes forutsigbarhet for elevene. Hvordan elevene omgås og behandler hverandre har også stor betydning for trivselen.
2. **Sammenheng mellom nivåer:** Tiltakene etablerer sammenheng mellom nivåene, for eksempel samarbeid mellom skole og kommune. Det handler om å skape flyt mellom overgangene, for eksempel mellom ungdomsskole og videregående skole. Store omrokninger i sin hverdag som følge av skolebyttet kan påvirke trivselen og ha betydning for hvorvidt ungdommene fullfører. Det sentrale er at tiltakene forankres i hele skoleorganisasjonen, gjerne på tvers av skolenivåer og gjerne involverer også elevenes familier, og skaper gode forbindelser mellom det som skjer i skolen og utenfor.
3. **Tilslutning blant ansatte og elever:** Tiltakene har bred tilslutning blant alle som deltar i tiltaket, i og rundt skolen, i hvert steg i prosessen, fra planlegging til gjennomføring og evaluering.
4. **Tidlig innsats:** Tiltaket griper inn tidlig, før problemet har fått utvikle seg, og har slik en preventiv effekt. Hva som regnes som tidlig varierer, alt fra barnehage og tidlig grunnskolealder, men også tiltak ved overgangen til videregående opplæring og det første året i videregående. Samlet handler det om at tiltaket ikke settes inn først når eleven er i ferd med å slippe taket, men tidligere.
5. **Systematikk:** Tiltaket er systematisk både i planlegging, gjennomføring og evaluering. Dette handler om at tiltaket blir implementert slik det skal, og at det følges skikkelig opp av alle involverte parter.

I UNG tiltaket faller først og fremst inn under kategorien alternative opplæringsløp for ungdom som er i faresonen og trenger spesiell oppfølging. I UNG innebærer gjerne også mer innslag av praksis i yrkesutdanninger, samt mer hjelp når det gjelder rådgiving og karriereveiledning, og overlapper derfor med flere tiltakskategorier. Det som kjennetegner alternative opplæringsforløp, herav også I UNG, er at de skal gi «spesiell oppfølging», det vil si alternative opplæringsforløp med ulike tiltaksvarianter (Lillejord m.fl., 2015).

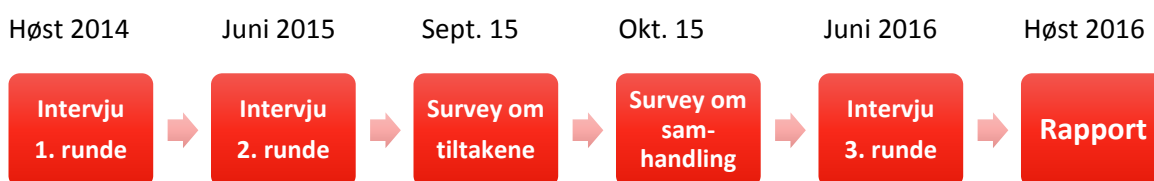
---

## 2 METODE OG DATAGRUNNLAG

---

For å løse prosjektets mål og besvare dets problemstillinger har vi valgt en bred metodisk tilnærming med en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data. I dette kapittelet gis en kort beskrivelse av metode og datagrunnlag i prosjektet.

Resultatene i prosjektet er basert på intervju i tre runder og selvrapporterings skjema om opplevd helsetilstand blant ungdommer som deltok i I UNG tiltaket ved de fire tiltaksstedene skoleåret 2014/15, spørreskjema om I UNG tiltakene til hvert av tiltaksstedene, spørreskjema om samhandling blant tiltaksstedene og deres samarbeidspartnere, i tillegg til at tiltaksstedenes egne halvårsrapporter tiltenkt fylkeskommunen er tatt med i datamaterialet. Figur 2.1 illustrerer prosjektets fremgang og faser.



Figur 2.1. Oversikt over prosjektfasene.

### 2.1 INTERVJUUNDERSØKELSER BLANT UNGDOMMENE

Det ble gjennomført intervju med ungdommer fra I UNG tiltaket i tre runder. I forkant av de to første intervjurundene deltok forskere fra MFM på fellesaktiviteter for å bli kjent med ungdommene for å senke terskelen for å delta i intervju.

Den første runden ble gjennomført i perioden oktober 2014 til januar 2015. Intervjuene ble gjennomført ved tiltaksstedene, og de ble tatt opp på lydfil for deretter å bli transkribert for å sikre nødvendig detaljnivå. Alle ungdommene som deltok i tiltakene i perioden da intervjuene ble gjennomført, ble spurt om å delta. Totalt ble 23 ungdommer intervjuet individuelt, og hvert intervju tok i gjennomsnitt en time. Intervjuene fulgte en semi-strukturert intervjuguide delt inn i følgende hovedtema:

- Din vei inn i I UNG/til tiltaksstedet
- Din skolehistorie (på godt og vondt)
- Hvem er du – interesser og fritid
- Mer om deg – nåsituasjonen og fremtiden
- Avslutning

Den andre intervjurunden ble gjennomført rett før tiltakene ble avsluttet i juni 2015. Totalt 29 ungdommer ble intervjuet, hvorav 11 også deltok i første intervjurunde. Frafall underveis i tiltaksperioden gjorde at det ikke var mulig å få intervju med alle ungdommene fra første runde. Intervjuene ble gjennomført ved tiltaksstedene som personlige intervju og tok i underkant av 30 minutter. Intervjuene ble ikke tatt opp på lydfil. Det ble tatt notater underveis og intervjuene ble skrevet fullstendig ut etterpå. Det ble brukt en semi-strukturert intervjuguide, med følgende hovedtema:

- Aktivitetene gjennomført i I UNG/ved tiltaksstedet
- Kontakten med de andre her – både voksne og ungdom
- Hva skal du gjøre nå? Har du fått hjelp herfra til veien videre?
- Avsluttende refleksjoner – tilbakemeldinger og anbefalinger

Den tredje og siste intervjurunden ble gjennomført i perioden mai til juni 2016. Intervjuene ble gjennomført per telefon. I løpet av den andre intervjurunden, før avslutning ved tiltaket, ga ungdommene samtykke til å bli oppringt ett år etter for telefonintervju. Gjennom de første intervjurundene hadde vi fått mobilnummeret til 33 av ungdommene. Alle disse ungdommene ble forsøkt oppringt, og 25 intervju ble gjennomført. Intervjuene ble ikke tatt opp på lydfil, det ble tatt notater underveis. Intervjuguiden hadde følgende hovedtema:

- Hva gjorde ungdommene etter at de var ferdig på I UNG
- Hva gjør ungdommene i dag?
- Hvilke planer har ungdommene for tiden framover?
- Hva tenker de i ettertid om den oppfølging de har fått gjennom I UNG?

Analysen av intervjuene i alle de tre rundene ble gjennomført basert på systematisk tekstkondensering (Malterud, 2012).

## **2.2 SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSER**

Det ble gjennomført to spørreskjemaundersøkelser. Den ene omhandlet beskrivelser av tiltakene ved de fire tiltaksstedene, den andre samhandlingen om tiltaket og om oppfølging av ungdom som deltok der.

### **2.2.1 SPØRRESKJEMA OM TILTAKENE TIL TILTAKSSTEDENE**

Data fra spørreskjema om tiltakene skulle gi inngående kunnskap om likhetstrekk og forskjeller mellom tiltakene som ble gitt ved de fire ulike tiltaksstedene. Spørreskjemaundersøkelsen ga også tiltaksstedene mulighet til å komme med egne refleksjoner rundt eget tiltak og erfaringer de har fått i løpet av det første året.

Den elektroniske spørreskjemaundersøkelsen ble sendt ut i september 2015 via QuestBack til lederne ved hvert av tiltaksstedene. Det ble sendt en purring på manglende svar innen tidsfristen. Lederne fikk informasjon om at de kunne velge å besvare spørreskjemaet selv eller i samarbeid med andre medarbeidere ved tiltaket. Alle de fire tiltaksstedene svarte på undersøkelsen, men ikke på alle enkeltspørsmål.

I spørreskjemaet ble det kartlagt blant annet hvor mange ansatte og hvor stor stillingsandel som var knyttet til tiltaket rundt I UNG tiltaket ved hvert av tiltaksstedene. Tiltaksstedene ble spurt om de hadde egne definisjoner av mål og målgruppe for tiltaket og hvorvidt de opplevde at de nådde målgruppen sin. I tillegg var det spørsmål om:

- Rekruttering, inntak og kartlegging av nye ungdommer ved tiltaket
- Om hverdagen i tiltaket
- Generelt om tiltaket – og tiltaksstedenes erfaringer så langt
- Om I UNG konseptet.

Det elektroniske spørreskjemaet hadde både lukkede svarkategorier (avkryssing) og åpne spørsmål hvor respondentene fikk anledning til å utdype sine svar.

### **2.2.2 SPØRRESKJEMA OM SAMHANDLING TIL TILTAKSSTEDENE OG SAMARBEIDSPARTNERE**

Formålet med spørreskjemaet om samhandlingen var å undersøke hvordan samarbeidspartnerne opplevde samarbeidet om ungdom i tiltaket og hva de har samarbeidet om.

Den elektroniske spørreskjemaundersøkelsen ble sendt ut i oktober 2015 via QuestBack til et utvalg samarbeidspartnere og til tiltaksstedene. Utvalget (antall i parentes) besto av alle OT-rådgivere i skolene (23), ansatte i fylkeskommunen som arbeider med tiltaket (2), OT-kontakter i NAV (35), samt ansatte tilknyttet de fire tiltaksstedene (15). Spørreskjemaundersøkelsen ble sendt til totalt 75 respondenter. Arbeidsgivere og praksisplasser ble ekskludert fra utvalget. Det ble sendt 2 purringer med en ukes mellomrom på manglende svar etter tidsfristen. Det var 26 personer som ikke svarte, 8 som ikke fullførte hele skjemaet og 42 som fullførte hele skjemaet. Kun de som fullførte hele spørreskjemaet er inkludert i resultatene presentert i denne rapporten, noe som gir en svarprosent på 56. Et nærmere blikk på respondentene i spørreskjemaet viste at samtlige arbeidststeder, utenom NAV (svarprosent på 37), hadde en svarprosent på 50 eller høyere.

Tema i spørreskjemaet var samhandling rundt tiltak ved Levende Vågen, I UNG Astero, Broen og I UNG Furene, rekruttering og oppfølging av ungdom i målgruppen til I UNG tiltaket. Respondentene ble bedt om å oppgi arbeidssted og stillingsnivå. Spørsmålene dreide seg i stor grad om hvem som samarbeider, om hva og hvordan samarbeidet fungerer. Det ble også spurt om erfaringer med tiltaket og opplevelse av hvordan dette fungerer for målgruppen.

Det elektroniske spørreskjemaet hadde flest lukkede svarkategorier (avkryssing). I tillegg var det noen åpne spørsmål og kommentarfelt hvor respondentene fikk anledning til å utdype sine svar.

### **2.2.3 ETISKE HENSYN**

Prosjektet er vurdert og godkjent av personvernombud for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Alt datamateriale ble anonymisert etter innsamlingen. Prosjektet etterfølger regler og hensyn til konfidensialitet, anonymisering av informanter og informert, frivillig deltakelse. Etiske betraktninger er ivaretatt ved at alle har fått informasjon om prosjektet, betydningen av deltakelse i prosjektet, samt prinsippet om frivillig deltakelse og retten til å trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse.

---

## **3 RESULTAT DEL 1 – OM TILTAKENE OG SAMHANDLINGEN**

---

Resultatene fra prosjektet er presentert i to kapitler. I dette kapitlet presenteres først beskrivelser av tiltakene, som baserer seg på spørreskjema til de ansatte ved de fire tiltaksstedene. Den andre delen av dette kapitlet omhandler samhandlingen om I UNG mellom tiltaksstedene, fylkeskommunen, OT, NAV, helseforetak m.fl. Resultatene baserer seg på spørreskjema til tiltaksstedene og viktige samarbeidspartnere. I neste kapittel presenteres del 2



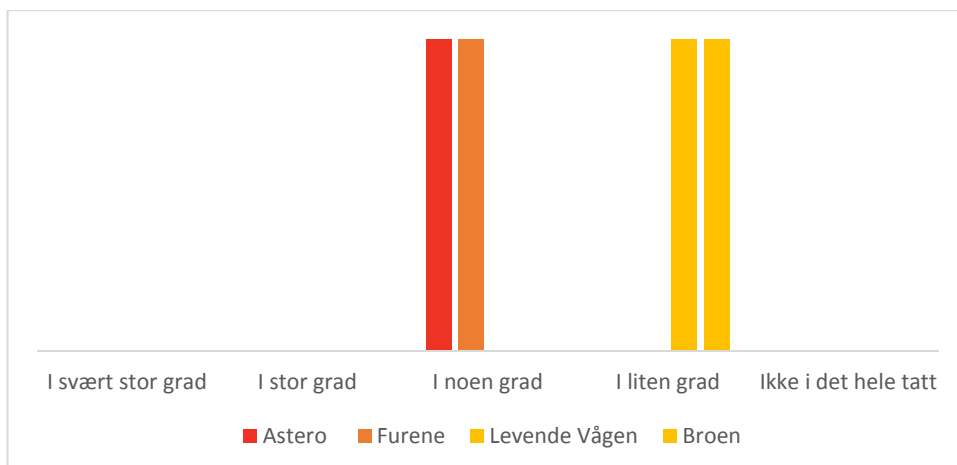
av resultatene, som er ungdommenes perspektiver, både på sin egen frafallshistorie og ønsker for veien videre, og på det å delta i I UNG-tiltaket og hvordan det er utformet og organisert.

### **3.1 DEL 1. TILTAKSBESKRIVELSER**

Fylkeskommunen i Møre og Romsdal har inngått en samarbeidsavtale med fire tiltakssteder i fylket som hver skal tilby I UNG til ungdom i sin region. To av tiltaksstedene, Astero i Molde og Furene i Volda, er arbeids- og inkluderingsbedrifter som har I UNG som et tilbud til en av flere ulike grupper med utfordringer knyttet til deltakelse i ordinært arbeidsliv. De to andre tiltaksstedene, Broen i Ålesund og Levende Vågen i Kristiansund, er kommunale tilbud rettet mot ungdommer og har derfor et annet basistilbud enn arbeids- og inkluderingsbedriftene. Hensikten med å involvere både arbeids- og inkluderingsbedrifter og kommunale tilbud i dette prøveprosjektet i samarbeid med fylkeskommunen var at man kunne tilby I UNG-tiltaket til ungdommer i hele fylket. Fylkespolitikerne ønsket å prøve ut to ulike modeller på to steder hver.

I likhet med Astero, hadde ikke Furene arbeidet med denne målgruppen før de startet med I UNG-modellen, ei heller aldersgruppen. Levende Vågen og Broen hadde fra før av drevet et tilsvarende tiltak rettet mot målgruppen. Det var derfor ingen automatikk i at I UNG konseptet skulle implementert og utformet likt fra sted til sted. I følge fylkespolitikerne skulle dette heller ikke være et mål, utdanningsutvalget ønsket i stedet at det skulle være rom for å videreføre noe ulike modeller på de ulike stedene. Mens I UNG er utviklet ved den ene og så overført til den andre arbeids- og inkluderingsbedriften, har de kommunale tiltaksstedene sine arbeidsmetoder som er utviklet gjennom års erfaring med arbeid med utsatte ungdommer. Det er dermed naturlig å anta at organisering og arbeidsformer i stor grad vil knytte seg til erfaringer og opprinnelige målgrupper, funksjoner og arbeidsformer. Rapportens beskrivelsen av I UNG-tiltakene for alternativ opplæring, tar derfor høyde for at de fire tiltaksstedene har noe ulik tilnærming, kapasitet, kompetanse og ressurser i sitt tiltak.

For å skape et bilde av hvorvidt en har ulike modeller i arbeidet, spurte vi tiltaksstedene hvorvidt de opplevde at I UNG konseptet ble iverksatt som en standardisert fremgangsmåte ved de fire tiltaksstedene, etter at de ble med i samarbeidet med fylkeskommunen. De to kommunale tiltakene opplevde at det i liten grad var iverksatt som en standardisert fremgangsmåte, mens Astero og Furene opplevde at det i noen grad er innført som en standard. (figur 3.1). Det var altså ingen av respondentene som opplevde at I UNG-konseptet var innført i stor eller svært stor grad.



**Figur 3.1.** I hvilken grad de fire tiltaksstedene opplever at I UNG konseptet er blitt en standardisert fremgangsmåte.

Videre spurte vi Furene, Broen og Levende Vågen om hvorvidt de hadde endret praksis i retning av I UNG-modellen slik den ble utviklet av Astero. Furene, som er en arbeids- og inkluderingsbedrift i likhet med Astero, var det tiltaksstedet som hadde endret seg mest i retning av I UNG-konseptet fra Astero, og svarte i svært stor grad. Levende Vågen mente de i liten grad hadde endret seg i retning av I UNG-konseptet, mens Broen svarte at de ikke hadde endret seg i det hele tatt. De to kommunale tiltakene har med andre ord i all hovedsak fortsatt i tråd med sine opprinnelige modeller. Dette kan ha gitt en større variasjon mellom tiltaksstedene i arbeidsmetoder og aktiviteter enn det som i utgangspunktet var tenkt. Levende Vågen og Broen kan selvsagt hatt en opplegg som var nokså likt I UNG i utgangspunktet. Dette er også tilfelle, mye er likt i Asteros I UNG-modell og den modellen som var drevet av Broen og Levende Vågen. Samtidig tyder observasjoner og rapportering fra de fire stedene også på at det er variasjon i arbeidsmetoder, aktiviteter og personalressurser per bruker. Når Levende Vågen og Broen i tillegg svarer at I UNG konseptet i liten grad er blitt en standardisert fremgangsmåte, bekrefter også det at det er forskjeller mellom tiltaksstedene.

I kommentarfeltet kom det frem at det ene tiltaksstedet hadde tatt inn mer teoretisk opplæring som de tidligere ikke hadde hatt fokus på, og at dette hadde vært nyttig for flere av ungdommene. Det andre tiltaksstedet rapporterer at de kun har utvidet målgruppen noe etter at de gikk inn i samarbeidet, og at de har forpliktet seg til å ta imot et gitt antall ungdommer fra OT. Dette ble beskrevet som en positiv utvikling, da det åpnet for at de kunne ta imot ungdommer fra flere kommuner i regionen.

Resultatene reiser spørsmål knyttet til hvorvidt en kunne brukt mer innsats på å overføre og implementere en felles modell, eller om det i stedet er viktig at hvert tiltakssted får videreføre sine modeller og arbeidsmetoder, som i større grad kan skreddersys mot ulike målgrupper.

### 3.1.1 MÅLGRUPPE

Målgruppen for den alternative opplæringen ved tiltaksstedene, heretter omtalt under samlebetegnelsen I UNG, er i vedtak fra Møre og Romsdal fylkeskommune, datert 08.05.2014, definert som «*ungdom mellom 15-21 år som har slutta/ikke startet på skole og er i OT sin portefølje*».

Det er gjort en avgrensning av målgruppen: ikke rus og ikke tung psykiatri. Når det gjelder lærlinger, er det kun de som har brutt lærlingeløpet som kan vurderes for tiltaket og ikke de som står på vent på lærlingeplass.

Etter skoleåret 14/15 spurte vi tiltaksstedene om de opplevde at de hadde nådd denne målgruppen. Tre av fire tiltakssteder svarer ja – de opplevde at de hadde nådd målgruppen. Videre rapporterte 3 av 4 tiltakssteder om at de hadde hatt flere tilfeller av ungdommer med store utfordringer innen psykisk helse og som har hatt behov for avklaring av hjelpebehov utover I UNG tiltaket. Denne utfordringen omtales som økende, men til tross for behov for hjelp fra ulike instanser, har tiltaksstedene inntrykk av at enkelte av disse ungdommene har hatt utbytte av tilbudet. Ett av tiltaksstedene skriver følgende om denne utfordringen:

*«...det betyr ikke at vi mener det var feil at de ble søkt inn til "tiltaksstedet"..... Det er av og til vanskelig å si på forhånd, hvordan en ungdom vil fungere i tiltaket.»*

I slike tilfeller har tiltaksstedene bidratt med å avklare behov og gitt nødvendig informasjon slik at ungdommene skal få den utredningen og hjelpen de behøver i det øvrige hjelpeapparatet. Noen har imidlertid hatt så store psykiske utfordringer at de har hatt vansker med å være på tiltaksstedet, og burde heller fått tettere oppfølging fra psykiatriske tjenester og i enkelte tilfeller vært vurdert for innleggelse. Tiltaksstedene opplever selv at de har en unik mulighet til å observere daglig funksjon og veilede ungdommene til å søke rett hjelp.

*«Ved å få riktig diagnose gjennom utredning bli muligheten for å lykkes på skolen vesentlig større. Vi har hvert år flere tilfeller av ungdom som har gjennomført 10 år grunnskole og 1-2 år videregående skole uten at de har vært henvist til utredning for sine utfordringer, dermed ender disse ungdommene som frafallselever med store tapsopplevelser.»*

Selv om tiltaksstedene samarbeider med mange ulike instanser om ungdommene, etterlyser de tettere samarbeid med psykiatriske tjenester og barnevernstjenesten dersom disse ungdommene skal være en del av I UNGs målgruppe i fremtiden.

### **3.1.2 INNTAKSPROSEDYRER**

Inntaksprosedyren er vedtatt i Utdanningsutvalget i Møre og Romsdal fylkeskommune (datert 08.05.2014). I henhold til vedtaket skal I UNG tiltakene ved de fire tiltaksstedene være tilgjengelige og søkbare for ungdommer i hele regionen.

I vedtaket er det satt opp følgende punkter som gjelder inntak av ungdom til I UNG tiltakene:

- Interne møter for elever ved den videregående skole (jfr. Rutiner ved fare for avbrudd)
- I Avklaringsmøter på den videregående skolen vurderer OT-rådgiveren og OT-NAV kontaktene om tiltaket er riktig for ungdommen. Tiltaket i regionen (Levende Vågen, Astero, Broen eller Furene) informeres om ungdommen og får informasjon nedskrevet i møtereferat fra Avklaringsmøtet, i Oppfølgingsplanen og eventuelt fra OTTO basen.

- Det arrangeres et inntaksmøte ved tiltaksstedet hvor man sammen blir enig om at ungdommen skal begynne i tiltaket. Ungdom kan tas med på omvisning på tiltaksstedet med OT-rådgiveren.
- For de som ikke har søkt skole tar OT-rådgiver kontakt med ungdommene og i samarbeid med dem vurderer de om tiltaket kan være aktuelt.
- Det er veldig viktig at NAV er med i prosessen om deltakelse i tiltaket på grunn av ytelsesvurdering og registrering i NAV arkivet for senere ekstern arbeidspraksis.
- OT-leder ved Utdanningsavdelingen i fylkeskommunen er overordnet instans.

I vedtaket var det lagt opp til tre inntak med 5 ungdommer per gang i løpet av høstsemesteret, og etter nyttår kontinuerlig inntak ved ledig plass. To av tiltaksstedene opplevde at det ressursmessig og for gruppedynamikk- og tilhørigheten var best med gruppevis opptak.

*«Erfaringene fra "tiltaksstedet" er at det er lettere å sette ut i livet målene for prosjektet i ei gruppe enn ovenfor enkeltpersoner. Og med tanke på bruk av personalressurs er arbeid med grupper en fordel.»*

Imidlertid viste dette seg å være noe krevende å få til, og to av tiltaksstedene var tydelige på at det beste for dem var fortløpende inntak.

*«Vi har hatt fortløpende inntak og mener det er beste prosedyre for vårt tilbud. Det gjør at ungdommene kan starte raskt når motivasjonen er der, og vi har god tid til den enkelte ungdom som er ny.»*

Disse tiltaksstedene mente også at fortløpende inntak gjorde det enklere å gi ungdom et individuelt tilpasset opplegg i et etablert system. Men her har altså tiltaksstedene noe ulik praksis og erfaring med hva som fungerer best for dem med tanke på ressurser, system og felles opplegg.

### **3.1.3 OVERSIKT OVER TILTAKSSTEDENE SKOLEÅRET 14/15**

#### **Ressursgrunnlag ved tiltaksstedene**

Det er i samarbeidsavtalen med Møre og Romsdal fylkeskommune fire tiltakssteder som tilbyr det alternative opplæringstiltaket for I UNG målgruppen. Det var Levende Vågen i Kristiansund, Astero i Molde, Broen i Ålesund og Furene i Volda. På undersøkelsestidspunktet hadde ett tiltakssted 2-3 ansatte som arbeidet i direkte kontakt med ungdommene i dette tilbudet, mens de andre hadde mellom 4 og 5 ansatte i I UNG tiltaket. Mer interessant var samlet stillingsandel for ansatte som arbeidet i direkte kontakt med ungdommene i I UNG tiltaket, som var: 130 prosent, 150 prosent, 400 prosent og 440 prosent. Dette viser at tiltaksstedene hadde store ulikheter i personalressurs og dermed også i kapasitet til å følge opp det samme antallet ungdommer. Teamene som arbeidet med ungdommene hadde vært stabile i løpet av året ved alle tiltaksstedene. Ved 3 av tiltaksstedene fikk hver enkelt ungdom oppnevnt en egen kontaktperson som fulgte dem gjennom tiltaket.

### **Fremmøte**

Ungdommene fikk tiltakspenger fra NAV når de var i ekstern arbeidspraksis. Men ved enkelte av tiltaksstedene hadde de også rett på individstønning fra NAV mens de deltok i tiltaket. Dette fikk de da for hver oppmøtedag ved tiltaket, og det var krav om fullt oppmøte på 7,5 timer hver dag. Dersom de forsov seg eller hadde annet fravær ble dette dokumentert og de ble trukket i lønn. Det ble i starten praktisert noe romslig slik at ungdom som hadde problemer med å stille om morgenen fikk noen uker på å komme seg i gjenge med tett oppfølging, før de ble trukket i lønn. For de som var i arbeidspraksis og hadde stort fravær var konsekvensen at arbeidsavtaler ble terminert og tiltakspengene avsluttet.

Tiltaksstedene var stort sett tydelig på at de hadde strenge krav til oppmøte. Det var kun sykdom og avtalt fravær som ble godkjent. Gjentatte ganger med skulk kunne føre til at ungdommen mistet plassen. Før dette ble en realitet jobbet de tett sammen med ungdom og eventuelt foreldre for å få til daglig fremmøte, ved tilrettelegging av struktur og døgnrytme, transport, motivasjon for endring og annet etter behov. Oppmøte ble registrert daglig og ungdom som ikke møtte i løpet av morgenen ble forsøkt kontaktet. Det ble stilt krav om fremmøte og stabilitet ved enkelte av tiltaksstedene for å få mulighet til ekstern arbeidspraksis.

### **Kartlegging ved oppstart**

Alle fire tiltakssteder gjennomførte en kartleggings-/oppstartsamtale når ungdommene startet i tiltaket. I samtalen ble interessefelt, behov, utfordringer og ressurser hos den enkelte kartlagt. Noen nevnte at de hadde spesielt fokus på familiebakgrunn og tidligere skolefungering - herunder trivsel, fravær og faglige evner. Her brukte også flere av tiltaksstedene ulike verktøy for kartlegging og individuell målsetting. Samtale i seg selv opplevdes som et nyttig verktøy. For enkelte ungdommer var for øvrig en kartleggingssamtale så krevende at tiltaksstedet løste det ved å gjennomføre den i samtale under andre aktiviteter som matlaging, tur eller annet.

Utover samtalene innhentet noen også annen informasjon fra andre aktuelle instanser som skole og PPT. Gjennom observasjon og utprøving ble interessefelt, daglig fungering og arbeidsevne avklart og kartlagt, men også samhandling med voksne og andre ungdommer.

### **Arbeidsmetoder og aktiviteter i tiltakene**

Tiltaksstedene brukte en rekke definerte arbeidsmetoder i arbeidet med ungdommene. Vi spurte dem om hvilke arbeidsmetoder de brukte, og om disse ble brukt 1) i arbeid med alle ungdommene, 2) i arbeid med de fleste ungdommene, 3) i arbeid med kun enkelte ungdommer eller 4) ikke ble brukt hos dem. Under følger en oppsummering av våre funn.

**Motiverende intervju (MI)** er en samtaleteknikk for atferdsendring. Ansatte må ha kurs i metoden for å kunne bruke den.

- 1 tiltakssted brukte MI i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted brukte MI i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte MI i arbeid kun med **enkelte** ungdommer

**Drømmesamtalen** er en tilnærming som bidrar til å tydeliggjøre fremtidsdrømmen i forhold til jobb og utdanning. Tanken er at det å ta drømmene på alvor, og at når videre karriereplaner bygger på denne drømmen vil det øke ungdommens motivasjon for videre arbeid og læring.

- 1 tiltakssted brukte drømmesamtalen i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted brukte drømmesamtalen i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte **ikke** drømmesamtalen

**Vegkart** er en metode for å visualisere og synliggjøre karriereplanen basert på drømmesamtalen. En arbeider her med å omsette store drømmer til mål og delmål. Det blir også tydeliggjort hvem som gjør hva, og når. Samt feiring av suksesser underveis.

- 1 tiltakssted brukte vegkart i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted brukte vegkart i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte **ikke** vegkart

**CIP (cognitive information processing approach)** er en karriereveiledningsmodell der målet er å gi ungdommene økt kunnskap om seg selv, valgmulighetene sine, samt avdekke utfordrende og begrensende tanker.

- 1 tiltakssted brukte CIP i arbeid med **alle** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte CIP i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte **ikke** CIP
- 1 tiltakssted hadde ikke besvart spørsmålet

**WIE (work interest explorer)** er et nettbasert verktøy for utforskning av interesser og yrker med en sterk teoriforankring. Dette er et fleksibelt verktøy med flere ulike deler som gjør at det kan tilpasses den enkelt ungdom.

- 1 tiltakssted brukte WIE i arbeid med **alle** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte WIE i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte **ikke** WIE
- 1 tiltakssted hadde ikke besvart spørsmålet

**SCI-S (Structured Career Interview – for ungdom)** er et samtaleverktøy utviklet av arbeidspsykolog Arne Svendsrud. SCI gjør at man blir kjent med sine styrker og muligheter basert på tidligere mestring, personlighet og verdier, som gjør det enklere å gjøre gode valg og unngå feilvalg. Under samtalen brukes et skjema for å strukturere tanker og refleksjoner.

- 2 tiltakssted brukte SCI-S i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted brukte **ikke** SCI-S
- 1 tiltakssted hadde ikke besvart spørsmålet

**Jobbpics** er et interessekartleggingsverktøy bygd opp av samme teoretiske rammer som WIE. Ettersom det er basert på bilder kan dette være et alternativ for dem som av ulike årsaker ikke trives med eller har utbytte av de tekstbaserte modellene.

- 1 tiltakssted brukte jobbpics i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted brukte jobbpics i arbeid kun med **enkelte** ungdommer
- 1 tiltakssted brukte **ikke** jobbpic

Tiltaksstedene baserer dermed stort sett arbeidsmetodikken sin på flere tidligere utprøvde metoder, men det er forskjell mellom tiltaksstedene i bruk av metoder.

I en oppfølging av dette spørsmålet spurte vi tiltaksstedene hvilke aktiviteter de gjennomførte i arbeidet med ungdommene, og om disse aktivitetene ble gjennomført 1) i arbeid med alle ungdommene, 2) i arbeid med de fleste ungdommene, 3) i arbeid med kun enkelte ungdommer eller 4) ikke ble brukt hos dem. Under følger en oppsummering av våre funn.

#### **Bedriftsbesøk**

- 2 tiltakssted gjennomførte bedriftsbesøk i arbeid med **alle** ungdommene
- 1 tiltakssted gjennomførte bedriftsbesøk i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted gjennomførte bedriftsbesøk i arbeid kun med **enkelte** ungdommer

#### **Hospitering i bedrift – utprøvningsperioder**

- 1 tiltakssted gjennomførte hospitering i bedrift i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted gjennomførte hospitering i bedrift i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted gjennomførte hospitering i bedrift i arbeid kun med **enkelte** ungdommer

#### **Temaundervisning eller kurs om rettigheter og plikter i arbeidslivet/arbeidslivskunnskap**

- 3 tiltakssted gjennomførte temaundervisning eller kurs om arbeidslivskunnskap i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted gjennomførte **ikke** temaundervisning eller kurs om arbeidslivskunnskap

#### **Jobbsøkerkurs – veiledning med jobbsøknad, CV og jobbintervju**

- 2 tiltakssted gjennomførte jobbsøkerkurs i arbeid med **alle** ungdommene
- 1 tiltakssted gjennomførte jobbsøkerkurs i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted gjennomførte jobbsøkerkurs i arbeid kun med **enkelte** ungdommer

#### **Veiledning og hjelp til skolearbeid**

- 1 tiltakssted gjennomførte veiledning og hjelp til skolearbeid i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted gjennomførte veiledning og hjelp til skolearbeid i arbeid kun med **enkelte** ungdommer
- 1 tiltakssted gjennomførte **ikke** veiledning og hjelp til skolearbeid

#### **Hjelp til å søke skole-/lærlingeplass**

- 2 tiltakssted gjennomførte hjelp til å søke skole-/lærlingeplass i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted gjennomførte hjelp til å søke skole-/lærlingeplass i arbeid med de **fleste** ungdommene

#### **Aktivitetsdager – matlaging, fiske, skytebane, gårdsbesøk, kafebesøk mm.**

- 2 tiltakssted gjennomførte aktivitetsdager i arbeid med **alle** ungdommene
- 2 tiltakssted gjennomførte aktivitetsdager i arbeid med de **fleste** ungdommene

#### **Temaundervisning om levevaner eller daglige gjøremål (personlig økonomi, kosthold, hygiene, døgnrytme mm.)**

- 2 tiltakssted gjennomførte temaundervisning i arbeid med **alle** ungdommene

- 1 tiltakssted gjennomførte temaundervisning i arbeid med de **fleste** ungdommene
- 1 tiltakssted gjennomførte **ikke** temaundervisning

Det er altså variasjoner i aktiviteter mellom tiltaksstedene, slik vi også så for arbeidsmetodene.

Flere av tiltaksstedene la vekt på at de var tett på ungdommene gjennom hele dagen og at de derfor hadde en unik mulighet til å skreddersy fast metodikk for oppfølging til den enkelte ungdom. Men den store differansen i personalressurser mellom tiltaksstedene vil antakelig ha påvirket muligheten for oppfølging ved det enkelte tiltakssted.

### 3.1.4 OVERSIKT OVER SØKERE OG DELTAKERE I UNG SKOLEÅRET 14/15

De fire tiltaksstedene leverte etter første og andre halvår skoleåret 14/15 en oversikt over deltakere de har hatt ved tiltaket.

**Tabell 3.1. Oversikt over antall søkere, deltakere og kjønn ved alle fire tiltaksstedene samlet for skoleåret 2014/15.**

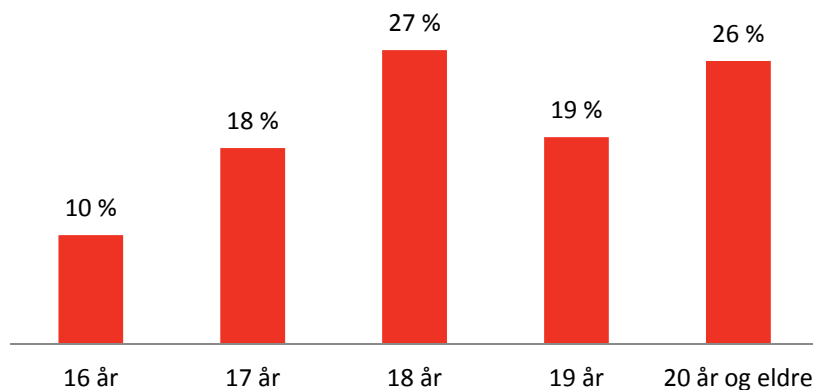
	Første halvår	I løpet av hele året
<b>Antall søkere</b>	57	83
<b>Antall som har deltatt</b>	44	73
<b>Antall jenter</b>	22	28
<b>Antall gutter</b>	22	45

Som tabell 3.1 viser var det 77 prosent av de som søkte på I UNG høsten 2014 som fikk delta på tiltaket, mens det samlet for hele skoleåret 14/15 var 88 prosent av søkerne som ble tatt inn på I UNG ved de fire tiltaksstedene. Det vil si at det i første halvår var 23 prosent av søkerne som ikke deltok, og samlet for hele skoleåret var 12 prosent av søkerne som ikke deltok. Forskjellen mellom første halvår og samlet for hele skoleåret kan ha sammenheng med flere element, som for eksempel oppstarts vansker ved etablering av I UNG tiltaket og at ungdom som deltar bidrar til å rekruttere flere ungdommer i samme situasjon. Videre viser tabellen at kjønnsfordelingen var lik etter første halvår, men at langt flere gutter ble tatt opp ved tiltaksstedene i andre halvår. Totalt for skoleåret 14/15 var det 62 prosent gutter og 38 prosent jenter som deltok i tiltakene.

Det var for øvrig i vedtaket fra fylkeskommunen berammet 15 deltakere ved hvert tiltakssted, altså totalt 60 ungdommer i fylket. Det er altså flere ungdommer som har deltatt enn del som planlagt. Sammen med det høye søkertallet viser det behovet for slike tiltak.

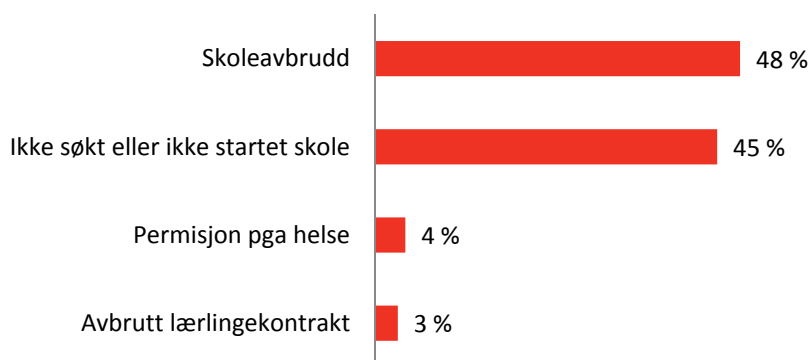
Figur 3.2 viser aldersfordelingen blant ungdommene som deltok ved de fire tiltaksstedene i løpet av skoleåret 14/15. Det var færrest ungdommer fra første skoletrinn ved videregående, og nesten 3 av 4 (72 prosent) var over 18 år.





**Figur 3.2. Aldersfordeling ungdommer ved alle tiltaksstedene skoleåret 14/15. Prosent (N=73).**

Tiltaksstedene ble også bedt om å oppgi årsaker eller bakgrunnen for at ungdommene hadde søkt seg til tiltaket. Figur 3.3 viser at nesten halvparten hadde søkt seg til tiltaket på bakgrunn av skoleavbrudd. Nesten like mange (45 prosent) var kommet til tiltaket uten å ha søkt eller startet på skole. Sistnevnte har sannsynligvis stått en stund utenfor skole da de fleste ungdommene startet ved I UNG tiltaket sent i høsthalvåret eller i løpet av vårparten. Fire prosent hadde permisjon fra skolen på grunn av helseutfordringer og 3 prosent hadde avbrutt lærlingekontrakten.



**Figur 3.3. Bakgrunn eller årsak for at ungdommene søkte tiltak ved tiltaksstedene i skoleåret 14/15. Prosent (N=73).**

### 3.1.5 HVORDAN DELTAKERNE REKRUTTERES

Vi spurte tiltaksstedene i hvilken grad ulike instanser bidro til rekruttering av ungdom skoleåret 14/15. Svarene er oppsummert i rangert rekkefølge under. Resultatene viser at det helt klart er OT som har bidratt til rekruttering i størst grad ved alle tiltaksstedene. PPT og tiltaksstedene selv var de som bidro minst til rekruttering av ungdommer til I UNG tiltaket.

#### OT

- Alle 4 tiltaksstedene svarte at OT i **svært stor grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

## NAV

- 1 tiltakssted svarte at NAV i **stor grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 2 tiltakssted svarte at NAV i **noen grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 1 tiltakssted hadde ikke besvart spørsmålet

## Videregående skoler

- 2 tiltakssted svarte at videregående skoler i **noen grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 2 tiltakssted svarte at videregående skoler i **liten grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

## Barneverntjenesten

- 1 tiltakssted svarte at barneverntjenesten i **stor grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 2 tiltakssted svarte at barneverntjenesten i **noen grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 1 tiltakssted svarte at barneverntjenesten i **liten grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

## Foreldre/foresatte

- 1 tiltakssted svarte at foreldre/foresatte i **noen grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 3 tiltakssted svarte at foreldre/foresatte i **liten grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

## Ungdom selv

- 2 tiltakssted svarte at ungdom selv i **noen grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 1 tiltakssted svarte at ungdom selv i **liten grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 1 tiltakssted svarte at ungdom selv **ikke i det hele tatt** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

## PPT

- 1 tiltakssted svarte at PPT i **liten grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 3 tiltakssted svarte at PPT **ikke i det hele tatt** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

## Tiltaksstedene selv (Levende Vågen, Astero, Broen, Furene)

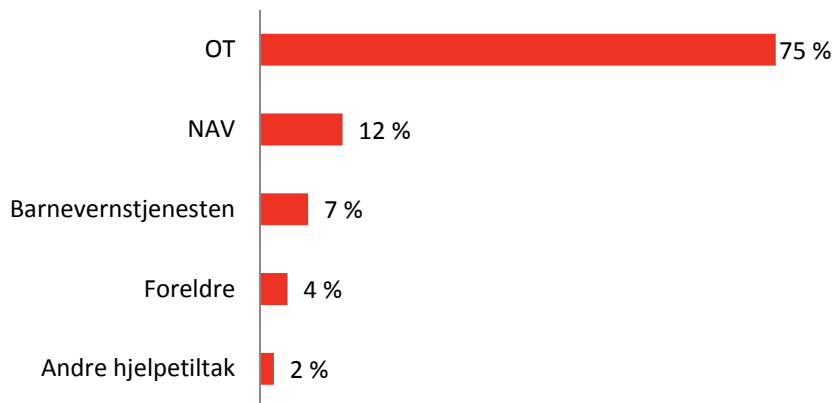
- 1 tiltakssted svarte at tiltaksstedene selv i **liten grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 3 tiltakssted svarte at tiltaksstedene selv **ikke i det hele tatt** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

## Andre instanser

- 1 tiltakssted svarte at andre instanser i **liten grad** hadde rekruttert ungdom til tiltaket
- 3 tiltakssted svarte at andre instanser **ikke i det hele tatt** hadde rekruttert ungdom til tiltaket

I samsvar med resultater fra spørreskjemaet viste tiltaksstedenes rapportering til fylkeskommunen at OT formidlet 3 av 4 ungdommer som deltok i I UNG tiltaket (figur 3.4). NAV

formidlet 12 prosent av ungdommene, 7 prosent kom via barnevernstjenesten, mens 4 prosent kom via foreldre og 2 prosent via andre hjelpetiltak.



**Figur 3.4. Oversikt over hvem som har formidlet ungdommer til tiltaksstedene i skoleåret 14/15. Prosent (N=73).**

Tiltaksstedene rettet seg også i størst grad mot OT og NAV for å fange opp ungdom til tiltaket. De gjennomførte samarbeidsmøter hvor de diskuterte mulige deltakere, de hadde informasjonsmøter med OT-kontakter og NAV kontor om tiltaket. De hadde også inntrykk av at OT og NAV i deres region hadde god kjennskap til dem og tiltaket. Tiltaksstedene hadde etter ønsker omvisning med interesserte ungdommer og deres foreldre, flere hadde hatt medieomtale om tilbudet, og enkelte hadde utviklet egne brosjyrer og informasjon på hjemmesiden. Tiltaksstedene opplevde at skoler og barnevernstjenesten hadde varierende og personavhengig kjennskap til dem.

For å gjøre seg selv bedre kjent i regionen har tiltaksstedene planer om å gjennomføre flere informasjonsmøter, skape mer medieomtale og sørge for at OT-kontaktene og NAV-kontorene har tilgjengelig brosjyrer og annen informasjon om dem.

I følge tiltaksstedenes rapportering hadde under halvparten av ungdommene (39 prosent) ekstern arbeidspraksis. Men blant de som hadde ekstern arbeidspraksis var fordelingen mellom bransjer slik:

- 22 ungdommer hadde ekstern arbeidspraksis innen varehandel
- 5 ungdommer hadde ekstern arbeidspraksis i kommunale tjenester
- 5 ungdommer hadde ekstern arbeidspraksis innen industri

I tillegg tok 4 ungdommer (5 prosent) opp fag som privatister.

### **3.1.6 VURDERING AV HVORDAN TILTAKENE FUNGERER FOR MÅLGRUPPEN**

Vi ba lederne ved hvert av tiltaksstedene gjøre en vurdering basert på sine erfaringer av hva som var det viktigste de tilbød ungdommene for å få dem tilbake i skole eller jobb. Under har vi satt inn deres svar i sin helhet:

*«En trygg arena med tett voksenkontakt, hvor de får mulighet til å lære og til å finne ut av sine styrker og evner gjennom praktisk utprøving, samtidig som de mottar veiledning og samtaler omkring mulige framtidvalg.» (Tiltakssted 1)*

*«Avklaring av arbeidsevne. Avklaring av eventuelle lærevansker. Tett oppfølging i ekstern praksis. Tett oppfølging i oppstart videregående skole. Hjelp til riktig utdanningsvalg. Deltagelse i samarbeidsmøter for å formidle ungdommens behov.» (Tiltakssted 2)*

*«Tid til å vurdere og reflektere på kva ein kan tenke seg gjere vidare. Hjelp og oppfølging frå ein profesjonell vaksen over tid og der det også er rom for å feile. Og hjelp til å kome ut i arbeidspraksis, med tett oppfølging og der ein får møte arbeidslivet og kjenne på kva det kan vere.» (Tiltakssted 3)*

*«Motiverende samtaler, bedriftsbesøk. Utprøving i ulikt arbeid.» (Tiltakssted 4)*

Fellesnevnerne i svarene var den tette oppfølgingen ungdommene får i tiltaket med veiledning og samtaler, samt muligheten til å prøve ut ulike retninger i arbeidslivet. Her må det tas med i betraktning at under halvparten av ungdommene var i ekstern arbeidspraksis i løpet av I UNG perioden. Ett av tiltaksstedene fremhever i en ytterligere kommentar at de opplever at suksessfaktoren deres ligger i at voksne og ungdommer går sammen gjennom hele dagen, hele uken – både i arbeid og pauser. Dette gjør at de blir godt kjent og slik kan justere arbeidsoppgaver og oppfølging etter behov. Behovet for individuelle løsninger og tilpasninger var alle stedene opptatt av, og at det var et stort spenn i årsakene til at ungdommene var kommet til tiltaket.

*«Å støtte så ulike behov gjør at individuelle løsninger må gis. Og det er vel kjernen med arbeidet. Målgruppa ungdom er lik, men de individuelle løsningene ulike.»*

Videre var vi interessert i å vite om tiltaksstedene selv mente at deler av deres arbeidsmetoder eller aktiviteter fra I UNG tiltaket som fungerte bra og som hadde overføringsverdi til skole, både grunnskole og videregående, og eventuelt i andre kommunale tjenester i arbeidet med å forebygge frafall. Her rettet tiltaksstedene seg i hovedsak i to retninger. Det ene var i retning av at skolen kunne hatt mer arbeidspraksis og bedriftsbesøk, der elevene fikk informasjon om muligheter og krav i arbeidslivet, og at teorien i større grad knyttes sammen med praksis – praktisk gjennomføring av teorien. Det andre var i retning av tettere oppfølging i skolen, med tettere og raskere oppfølging av fravær, gjerne i tett samarbeid med og veiledning av foreldre/foresatte, og lavere terskel for å melde videre om behov for utredning og avklaring av utfordringer og vansker.

«Tilbakemeldinger fra foreldre til ungdom som står utenfor eller har falle ut av skolen er at de kjenner seg alene med dette. Tettere oppfølging av elever som står utenfor skolen for å hjelpe dem inn igjen vil være positivt. OT i dag har begrensede ressurser å bruke.»

Ellers gikk tilbakemeldingene fra tiltaksstedene på behovet for individuell tilpasning, med tilpasset opplæring, behov for å tilpasse skoleløpet og skape mer praksisrettede løp. Det å få frem informasjon om andre alternative og fullverdige utdanningsløp og retninger ble nevnt som et annet virkemiddel.

«For noen kan et "dannelsesår" eller et år å vokse på være et alternativ, slik I UNG ser ut til å være for flere av ungdommene.»

Hvor gikk veien videre for ungdommene etter at I UNG året var avsluttet? Hvor mange som enten fikk opplæringskontrakt eller har søkt om skole, gir en indikasjon på hvorvidt tiltaket har fungert etter intensjonene for målgruppen.

I følge rapporteringen fra tiltaksstedene kan ungdommenes vei videre oppsummeres i følgende tabell:

**Tabell 3.2. Tiltaksstedenes rapportering om ungdommenes planer etter deltakelsen på I UNG.**

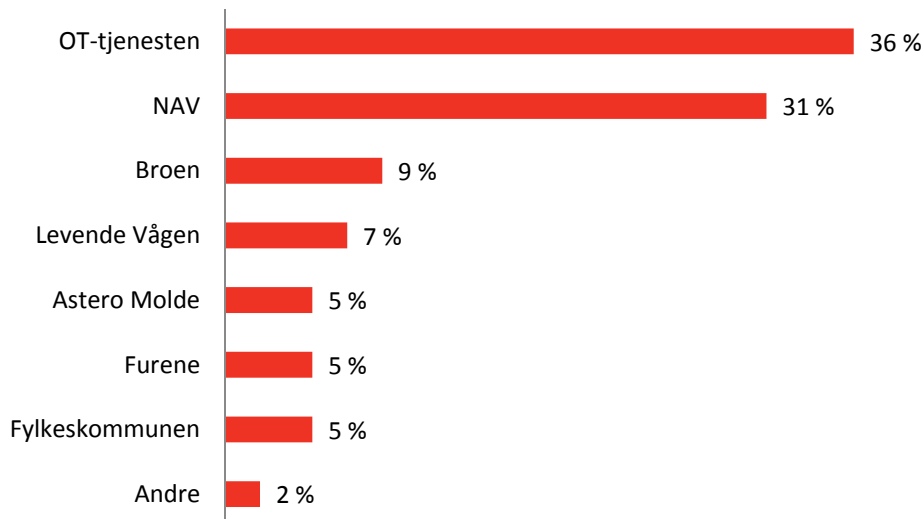
	<b>Deltakere totalt</b>	<b>Opplærings kontrakt</b>	<b>Søkt skole</b>	<b>Kommentar</b>
<b>Tiltakssted 1</b>	20	1	11	8 har ikke søkt jobb/skole til høsten, av disse har to behov for tettere oppfølging/behandling (rus/psykiatri)
<b>Tiltakssted 2</b>	15	3	10	2 har ikke søkt jobb/skole pga psykisk helse
<b>Tiltakssted 3</b>	20	1	11	7 har ikke søkt skoleplass til høsten, og for 2 stk. vet de ikke
<b>Tiltakssted 4</b>	18	6	11	1 har ikke søkt jobb/skole
<b>Totalt</b>	73	11	43	Totalt er det <b>19 av 73</b> som verken har søkt jobb eller skole etter I UNG

Tabell 3.2 viser at det ifølge tiltaksstedenes rapportering, er totalt 19 av 73 som ved avslutning av I UNG-deltakelsen våren 2015, ikke har planene klare for høsten. Disse har verken søkt jobb eller skole. Ved 2 av tiltaksstedene gjelder dette bare 1 og 2, mens ved de to andre stedene gjelder dette relativt mange, og nær halvparten av de ungdommene som hadde deltatt på I UNG-tiltaket ved disse stedene.

### 3.2 SAMHANDLING OM OG RUNDT TILTAKSSTEDENE

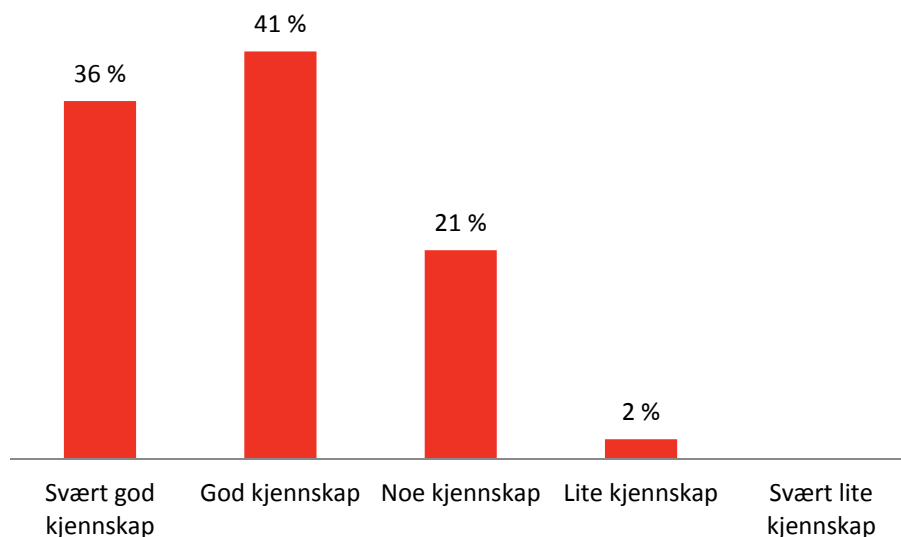
Det var 42 personer som besvarte spørreskjemaet om samhandlingen om I UNG-tiltaket. Informantene består av OT-rådgivere i skolene, ansatte i fylkeskommunen som arbeider med I UNG tiltaket, OT-kontakter i NAV og ansatte ved de fire tiltaksstedene. Av disse 42 informantene var 27 prosent ledere og 73 prosent ansatte uten leder-/personalansvar.

Figur 3.5 viser fordelingen over respondentenes arbeidssted. Figuren viser at mer enn 70 prosent av respondentene arbeidet ved OT (36 prosent), NAV (31 prosent) eller i fylkeskommunen (5 prosent). Til sammen 26 prosent arbeidet ved ett av tiltaksstedene. Vi minner imidlertid om at denne figuren på ingen måte angir svarprosenten fra hvert av arbeidsstedene da det var stor differanse mellom antall personer fra hvert arbeidssted som ble invitert til å delta (mellom 2 og 35 personer fra hvert arbeidssted, se for øvrig kapittel 2 om metode og datagrunnlag for mer informasjon om utvalg og respondenter).



**Figur 3.5. Prosentfordeling mellom respondentenes arbeidssted respondentenes på spørreskjema om samhandling (N=42).**

Respondentene opplevde at de hadde god kjennskap til det alternative opplæringstiltaket I UNG (figur 3.6). Nesten 80 prosent svarte at de hadde svært god eller god kjennskap til I UNG, mens 21 prosent svarte at de hadde noe kjennskap til I UNG og kun 2 prosent (1 respondent) svarte lite kjennskap.



**Figur 3.6. Respondentenes kjennskap til det alternative opplæringstiltaket I UNG (N=42). Prosent.**

Videre spurte vi respondentene hvilke av de fire tiltaksstedene de hadde samarbeidet med. Flest av respondentene svarte at de hadde samarbeidet med Astero i Molde (42 prosent). Mens 31 prosent svarte Furene i Volda, 25 prosent svarte Broen i Ålesund og 22 prosent Levende Vågen i Kristiansund.

Når respondentene ble bedt om å rangere hvilke instanser de samarbeidet mest med rundt ungdommene i I UNG tiltaket, ble resultatet som følger i rangert rekkefølge:

1. Oppfølgingstjenesten (OT)
2. Tiltaksstedene (Levende Vågen, Astero Molde, Broen og/eller Furene)
3. NAV
4. Arbeidsgivere/praksisplasser
5. Videregående skoler
6. Fylkeskommunen
7. Barneverntjenesten
8. Pedagogisk-psykologisk tjeneste
9. Psykisk helsetjeneste
10. Fastleger
11. Andre instanser

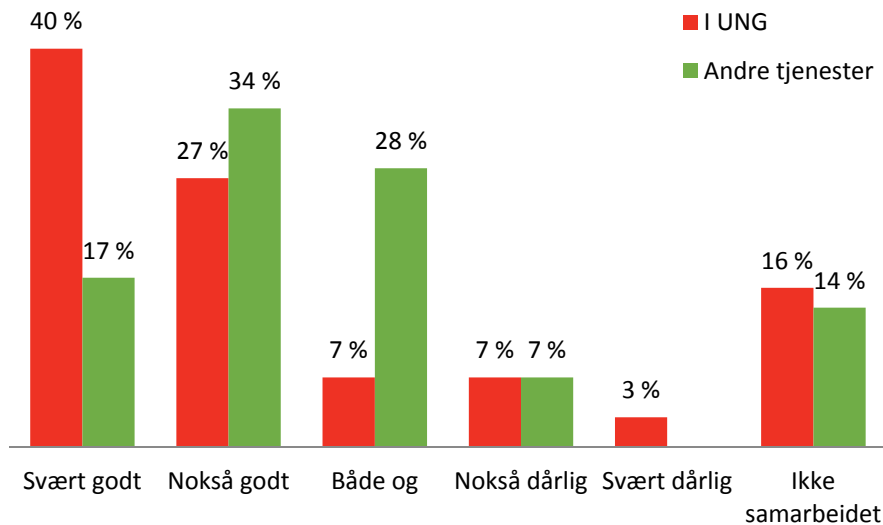
Det var helt klart flest som rangerte OT, tiltaksstedene og NAV øverst. Kun 6 respondenter hadde ytterligere kommentarer til behov for mer samarbeid rundt I UNG tiltaket enn det samarbeidet de hadde i skoleåret 2014/15. Blant kommentarene fremkom behov for tettere samarbeid med NAV, PPT, psykisk helsevern, videregående skoler og rådgivere der, samt andre helsetjenester og foresatte. De store variasjonene og behovene blant ungdommene gjør at behovet for samarbeid med ulike instanser kan variere stort fra ungdom til ungdom.

### **3.2.1 OT, NAV OG FYLKESKOMMUNENS SYN PÅ DERES SAMARBEID MED I UNG-TILTAKET OG ANDRE TJENESTER**

Vi spurte respondentene fra OT, NAV og fylkeskommunen hvor godt de synes samarbeidet med tiltaksstedene og med andre tjenester har fungert i forhold til planlegging av aktiviteter og tiltak, rekruttering av ungdom i aktivitet og tiltak, oppfølging av ungdom i aktivitet og tiltak, rundt utveksling av erfaringer og alt i alt. Av hensyn til få respondenter fra hver instans, og hensynet til at den enkeltes svar ikke skal være sporbare, presenterer vi resultatene samlet for de tre instansene. Når det gjelder tilfredshet med samarbeidet med tiltaksstedene, om de ulike forholdene som planlegging, aktiviteter, rekruttering osv., svarte imidlertid flere av respondentene fra OT noe mer positivt enn respondentene fra NAV. Når det gjelder tilfredshet med samarbeidet om de samme forholdene, men med andre instanser, var det lite forskjell mellom svarfordelingen blant respondentene fra OT og NAV.

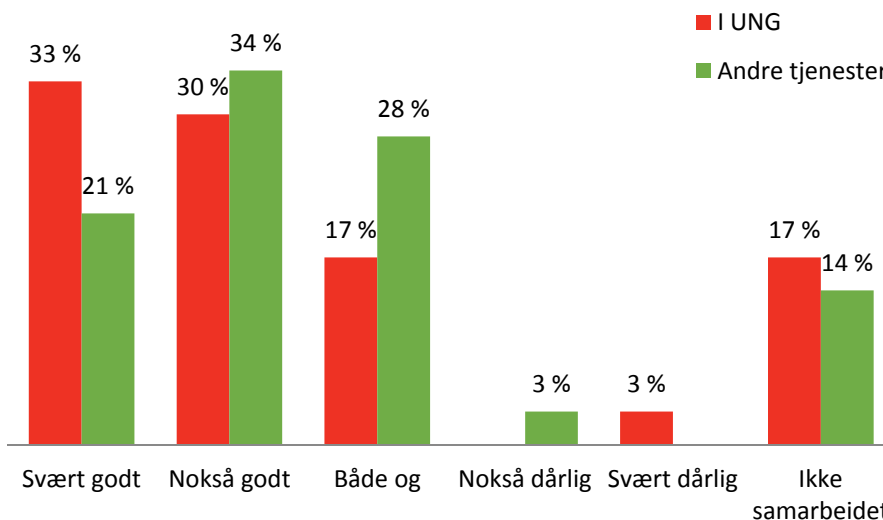
Samlet sett svarte godt over halvparten av respondentene (67 prosent) at samarbeidet med tiltaksstedene om planlegging av aktiviteter og tiltak har fungert svært godt eller godt (figur 3.7). Seksten prosent svarte at de ikke har samarbeidet med tiltaksstedene om planlegging av aktiviteter og tiltak. Kun 10 prosent synes samarbeidet hadde vært nokså dårlig eller svært dårlig. Det var langt flere som svarte at samarbeidet med tiltaksstedene hadde vært svært godt sammenlignet med samarbeidet med andre tjenester, mens det var langt flere som svarte at

samarbeidet med andre tjenester både og fungerte rundt planlegging av aktiviteter og tiltak sammenlignet med tiltaksstedene.



**Figur 3.7. Respondentenes syn på hvordan samarbeidet med I UNG tiltaksstedene (rødt) og med andre tjenester (grønt) har fungert i forhold til PLANLEGGING AV AKTIVITETER OG TILTAK for ungdom i I UNG tiltak (N=30). Prosent.**

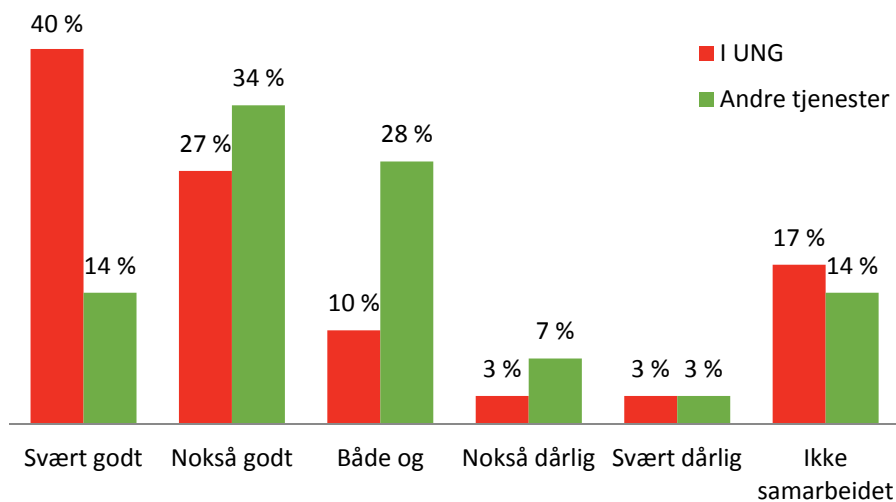
Godt over halvparten av respondentene (63 prosent) syntes at samarbeidet med tiltaksstedene har fungert svært godt eller godt rundt rekruttering av ungdommer til aktiviteter og tiltak (figur 3.8). Sytten prosent svarte både og, 3 prosent svært dårlig, mens 17 prosent ikke hadde samarbeidet med tiltaksstedene om rekruttering av ungdommer. Som i figuren over var det flere som svarte at samarbeidet med rekruttering av ungdommer fungerte svært godt med tiltaksstedene enn med andre tjenester, og flere svarte både og når det gjaldt samarbeidet med andre tjenester enn med tiltaksstedene.



**Figur 3.8. Respondentenes syn på hvordan samarbeidet med I UNG tiltaksstedene og andre tjenester har fungert i forhold til REKRUTTERING AV UNGDOMMER I AKTIVITETER OG TILTAK (N=30). Prosent.**

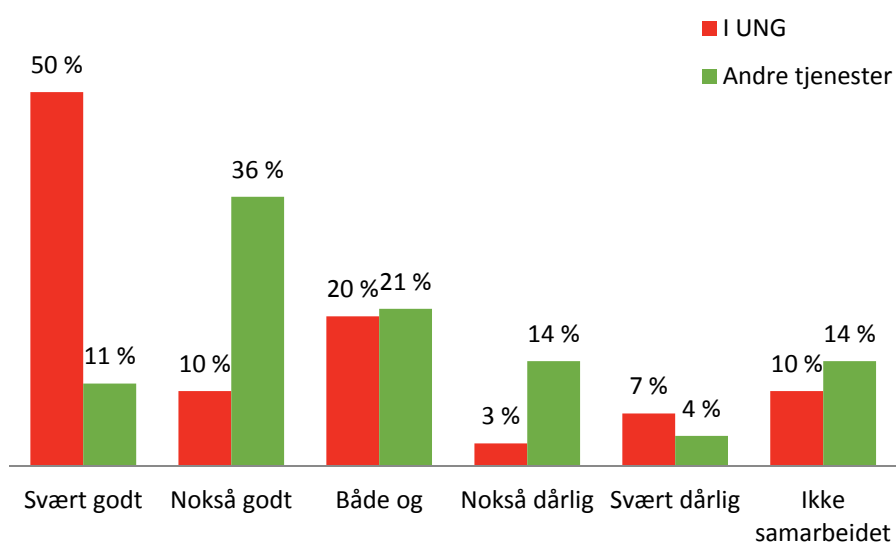


I forhold til oppfølging av ungdom i aktiviteter og tiltak synes 67 prosent av respondentene at samarbeidet med tiltaksstedene har fungert svært godt eller nokså godt, mens 48 prosent svarte det samme angående samarbeidet med andre tjenester (figur 3.9). Ti prosent svarte både og, til sammen 6 prosent svarte nokså dårlig eller svært dårlig, mens 17 prosent ikke hadde samarbeidet med tiltaksstedene om dette. Igjen var det hele 28 prosent som svarte både og til samarbeidet med andre tjenester.



**Figur 3.9. Respondentenes syn på hvordan samarbeidet med I UNG tiltaksstedene og andre tjenester har fungert i forhold til OPPFØLGING AV UNGDOM I AKTIVITETER OG TILTAK (N=30). Prosent.**

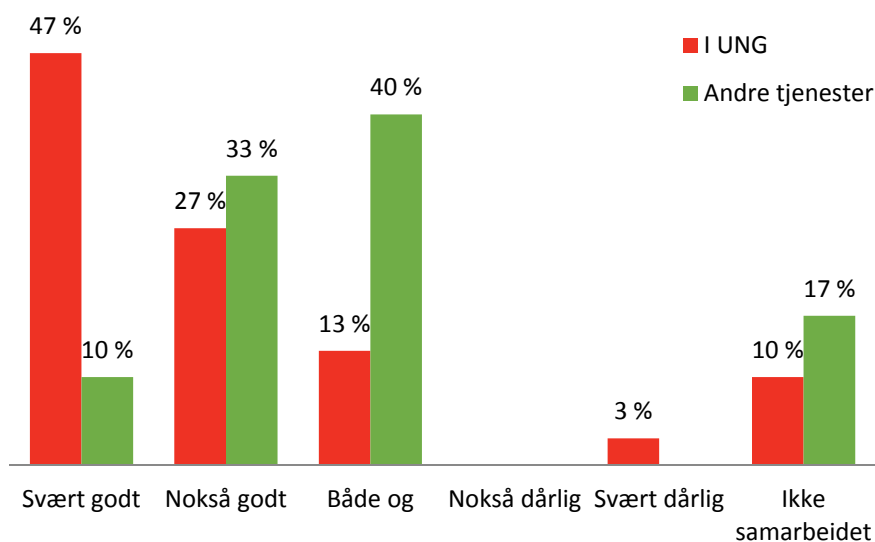
Det var flest respondenter (50 prosent) som synes at samarbeidet med tiltaksstedene hadde vært svært godt når det gjaldt utveksling av erfaringer (figur 3.10). Videre synes 10 prosent at samarbeidet om utveksling av erfaringer hadde fungert nokså godt, 20 prosent svarte både og, 3 prosent svarte nokså dårlig og 7 prosent svarte svært dårlig. Ti prosent av respondentene hadde ikke samarbeidet med tiltaksstedene om dette. Respondentene var mer delt i sin mening om hvordan samarbeidet med andre tjenester hadde fungert i forhold til utveksling av erfaringer, men flest (36 prosent) svarte at det hadde fungert nokså godt.



**Figur 3.10. Respondentenes syn på hvordan samarbeidet med I UNG tiltaksstedene og andre tjenester har fungert i forhold til UTVEKSLING AV ERFARINGER om ungdommer i I UNG tiltak (N=30). Prosent.**

Figur 3.11 viser hvordan respondentene synes at samarbeidet med tiltaksstedene og andre tjenester har fungert i forhold til målgruppen alt i alt. Nesten halvparten (47 prosent) synes samarbeidet med tiltaksstedene har fungert svært godt, mens kun 10 prosent svarte det samme for samarbeidet med andre tjenester. Nesten like mange svarte at samarbeidet med tiltaksstedet og med andre tjenester fungerte nokså godt. Tretten prosent svarte at samarbeidet med tiltaksstedene både og fungerte, mens hele 40 prosent svarte både og om samarbeidet med andre tjenester. Tre prosent synes samarbeidet med tiltaksstedene alt i alt hadde fungert svært dårlig alt i alt, mens 10 prosent ikke hadde samarbeidet med tiltaksstedene og 17 prosent ikke hadde samarbeidet med andre tjenester.

Respondentene ble spurt i to åpne spørsmål om det var noe de mente hadde fungert spesielt godt i samarbeidet mellom deres arbeidssted og I UNG tiltaket og om det var noe de mente hadde fungert mindre godt i samarbeidet mellom deres arbeidssted og I UNG tiltaket. Det var 19 som hadde skrevet inn kommentarer i positiv retning, mens kun 9 respondenter hadde skrevet inn kommentarer om hva som hadde fungert mindre godt.



**Figur 3.11. Respondentenes syn på hvordan samarbeidet med I UNG tiltaksstedene og andre tjenester om ungdommer i I UNG tiltak har fungert ALT I ALT (N=30). Prosent.**

Blant kommentarene om hva som hadde fungert spesielt godt var det flest som omhandlet at det var kort vei inn i tiltaket, lav terskel for å ta kontakt og at de ansatte ved tiltaksstedene var svært fleksible og imøtekomende i samarbeidet med andre. De stilte opp på møter på kort varsel og la til rette for nye ungdommer selv om ikke det formelle rundt ungdommene var avklart, slik at ungdommene kom raskt inn i tiltaket. De ansatte ved tiltaksstedene roses for sin kompetanse og for at de får til et godt tilbud til en utfordrende gruppe. Videre opplevde respondentene som har skrevet kommentarer god kommunikasjon med tiltaksstedene og at de får tilbakemeldinger om ungdommer underveis. Videre var det tilbakemeldinger om det tette samarbeidet som har vært mellom instansene, den tette oppfølgingen av ungdommene, hvordan enkelte ungdommer ble fulgt opp også etter at de var tilbake i skole. Under følger et utvalg kommentarer.

«Nært og tett tiltak som vi er helt avhengige av. Vi har fått et fagmiljø som kan ta ansvar for tilbudet til en utfordrende gruppe.»

«Det er veldig lett å få kontakt med dem. Lette og samarbeide med. Kommer fort til møter dersom det er nødvendig. De følger opp ungdommer selv etter at de er kommet inn igjen på skolen. Er veldig!! godt fornøyd!»

«Svært god kompetanse på XX[tiltaksstedet], og veldig samarbeidsvillig til det beste for ungdommer.»

«At I UNG har vært svært positive til å ta imot ungdommene, og har kommunisert godt med meg som OT i mottaksfasen.»

«Individuell tilpasning til hver enkelt. Variasjon i tilbudet.»

«Veldig flinke folk som jobber der. De er god til å motivere og ser potensialet i ungdommene.»

Blant de 9 kommentarene som omhandlet hva som hadde fungert mindre godt i samarbeidet mellom respondentenes arbeidssted og I UNG tiltaket var det flest som omhandlet mangel på tilbakemeldinger om ungdommene underveis i I UNG perioden om fravær og beskjed når de slutter ved I UNG. Det ble også nevnt at det hadde tatt lang tid å få ungdom inn i tiltaket. En del kommentarer her var altså motstridende med en del av de positive tilbakemeldingene på samarbeidet noe som tyder på at det har vært forskjeller mellom tiltaksstedene når det gjelder blant annet ventetid på oppstart av ungdommer og rutiner for å gi tilbakemelding om ungdommene underveis. Ettersom dette fremheves som positive sider av de som har opplevd at det har fungert godt, og som negative sider der hvor det ikke har fungert er dette elementer som tiltaksstedene bør legge spesielt vekt på i videreføringen av I UNG tiltaket og i samarbeidet rundt tiltaket.

Ellers var det enkelte kommentarer som gikk på usikkerhet rundt kommunikasjon og kjennskap til situasjonen for den enkelte ungdom. Under følger et utvalg kommentarer.

«At jeg ikke får melding fra I UNG når ungdommen slutter, og det kan ta tid før jeg finner det ut.»

«Tilbakemelding om hvordan det går med den enkelte. Med tanke på fravær og eventuelt har sluttet.»

«Skulle ønske det var plass til flere om gangen, og at det tok kortere tid å få dem inn i tiltaket.»

«Tiltaket burde være en forlengelse av en sluttsituasjon på skole. Noe det i noen tilfeller er.»

### 3.2.2 TILTAKSSTEDENES SYN PÅ DERES SAMARBEID MED ANDRE TJENESTER

Samlet sett syntes de ansatte ved tiltaksstedene at samarbeidet med andre tjenester eller instanser fungerte best når det gjaldt utveksling av erfaringer (tabell 3.3). Tiltaksstedene opplevde at samarbeidet med arbeidsgivere og praksisplasser har fungert best alt i alt, men rundt halvparten av respondentene svarer at samarbeidet med OT, NAV, barnevern, videregående skoler, psykisk helsetjeneste og fylkeskommunen fungerte godt alt i alt.

Resultatene tyder på at OT, arbeidsgivere/praksisplasser og NAV er de 3 tjenesteområdene som har fungert som viktigste samarbeidsparter for tiltaksstedene i sitt arbeid med ungdommene.

Dersom vi studerer fase for fase, er NAV, OT, arbeidsgivere/praksisplasser og barnevernstjenesten de viktigste samarbeidsparter for tiltakene i *planleggingen* av aktiviteter og tiltak. OT, arbeidsgivere/praksisplasser og NAV er viktigste samarbeidsparter i *rekrutteringen* av ungdom, men her skiller OT seg ut som den absolutt viktigste samarbeidspart. I *oppfølgingen* av ungdommer i aktiviteter og tiltak, er det arbeidsgivere/praksisplasser og deretter OT som er viktigst, etterfulgt av NAV og barnevernstjenesten. De aller fleste instansene har en viktig funksjon når det gjelder *erfaringsutveksling*.

Flest ansatte ved tiltaksstedene svarte at de ikke samarbeidet med PPT, psykisk helsetjeneste og videregående skoler om ungdom i tiltaket.

**Tabell 3.3. Tiltaksstedenes syn på samarbeidet med andre tjenester eller instanser om ungdom i I UNG tiltaket (N=10). Prosentvis fordeling.**

		Planlegging av aktiviteter og tiltak	Rekruttering av ungdom i aktiviteter og tiltak	Oppfølging av ungdom i aktiviteter og tiltak	Utveksling av erfaringer	Alt i alt
NAV	Svært godt	30	10		30	27
	Nokså godt	40	30	50	50	64
	Både og	30	40	30		9
	Nokså dårlig		10	10	10	
	Svært dårlig				10	
	Ikke samarbeidet		10	10		
OT-tjenesten	Svært godt	30	40	10	50	36
	Nokså godt	60	60	80	30	64
	Både og	10		10	10	
	Nokså dårlig				10	
	Svært dårlig					
	Ikke samarbeidet					
Arbeidsgivere/praksissteder	Svært godt	50	34	50	50	64
	Nokså godt	40	22	40	30	18
	Både og	10	22	10	20	18
	Nokså dårlig					
	Svært dårlig					
	Ikke samarbeidet		22			
Fylkeskommunen	Svært godt	20		10	20	27
	Nokså godt	10	11	10	10	27
	Både og	30	11	10	30	19
	Nokså dårlig					
	Svært dårlig	10		10		
	Ikke samarbeidet	30	78	60	40	27
PPT	Svært godt	11		11	11	20
	Nokså godt			11	22	20
	Både og	22	11	22	22	40
	Nokså dårlig		11	11	11	
	Svært dårlig					
	Ikke samarbeidet	67	78	45	34	20

Psykisk helsetjeneste	Svært godt				22	10
	Nokså godt	33	22	44	33	40
	Både og	22	22	11	11	20
	Nokså dårlig					
	Svært dårlig					
Barneverntjenesten	Ikke samarbeidet	45	56	45	34	30
	Svært godt	10		20	10	20
	Nokså godt	50	40	30	40	40
	Både og	20	10	30	20	30
	Nokså dårlig	10	20	10	10	
Videregående skoler	Svært dårlig	10	10	10		10
	Ikke samarbeidet		20		20	
	Svært godt	11			10	10
	Nokså godt	33	20	40	40	50
	Både og	11	30	10	10	30
Videregående skoler	Nokså dårlig				10	
	Svært dårlig					
	Ikke samarbeidet	45	50	50	30	10

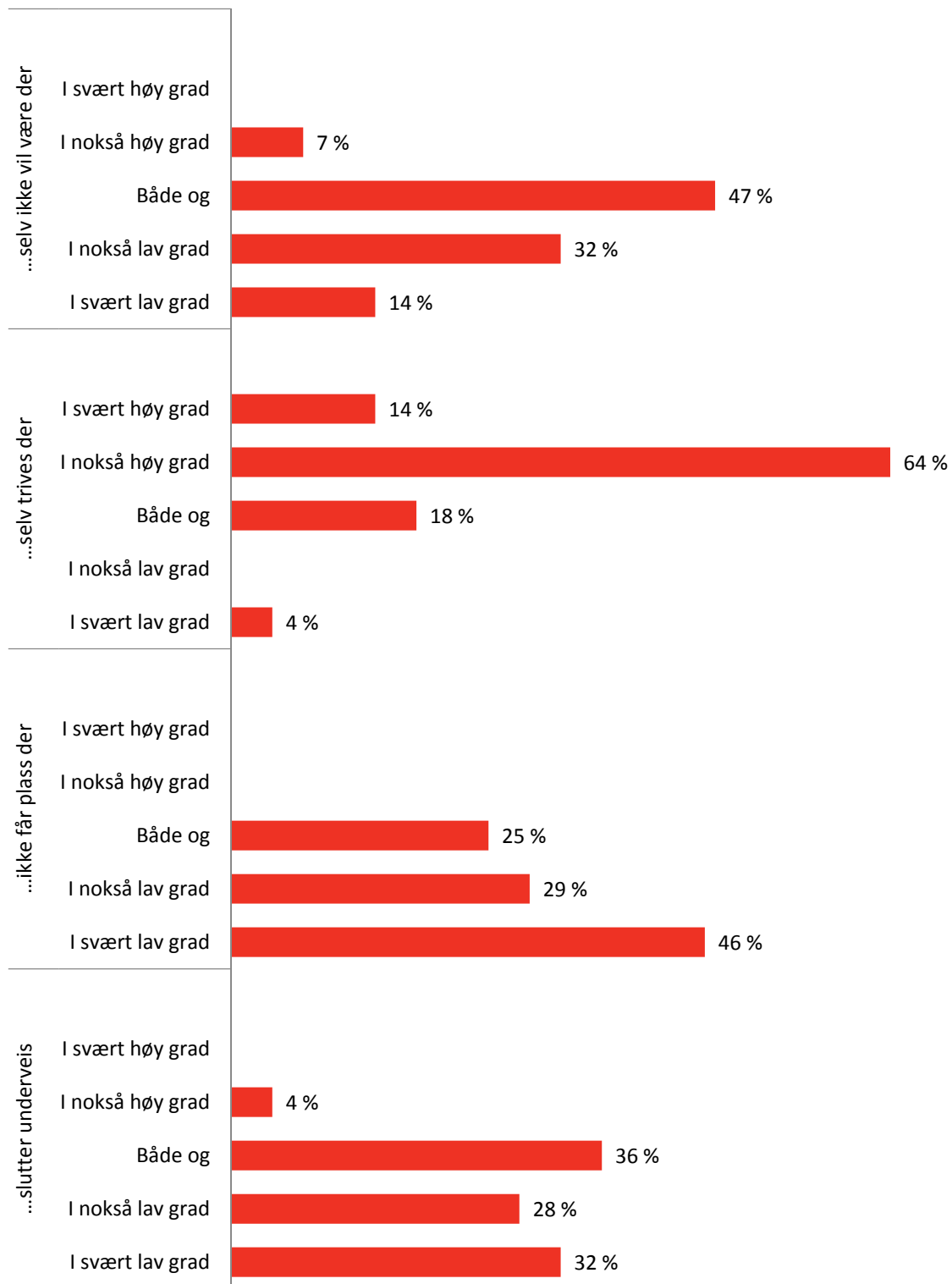
### 3.2.3 INFORMANTENES SYN PÅ UNGDOMMENES TILFREDSHET MED I UNG

Figur 3.12 viser hva respondentene fra OT, NAV og fylkeskommunen svarte på spørsmål som på ulikt vis vurderer ungdommenes trivsel.

Det var få respondenter som opplevde at ungdommene ikke ville være på I UNG tiltaket (7 prosent), mens nærmere halvparten (47 prosent) svarte både og. Derimot svarte 14 prosent at de i svært høy grad opplevde at ungdommene selv trivdes på I UNG tiltaket og hele 64 prosent svarte at de i nokså stor grad opplevde at ungdommene trivdes på tiltaket. Atten prosent svarte både og, og kun 4 prosent svarte i svært lav grad.

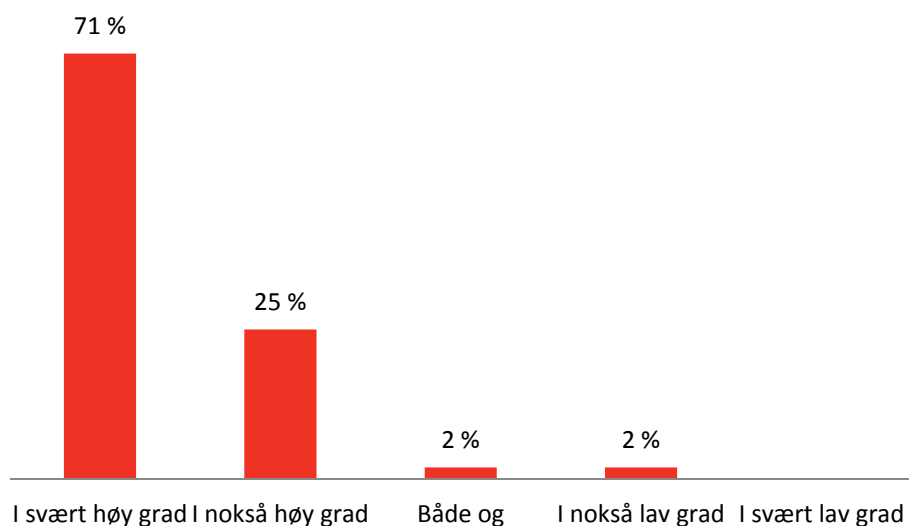
Videre var det få respondenter fra OT, NAV og fylkeskommunene som hadde opplevd at aktuelle ungdommer ikke fikk plass på I UNG tiltak. Tjuefem prosent svarte både og, mens henholdsvis 29 og 46 prosent svarte at de i nokså lav grad og svært lav grad hadde opplevd at ungdommer ikke fikk plass.

Kun 4 prosent av respondentene hadde i nokså høy grad opplevd at ungdommer sluttet på I UNG tiltaket underveis, mens 36 prosent svarte både og. Henholdsvis 28 og 32 prosent hadde i nokså lav og i svært lav grad opplevd at ungdom sluttet underveis.



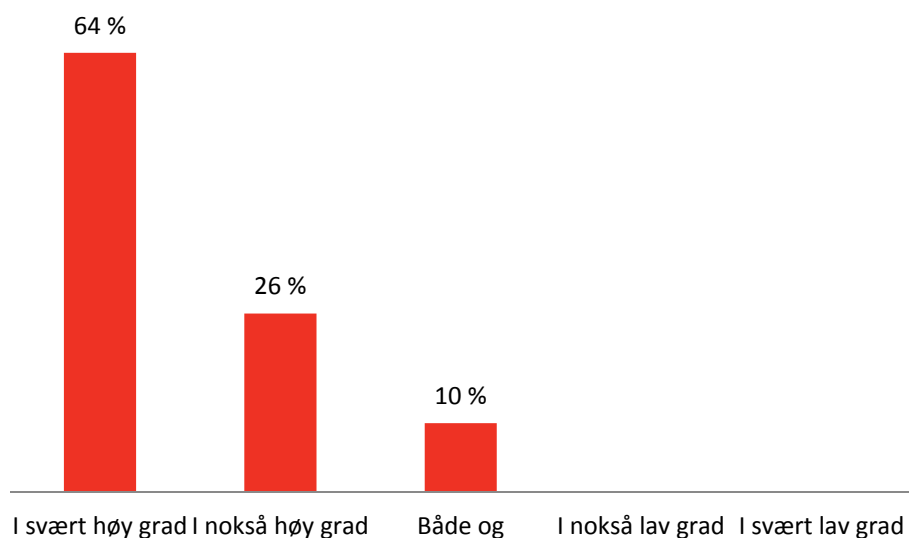
**Figur 3.12. I hvilken grad har du opplevd at ungdommer du mener er aktuelle for å delta i UNG... (N=30). Prosent.**

Når vi spurte alle respondentene om de mente i UNG tiltaket burde være tilgjengelig for ungdom i målgruppen over hele fylket svarte nesten 3 av 4 at de mente det i svært høy grad (figur 3.13). En av 4 svarte i nokså høy grad, mens til sammen 4 prosent svarte både og eller i nokså lav grad.



**Figur 3.13. Respondentenes syn på i hvilken grad I UNG tiltaket burde være tilgjengelig for ungdom i målgruppen i hele fylket (N=41). Prosent.**

Videre spurte vi respondentene hvorvidt de samlet sett mente at I UNG er et godt tiltak for ungdom i målgruppen, resultatet er fremstilt i figur 3.14. Godt over halvparten (64 prosent) svarte at I UNG tiltaket i svært høy grad er et godt tiltak for ungdom i målgruppen. Om lag 1 av 4 svarte i nokså høy grad, mens 10 prosent svarte både og. Ingen av respondentene ga uttrykk for at I UNG ikke er et godt tilbud for målgruppen.



**Figur 3.14. Respondentenes syn på hvorvidt I UNG samlet sett er et godt tiltak for ungdom i målgruppen (N=39). Prosent.**

Samlet viser figur 3.13 og 3.14 at tiltaksstedene og deres nærmeste samarbeidspartnere, OT og NAV, samt fylkeskommunen opplever at I UNG er et godt tiltak for ungdommene som deltar der og at det burde gjøres tilgjengelig for alle ungdommer innen målgruppen i fylket.



Vi spurte respondentene i hvilken grad de opplevde at I UNG tiltaket bidro til endringer i en rekke ulike påstander om ungdommene i målgruppen, og om samarbeid rundt målgruppen, resultatene er samlet i tabell 3.4. Flest respondenter svarte at de i svært høy grad opplevde at I UNG tiltaket fører til at ungdom i målgruppen faktisk har et godt tilbud. Færrest respondenter opplevde at I UNG tiltaket fører til at ungdommene kommer seg ut i ordinært arbeidsliv eller til at ungdommene får lærlingeplass/fagbrev. Det var imidlertid mange som svarte «både og» på påstandene relatert til skolegang og arbeid/læreplass (henholdsvis 44 og 46 prosent).

**Tabell 3.4. I hvilken grad opplever du at I UNG tiltaket fører til...? (N=41). Prosent**

	I svært høy grad	I nokså høy grad	Både og	I nokså lav grad	I svært lav grad	Vet ikke
At ungdom i målgruppen faktisk har et godt tilbud	53	28	15	2		2
Bedre samhandling og tettere samarbeid om oppfølging av ungdommer som har falt fra videregående opplæring i regionen	41	32	12	10		5
At ungdom får hjelp til å sette seg mål for fremtidig skolegang og yrkesliv	39	39	12		3	7
Bedre samhandling om arbeid rettet mot ungdom i målgruppen	34	37	17	2		10
At ungdom blir mer motivert for videre skolegang	33	35	12	3		17
At ungdom blir mer motivert for å komme seg ut i arbeid/læreplass	29	44	12			15
At ungdom i målgruppen gjenopptar videregående opplæring	17	37	32	2		12
At ungdom i målgruppen kommer seg ut i ordinært arbeidsliv	7	24	44	10		15
At ungdom i målgruppen får lærlingeplass/fagbrev	2	17	46	10	5	20

Når vi slår sammen andelen respondenter som svarte i svært høy grad eller i nokså høy grad på spørsmålet fra tabellen over ser vi av figur 3.15 at i overkant av 80 prosent opplevde at I UNG fører til at ungdom i målgruppen faktisk har et godt tilbud. Nesten like mange (78 prosent) svarte at de i svært høy eller nokså høy grad opplevde at I UNG tiltaket fører til at ungdom får hjelp til å sette seg mål for fremtidig skolegang og yrkesliv. Over 70 prosent av respondentene svarte at de i *svært høy eller nokså høy grad opplevde at I UNG tiltaket fører til:*

- Bedre samhandling og tettere samarbeid om oppfølging av ungdommer som har falt fra videregående opplæring i regionen (73 prosent)
- At ungdom blir mer motivert for å komme seg ut i arbeid/læreplass (73 prosent)
- Bedre samhandling om arbeid rettet mot ungdom i målgruppen (71 prosent)

Litt over halvparten av respondentene (54 prosent) opplevde i svært høy eller høy grad at I UNG fører til at ungdom i målgruppen gjenopptar videregående opplæring, mens henholdsvis kun 31 og 19 prosent opplever at tiltaket i svært høy grad eller i høy grad fører til at de kommer seg ut i ordinært arbeid eller at de får lærlingeplass/fagbrev. Det er med andre ord langt flere som

opplever at I UNG tiltaket er et godt tilbud for å ha noe meningsfullt å gjøre og at det bidrar til å motivere ungdommene enn at tiltaket faktisk fører til at ungdommene begynner på skolen eller i ordinært arbeidsliv. Det skal imidlertid påpekes at det var mange som svarte både og på disse påstandene, og som derfor var usikker (tabell 3.4).



**Figur 3.15. I hvilken grad opplever du at I UNG tiltaket fører til...? Prosentandel som har svart i svært høy grad eller i nokså høy grad. N=41**

### 3.2.4 KOMMENTARER OG SVAR PÅ ÅPNE SPØRSMÅL

Spørreskjemaet ble avsluttet med to åpne spørsmål. Det første var: «Basert på dine erfaringer med I UNG tiltaket, hvilke råd og anbefalinger vil du gi andre som skal iverksette lignende tiltak mot ungdom som faller fra videregående opplæring?». Tjuefire av de totalt 42 respondentene skrev inn kommentarer til dette spørsmålet. Grovt oppsummert omhandlet 11 svar samarbeid om, med og rundt ungdommene, 6 svar omhandlet betydningen av virkelighetsnære tiltak og oppfølging, 6 svar tilrettelegging og tilpassing for individuelle behov, 2 svar ansattes betydning og kompetanse, 2 svar faglig plattform og bruk av forskningsbasert kunnskap og 1 svar omhandlet rask påkobling ved frafall fra videregående for rekruttering til tiltak. Under følger et utvalg kommentarer som oppsummerer godt de ulike kommentarene:

«Viktig at alle instanser/forvaltningsnivå samarbeider til ungdommenes beste. Tiltaket MÅ forankres på ledernivå/politisk nivå og lederne MÅ snakke sammen på en konstruktiv måte.»

«Bedre samarbeid mellom instansene. Mer informasjon om hva som faktisk skjer i tiltaket "I UNG". Avklare hvem som skal ha oppfølgingen.»

«Det er viktig at reiseavstanden til tiltaket ikke blir for stor. Ungdom med manglende motivasjon og mindre psykiske vansker synes reiseavstand blir for belastende.»

«Kanskje prøve å flette inn mer alvor...»

«Større grad av yrkesorientering og mulighet til å prøve flere fag som hører under forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogram»

«Bruker sine individuelle behov må komme først.»

«Ansvarliggjøre ungdommene på deres ansvar for frammøte og for framdrift mot en arbeidspraksis. Myndiggjøre ungdommene for egne valg.»

«Før oppstart er det viktig å sørge for å ha en solid faglig plattform som er basert på nyere, godt gjennomprøvde modeller.»

«At det bygges opp et nettverk av bedrifter, som er interessert i å ta imot ungdommen.»

«Ansatte med god kompetanse og kløkt!! (Både faglig og i forhold til målgruppen ungdom)»

Som vi ser av kommentarene handler det mye om samarbeid mellom instansene, og ha en tydelig og gjennomprøvd modell, legge godt til rette for ungdommene, men samtidig sørge for at ungdommene selv tar ansvar og styring over egne valg.

Avslutningsvis i spørreskjemaet ble respondentene spurt om de hadde noe mer å legge til rundt samarbeidet om I UNG tiltaket. Her var det 16 av de 42 respondentene som skrev inn kommentarer. De fleste kommentarene gikk på at respondentene var fornøyd med samarbeidet med "sitt" tiltakssted og at tiltaksstedenes samarbeid med OT, NAV og fylkeskommunen ble betraktet som unikt og en stor fordel ved tiltaket ettersom instansene har et felles ansvar for målgruppen. Videre gikk flere kommentarer på betydningen av å ha et tilbud til ungdom som slutter eller ikke søker seg inn på videregående opplæring, men at geografi og reiseavstand kan være en potensial utfordring for deltakelse i tiltaket. Det ble også fremmet ønske om at øverste ledelse hos NAV og fylkeskommunen ved utdanningsavdelingen skulle gjøre vedtak om hvor stor stillingsandel i arbeidspraksis som utløser tiltakspenger og at NAV kom mer på banen slik at ungdom som deltok ved alle tiltaksstedene kunne få lik rett til individstønad for oppmøte. Under følger et tilnærmet representativt utvalg kommentarer:

«Lav terskel for å komme i kontakt og få plass.»

«Uten dette tiltaket ville jeg ikke vært i jobb som OT-rådgiver!»

«Fylkeskommunen, kommunen og NAV har et felles ansvar for disse ungdommene og samarbeid rundt målgruppa er det beste for samfunn og ungdom.»

«Vi har ingenting å utsette på samarbeidet, dyktige folk med god effekt på arbeidet de gjør.»

«Ungdommene får et tilbud som er rettet mot deres fremtid og muligheter. Det gir fokus på motivasjon og veiledning.»

«Spesielt positiv suksessfaktor er at kommune, skole/fylkeskommune og NAV nå samarbeider om et tilbud for disse ungdommene.»

«At NAV skal mer på banen og at ungdommer som er der får individstønad. Det hjelper på oppmøte, og da har de som jobber med ungdommen på I UNG bedre mulighet for å nå frem til ungdommene.»

---

## 4 RESULTAT DEL 2 – UNGDOMMENS OPPLEVELSER

---

I dette kapittelet presenteres del 2 av resultatene, som omhandler ungdommens opplevelser. I første del formidler vi ungdommens egen fortelling om veien inn til I UNG.

### 4.1 INTERVJURUNDE 1 – VED OPPSTART VED TILTAKSSTEDET

I perioden oktober 2014 til januar 2015 gjennomførte vi individuelle dybdeintervju med 23 ungdommer i alderen 16-19 år som var tatt opp i tiltaket «I UNG» i Møre og Romsdal fylke. Hensikten med denne delen av følgeforskningen var å få fram deres egen forståelse av det å droppe ut av videregående opplæring. Som deltakere i tiltaket «I UNG» hadde disse ungdommene enten ikke begynt på videregående skole eller de hadde avsluttet skolegangen før fullført løp. Det viste seg også at noen av ungdommene var såkalte «overgangssluttere»; de hadde fullført første eller andre år på videregående, men kom ikke videre.

Delen av rapporten som tar for seg resultatene fra dybdeintervjuene med de 23 ungdommene, kap. 4.1.1 til og med 4.1.13, er strukturert på følgende måte: Først gis en kort redegjøring av metodevalg og fakta knyttet til gjennomføring av intervjuer og analyse. Deretter gis en kort oversikt over hvilke grunner informantene har gitt for at de sluttet i videregående opplæring, her kort presentert som seks «frafallskategorier» i del 4.1.5. Den videre redegjøringen tar for seg hver kategori, og det gis en grundig presentasjon av hva informantene har fortalt om emnet. I kapittel 5.1 gis en oppsummerende drøfting av funn gjort i analysen av de kvalitative dybdeintervjuene, og det vises til annen relevant forskning på feltet. En kort og punktvis oppsummering av hovedfunn fra denne delen av undersøkelsen er å finne i sluttkapittel 5.5.1.

#### 4.1.1 METODISK STÅSTED

Fordi det var viktig å få fram ungdommenes egen opplevelse av det å ramle ut av videregående opplæring, valgte vi kvalitative dybdeintervjuer som metode. Hensikten med denne delen av undersøkelsen er å få fram frafallshistorier fortalt med ungdommenes egne ord, å undersøke hvordan verden ser ut fra ståstedet til de som har erfaringen med å slutte, droppe ut, velge bort videregående opplæring. Metodisk handler dette også om å se på fenomenet frafall fra den posisjonen til den enkelte ungdom som opplever frafallet, og undersøke mekanismene rundt frafall fra et nedenfra-perspektiv heller enn ovenfra der frafall eksempelvis kan forstås som et samfunnsøkonomisk eller politisk problem.

En slik angrepsmåte står innenfor en tradisjon av «grounded theory» eller «problemorientert empirisme». Beslektet med dette igjen er en samfunnsvitenskapelig metodikk som kalles institusjonell etnografi, opprinnelig beskrevet av den canadiske sosiologen Dorothy E. Smith, og i Norge fremmet av Karin Widerberg (2015). Innen institusjonell etnografi vektlegges det å se forskingsobjektet «slik hun er situert i sitt eget livs faktisitet, i relasjon til andre, og ikke som et frittsvevende subjekt (ibid:21). Forskningsfokuset trekkes slik mot å kartlegge hva individene gjør, og det sosiale aspektet ved individenes aktiviteter står helt sentralt, nærmere bestemt ser man etter hvordan folks aktiviteter er koordinert. Folks aktiviteter tar plass i konkrete institusjonelle rammer, er alltid plassert i tid og rom, og skjer i samspill med det som kalles styringsrelasjoner. Widerberg (2015) skriver at «en sosial relasjon eller en sosial organisasjon er

ikke noe vi ser etter eller på når vi forsker, men snarere det vi benytter for å se», og videre at en slik metodikk kan gi «et bilde av hvordan det sosiale (samfunnet) ser ut fra et bestemt ståsted».

I vår undersøkelse bruker vi ståstedet til ungdom som har erfart å ramle ut av videregående opplæring for å belyse de mekanismer, rammer og sosiale relasjoner som er i spill forut for frafallet er et faktum.

#### **4.1.2 KORT OM INFORMANTENE OG INTERVJUENE**

Informantene i denne delen av studien ble vervet fra alle de fire tiltaksstedene i I UNG Møre og Romsdal, dvs. Volda, Ålesund, Molde og Kristiansund. De er i alderen 16-19 år, og flertallet er gutter. Vi intervjuet 15 gutter og åtte jenter. Alle som kom fra videregående (og ikke direkte fra ungdomsskole), kom fra yrkesfaglige studieretninger.

Planen var å intervju ungdommene noen uker etter de hadde startet på tiltaket I UNG. I praksis var det ulikt hvor lenge de hadde vært inne på I UNG før vi gjennomførte oppstartsintervjuet med dem. De nyeste hadde startet for noen dager siden, mens noen hadde et par måneders erfaring. Formålet med intervjuet var likefullt det samme: Beskriv din vei inn til I UNG tiltaket, hvordan det har vært å være deg på skolen, hva har du opplevd forut for det å slutte i videregående opplæring.

Tiltakslederne ved de fire lokasjonene var helt avgjørende for verving av informanter. I forkant fikk hver tiltaksleder tilsendt informasjon fra både ansvarlig i Fylkeskommunen og fra forsker i Møreforskning. Tiltakslederne satte dato for intervjuer, informerte ungdommene om prosjektet og avtalte tidspunkt for intervju med de aktuelle ungdommene. Forskerne fra Møreforskning deltok også på "bli-kjent-aktiviteter" sammen med ungdommene før intervjuene.

Alle informanter fikk informasjon også i umiddelbar forkant av intervjuene, og signerte på samtykke-skjema før intervjuet startet. Alle ble forespurt om vi kunne få gjøre lydopptak av intervjuet, og for dem som ikke ville det, skrev intervjuer notater for hånd. Lydfilene ble senere transkribert av forskeren som gjorde intervjuet.

Alle intervju ble gjort i lokalene til det enkelte tiltakssted, som regel i et kontor eller møterom hvor vi kunne sitte mer eller mindre uforstyrret bak lukket dør. De fleste informantene var i aktivitet på tiltakssted når intervjuene fant sted, mens noen få av informantene var begynt i praksis og reiste til tiltaksstedet for å delta på intervju. Vi intervjuet informantene i bolker, dvs. når nok nye ungdommer var begynt i tiltaket til at vi kunne intervju flere på samme dag når vi reiste til tiltaksstedet.

Varigheten på intervjuene varierte fra 30 minutter til halvannen time, gjennomsnittlig tid var 1 time. Fire intervju ble foretatt uten bruk av lydopptaker etter ungdommens eget ønske.

Vi utarbeidet en omfattende intervjuguide og gjennomførte semistrukturerte intervjuer, der målet var å følge informantens redegjøring og bruke guiden til å sjekke at man har vært inne om alle relevante tema. (Se kapittel 4.1 for hovedtema i intervjuguide).

For å øke leservennligheten i denne rapporten er informantene gitt fiktive navn i redegjørelsen av materialet. I enkelte deler av analysen anonymiseres informantene ytterligere ved å heller ikke bruke det fiktive navnet.

#### 4.1.3 METODISKE REFLEKSJONER; HVA VI HAR VEKTLAGT I INTERVJUENE OG ANALYSENE

I intervjuene la vi vekt på at ungdommene kunne fortelle om egne erfaringer, presentere sin egen historie uten at det de fortalte skulle sammenholdes med noen «fasit» eller bringes videre til andre personer ved for eksempel tiltaksstedet eller andre hjelpeinstanser. Vi var ute etter å få vite noe om ungdommens faktiske historie; deres egen fortelling om hvordan det hadde gått til at de nå var en del av tiltaket «I UNG». Denne vektleggingen av deres konkrete historier om hva som hadde skjedd i deres liv, innebar en tilsvarende nedtoning av idealer, forestillinger, drømmer, meninger.

Vår studie belyser hvordan de har hatt det som skoleelev både i og utenfor selve skolen som arena. Vi har søkt å få deres beskrivelser av eget levd liv, heller enn å be dem selv komme med årsaksforklaringer. Slik handler intervjumaterialet/ ungdommenes fortellinger om alt det som virker inn på deres trivsel og prestasjoner som elever. Vi har hatt en eksplorerende tilnærming, der vi som intervjuere har ønsket å bruke ungdommens eget ståsted som utgangspunkt for undersøkelsen, og slik sett kunne være åpne for at ungdommenes historier kan romme forhold vi som forskere ikke var kjent med eller hadde reflektert over i forkant.

Nær sagt alle informantene har delt åpent og til dels omfattende informasjon om eget liv med oss som intervjuet. I noen tilfeller har vi skjønt at informanten ikke har fortalt alt fordi han eller hun ikke ville inn på det i en intervjusituasjon, og i de tilfellene har vi heller ikke presset på. Frivilligheten i det å dele sårbar informasjon om seg selv har vært understreket både før, underveis og etter intervjuet med den enkelte. Andre ganger har intervjuene vært så i dybden om ett tema, for eksempel mobbing, at andre tema har kommet mer i skyggen.

I både intervjuer og analyse har vi etterstrebet å ta ungdommens perspektiv på alvor. Sett fra deres posisjon innebærer det å belyse hva som gjør skolen problematisk for dem heller enn hva det er med dem som gjør det vanskelig for skolen. Redegjøringen av intervjumaterialet hviler på disse forutsetningene i så stor grad som mulig. Kategoriseringen av utfordringene de har opplevd forut for eget frafall bygger så langt som mulig på det ungdommene selv har fortalt. Analysen har for eksempel ikke «atferdsproblemer» som et eget tema. Men tematikken vi ofte kaller atferdsproblemer, som konsentrasjonsvansker og urolighet, finnes i materialet: Det å ha uro i kroppen gjør det vanskelig å sitte stille på stolen lenge av gangen, det å ha konsentrasjonsproblemer gjør det vanskelig å holde fokus på det læreren snakker om.

Vi har gjort noen unntak fra regelen om å forholde oss kun til det ungdommen selv forteller: der tiltaksleder har gitt spesifikk informasjon på forhånd for at vi kunne stille bedre forberedt som intervjuere, for eksempel om Asperger eller stor sårbarhet (psykisk helse, barnevern), er det informasjon vi også har tatt med i oversikt over de ulike kategorien av utfordringer forut for frafall.

Slik er også den kvalitative fremgangsmåten: Hensikten er å få en innsikt i fenomenet frafall sett fra ståstedet til dem det handler om, ungdommen selv. Med utgangspunkt i de 23 frafallselevne vi har dybdeintervjuet: Hva skjer forut for frafallet? Hvilke hendelser og livssituasjoner preger livene til de som har droppet ut, ikke en gang startet på eller tatt en pause fra videregående skolegang?

Analysen skal redegjøre for hvilke grunner ungdommene selv angir for at de sluttet, systematisert av oss inn i ulike tematiske kategorier. Den enkelte informants livshistorie, beskrivelse av den enkeltes forløp forut for frafallet, er ikke vektlagt i denne analysen. Snarere har formålet vært å analysere frafallshistoriene i et større bilde og se etter likheter i hva

historiene deres handler om, og ut fra det lage tematiske kategorier. Innenfor hver kategori har vi prøvd å redegjøre for ungdommenes individuelle erfaringer. Men likevel kan det å bruke kategorier, der ungdommenes erfaring er sortert og samlet under en felles overskrift, innebære at ungdommene i undersøkelsen kan fremstå som en mer homogen gruppe enn hva som er tilfelle.

#### **4.1.4 INNLEDNING: FORUT FOR Å SLUTTE FINNES MOTSTAND**

Det varierer blant ungdommene i hvilken grad de har deltatt i videregående opplæring før de begynte på tiltaket I UNG: Noen kommer rett fra ungdomsskolen uten et reelt forsøk på videregående, noen har gått ett år på den linja de ønsket, men fikk for dårlige karakterer til å kunne fortsette med ønsket studieløp. En del har bare en kort erfaring fra videregående, de startet på VG1, men sluttet før 1. november<sup>1</sup>: Det ser ut til at mange har blitt fanget opp av Opplysningstjenesten (OT) og fått ordnet avbruddet sitt på en formelt riktig måte. Noen har to eller tre avbrutte forsøk på ulike linjer bak seg, og blant informantene er det også dem som har fullført VG2, men ikke får læreplass.

Til tross for ulike veier inn i tiltaket, har ungdommene i vår undersøkelse dette til felles: De har møtt motstand som har gjort skolegangen vanskelig for dem. Mange av ungdommene vi intervjuet har i lengre tid slitt med det å få til å være en flink skoleelev. Informantenes fortellinger og beskrivelser av hvordan deres skoleliv og hverdagsliv har vært frem til at de ved intervjudispunktet går på tiltaket «I UNG», er historier om motstand. Da snakker vi ikke om ungdommens motstand mot skole eller foreldre, men om et liv med motstand som har gjort skolehverdagen krevende. For noen blir utfordringene til slutt store at mistriksel og vanskeligheter blir den dominerende erfaringen, og da kan det å slippe taket – slutte - bare blir en lettelse.

Hvilken motstand i livet er det snakk om, hva er det som har gjort tilværelsen så krevende at de nå (ved intervjudispunktet) befinner seg i et ekstraordinært tiltak for ungdom som enten har droppet ut eller aldri begynt på videregående skole?

#### **4.1.5 FRAFALLSKATEGORIER**

Ungdommene forteller om ulike utfordringer som har brakt dem ut av et normert og ordinært skoleforløp, og over i tiltaket I UNG. Ser vi materialet vårt under ett, er dette de (seks) store temaene for hva som skaper utfordringer for dem med å følge normert skolegang. De snakker om: *Lærevansker, preferanse for praksis framfor teori, arbeidsinnsats og fravær, psykisk helse, mobbing, fysisk helse.*

#### **LÆREVANSKER**

Alt det som gjør det vanskelig å lære på skolen, som lese- og skrivevansker, men også andre utfordringer som konsentrasjonsproblemer, ADHD, og hukommelsesvansker, som utfordringer med korttidsminnet.

---

<sup>1</sup> § 13. Bruk av retten til vidaregåande opplæring (jf. forskrift til opplæringslova § 6-4, 2. ledd)  
Ein elev bruker ikkje av retten sin til vidaregåande opplæring dersom eleven sluttar i opplæringa før 1. november i skuleåret. (Kilde: <https://lovdata.no/dokument/OV/forskrift/2015-04-13-565>)

## **HELLER PRAKSIS ENN TEORI**

De lærevanskene ungdommene snakker om, er vanskeligheter med å lære gjennom teori, det å lese selv eller høre en lærer forelese om et tema. Flere av ungdommene sier om seg selv at de er «teorisvake» eller at de «ikke liker teori». Mye heller vil de lære gjennom å bruke hendene, gjennom praksis, prøve det selv i virkeligheten, ikke bare lese eller høre om det. Preferansen for å prøve ting i virkeligheten handler om innsikt i både hvordan noe fungerer, men også om å kunne finne ut om man liker for et fag/en retning før man velger det som yrkesvei.

## **ARBEIDSINNSATS OG FRAVÆR**

Det går en rød tråd gjennom materialet som kom fram på spørsmålet vi stilte ungdommene om deres forhold til lekser: Flertallet svarte i termer av at de «aldri har gjort lekser». Noen har gjort lekser i perioder, og noen har jobbet mer med lekser på videregående enn før, men jevnt over forteller ungdommene om en lav innsats med skolearbeidet etter at skoledagen var over. Mange forteller at de sjeldent forberedte seg til prøver heller. Blant dem som dropper ut gjennom skoleåret, er det også et mønster av økende fravær før de til slutt bare ikke kommer tilbake til skolen, om det er lengre sykdomsfravær eller skulking.

## **PSYKISK HELSE**

Ungdommenes psykiske helse er et stort tema i materialet, og alvorlighetsgraden varierer. Informantene snakket om prestasjonsangst og frykt for å mislykkes, bekymringer som ser ut til å være tidstypisk for dagens ungdomsgenerasjon, ofte kalt «generasjon prestasjon». Flere beskrev en opplevelse av så sterkt press i livet at «alt blir stress». Både gutter og jenter beskrev utfordringer knyttet til sosial angst og det å være deprimert. Tvangstanker, spiseforstyrrelser og selvskadning var også erfaringer blant ungdommene vi intervjuet. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke har hatt tilgang på data om diagnoser, og at analysen bygger på ungdommenes egne fortellinger.

## **MOBBING**

De sterkeste fortellingene i materialet handler om mobbing. Flere av informantene bærer på vonde mobbeopplevelser, noen har levd med vedvarende mobbing over flere år og på ulike skoler. Den unisone meldingen fra materialets mobbeofre er at skolen ikke evner å ta tak i og løse problemene. Datamaterialet forteller at mobbingen har store konsekvenser for psykisk helse, sosialt nettverk, vennskap, trivsel.

## **FYSISK HELSE**

For enkelte informanter har fysiske skader og sykdommer skapt utfordringer på et slikt nivå at de måtte tenke nytt om fremtidig yrke og bytte fagretning. Lengre sykdomsavbrudd gjorde det umulig å følge et normert forløp, mens andre har hanglet så lenge at de til slutt ender opp i total utmattelse. Informanter har fortalt oss om skjelett- og leddplager (rygg, nakke, skuldre, knær), hodepine, sent oppdaget kysseyske, ME, utmattelse.



## ANNET

I tillegg til disse seks store temaene, er det noen flere problematikker som går igjen blant noen av de ungdommene vi intervjuet, og som følgelig kan bidra til å belyse hva enkelte i gruppen «frafallsungdom» opplever:

- Omsorgssvikt/ livssituasjon som krever oppfølging fra **barnevernet**
- Konflikter med/ trøblete forhold til eller kritisk til **lærers faglige og/eller relasjonelle kompetanse**
- **Feilvalg**; noen finner ut at det de valgte ikke var helt som de ønsket seg, men ofte er det i praksis snakk om innskrenkede valgmuligheter på grunn karakterer, dvs. for dårlige karakterer til å komme inn på ønsket linje/sted
- Forholdet til **medelever** har preget skolegangen negativt. Det gjelder både i en sosialt negativ variant der det er konflikter eller utenforskap (men ikke på nivå av mobbing), eller i en sosialt positiv variant der ungdommen er med i et sosialt fellesskap som vektlegger annet enn det som gir gode skoleprestasjoner
- Forhold i deres **familiebakgrunn** som trekker skoleprestasjoner i negativ retning (ikke innenfor barnevernet, men for eksempel skilsmisse, dødsfall, alvorlig eller kronisk sykdom)
- De har fullført VG2, men **får ikke læreplass**
- **Utviklingsforstyrrelser** som for eksempel Asperger Syndrom

For alle informantene gjelder det at de kan «krysse av» for flere forhold i denne listen over utfordringskategorier. Noen av utfordringene opptrer som regel sammen i en informants fortelling, de klumper seg helt logisk sammen i den enkeltes historie: De informantene som har opplevd vedvarende mobbing, forteller også om utfordringer med egen psykiske helse. Informantene med lærevansker som dysleksi, konsentrasjonsproblemer, skrivevansker eller hukommelsesproblemer, har som regel en preferanse for å ville lære gjennom praksis heller enn teori, at de gjerne vil jobbe praktisk enten nå eller senere, noe som igjen ofte kommer til uttrykk gjennom en svak eller fraværende innsats i fagene og etterhvert et voksende fravær fra skolen. De kan si om seg selv at de er «skoleleie». Flere har erfart at lav innsats og høyt fravær gir dårlige karakterer, med den konsekvensen at de ikke har gode nok karakterer til å starte på sitt førstevalg på videregående utdanning.

I ungdommenes fortellinger om egen bakgrunn og opplevelser, ser vi at det ofte kan være sammensatte grunner til at de dropper ut av videregående opplæring. De ulike grunnene spiller ofte sammen og får utvikle seg til større problemer over tid. Det er med andre ord snakk om dårlige sirkler som forplanter seg.

Vi kan slå fast at ungdommene fortalte om mange utfordrende forhold forut for at de sluttet på videregående. Et annet forhold som kan være sentralt for å forstå de drop-out-ungdommene vi har intervjuet, handler om det å identifisere seg med skolen.

### 4.1.6 LAV IDENTIFIKASJON MED SKOLEN

For det er et slående fellestrekk blant de ungdommene vi har intervjuet: I deres selvforståelse inngår ikke det å være en dyktig og flittig skoleelev. De viser med andre ord lav identifikasjon med skolen. Dette gjelder alle informantene, med ett unntak: Denne ene informanten hadde både gode rutiner og god struktur på skolearbeidet, og ikke minst gode karakterer. Hun skiller

seg ut. Starten på hennes vanskeligheter var fysisk sykdom som gjorde det umulig å følge et normert løp, og hun havnet i en situasjon der hun kom mer og mer bakpå i forhold til de kravene hun skulle imøtekomme om oppgaver og tilstedeværelse. Det finnes også dem som vet de har utfordringer med det faglige, og slik sett identifiserer seg mer med å yte en real skjerv på jobb enn å være flink på skolen. De jobber delvis hardt og pliktoppfyllende med skoleoppgavene, men oppnår likevel ikke de resultatene de ønsker og trenger.

Det er også noen informanter som presenterer seg med et godt selvbilde av egne faglige ferdigheter: At de egentlig er smarte, at de godt kunne ha studert noe teoretisk, at de ville fått gode karakterer om de bare hadde lagt ned den rette innsatsen. Men hovedinntrykket fra materialet er likevel at disse er få. Tyngden av historiene som fortelles er av en annen art: Skolen blir for krevende, de fikser det ikke, det er for vanskelig, og det skolen vil lære dem oppleves hverken som relevant eller viktig.

Med det ene unntaket er det altså et fellestrekk blant informantene i denne studien at de i har lav identifikasjon med det å være en god skoleelev, det vil si med den innsats og framferd som lønner seg i skolen. Forskning på frafall viser at det er et vekselvirkingsforhold mellom prestasjoner og engasjement:

Barn som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater, kommer inn i positive sirkler, mens barn som ikke identifiserer seg, ikke engasjerer seg og ikke oppnår resultater, kommer inn i negative sirkler (Markussen mfl., 2011). Analysene påviser også vekselvirkingsforholdet mellom engasjement og prestasjoner. De flinke elevene blir engasjert og identifiserer seg med skolen, og de engasjerte elevene som identifiserer seg med skolen, presterer. (Reegård og Rogstad: 2016:37).

Grunnene til den lave graden av identifikasjon er mangfoldige, men felles er altså dette: Skolen er ikke helt for dem. Når man trives på skolen og har det godt både faglig og sosialt, er det liten grunn til å kjenne på at skolen er obligatorisk. Men når skolen av ulike grunner blir en arena for utfordrende oppgaver, stiller det seg annerledes. Skolen er noe de *må* gjøre, noe de må komme seg gjennom. Mange har gått i obligatorisk skole i mange år og av ulike grunner hatt det vondt – men de har ikke hatt noe valg. Når de endelig «kan» slutte, så skjer det. Da blir det å slutte på skolen en lettelse. På spørsmålet «*hva er ditt beste minne fra skoletiden?*» svarer Arne følgende:

*Første året på videregående da jeg gikk ut, da jeg var ferdig. Det var det beste. For at jeg var ferdig. Da tenkte jeg: Nå er det på tide å komme seg i arbeid snart, for jeg er ikke klar for å gå på skole i 2 eller 3 år til.*

Hans beste minne fra skolen er den dagen han var ferdig med det første året på videregående skole, når han visste at nå skulle han ikke mer tilbake. Han vil ut i arbeid, noe som kan tyde på at det ikke handler om latskap generelt, men om å gjøre det man mestrer.

Julie er ei ung jente som nå ivaretas av mange instanser innen helsetjenesten, og på spørsmålet om hva som er hennes beste minne fra skoletiden, sier hun rett ut at hun ikke har noen gode minner:

*Jeg vet ikke... det har ikke vært noen bra minner egentlig. Jeg er sikkert den eneste som sier dette... [...] Nei, det har vært et ork. Det har vært mer slik: Må jeg dit i dag igjen, tenkte jeg, når jeg våknet om morgenen.*

Det har vært et ork, sier Julie, og er en av de ungdommene som har slitt mye i skoletiden, både med egne følelser, sykdom og det å henge med i undervisningen.

Det er variasjon i materialet, noen av informantene har hatt det godt sosialt og har opplevd skolen som en god og trygg arena til tross for at de kanskje ikke fikk de beste resultater faglig sett. Men også for dem gjelder det at det å prestere på skolen ikke har vært sentralt i deres identitet. Det å gå på skolen selv om man ikke opplever å mestre, men snarere opplever nederlag og utfordringer, gjelder for mange av informantene våre. Når så utfordringene klumper seg sammen eller vokser seg større, står de ikke solid plantet i et klima som forteller dem at skolen og det skolefaglige er det aller viktigste.

#### 4.1.7 LÆREVANSKER «JEG HAR VÆRT SKOLELEI HELT SIDEN BARNESKOLEN»

Mange av informantene sa om seg selv at de er skolelei, at de ikke orket mer skole. Flere sa også at de «ikke liker teori» og mange snakket om det å være lei av å skulle sitte stille på en stol og høre på en lærer som «bare babler». Det kan høres ut som ungdom som ikke gidder, men om vi går bakenfor det informantene forteller om å være skolelei og ikke like teori, finner vi elever som har ulike former for lærevansker: Skrive- og lesevansker, konsentrasjonsproblemer og problemer med hukommelsen.

Hans er en av dem som presist beskriver sine lærevansker og gjør en eksplisitt kobling til mistrivsel på skolen:

*Jeg har aldri trivdes så godt på skolen egentlig. Jeg har dysleksi, lærevansker og konsentrasjonsvansker. Det har ikke lærerne respektert, helt siden jeg begynte på skolen, i 1. klasse.*

Hans ble ikke testet for lese- og skrivevansker før i 4. klasse, og har følt at lærerne ikke har hatt respekt for de utfordringene han har hatt med å lære seg skolefagene, og at slik har det vært helt siden skolestart. Også Mia har hatt problem med det faglige helt siden barneskolen:

*På barneskolen hadde jeg problemer med matte og sånn. Og så ... viste deg seg at jeg hadde problemer i andre fag også...*

I dag kaller hun det for konsentrasjonsvansker, og er angir dette som hovedgrunnen til at hun sluttet på videregående, selv om hun i løpet av intervjuet også snakker om at hun valgte feil linje.

*Grunnen til at jeg sluttet, var at jeg har konsentrasjonsvansker. Det har slitt på meg i mange år. Og så sliter jeg en del med rygg- og nakkeskade, og en del hodeverk. Så det er ganske..., det gir et bilde som er helt... stress.*

Å oppleve at ting «blir helt stress» virker å være et vanlig uttrykk blant ungdommene, og det er et uttrykk som rommer opplevelsen av mange krav og mye press. I sum blir det stress.

Ole sier at han sliter veldig med korttidsminnet, noe som har skapt store problemer for ham i skolegangen. Han omtaler det som å være skolelei, og beskriver det å starte på videregående i termer av at det ikke var noe for ham:

*Ja, jeg hadde prøvd [å gå på VG1], men jeg var i grunn steike lei da, var i grunn lei allerede i 10. Så det var ikke noe med skolen eller noe sånt, det var det at nei, skole er ikke noe for meg. Orket rett og slett ikke mer skole... Bare sitte der å høre på læreren. Jeg liker ikke teori, for å si det sånn.*

Ole gjorde et forsøk på å starte på videregående, men innrømmer at han har følt seg veldig lei av skolesituasjonen helt siden slutten av ungdomsskolen. Han sliter med å holde tråden når læreren snakker. Han opplever seg selv som flink med hendene, han vil gjerne jobbe, og løse oppgaver, men vet av erfaring at teoretisk kunnskapstiligning er vanskelig for ham, også på felter som han interesserer seg for. Han føler også at han hadde trengt mer hjelp enn det han har fått gjennom skolegangen:

*På ungdomsskolen fikk jeg ikke den hjelpa jeg trengte, fra lærere og sånn. Hadde trengt mer hjelp til det meste. Fikk ei tilpassa arbeidsbok som var lettere å forstå, men på prøvene fikk jeg akkurat det samme som de andre.*

Materialet viser at mange har fått tilbud om tilrettelagt undervisningsopplegg for dem, og det har fungert i varierende grad. Men flere av informantene som har tilrettelagt undervisning med enklere bøker forteller om det samme: Oppgaver, innleveringer og ikke minst prøver og eksamener var jo ikke på «tilrettelagt nivå», de fikk de samme prøvene med de samme kunnskapskravene, selv om de hadde lært mindre fra sine bøker. Flere opplevde dette som å bli satt i en vanskelig – om ikke urettferdig – situasjon. Harald opplevde det med lærebøkene og annen undervisning, at han ikke lærte det han egentlig trengte å kunne, et annet konkret eksempel er når han kommer til eksamen:

*Ja, jeg sliter med å skrive. Jeg sliter å skrive, det tar sin tid. Men jeg fikk ikke lov til å ha muntlig prøve. Jeg måtte ha skriftlig likevel, selv om jeg sleit med å skrive.*

Der ser ut til å illustrere begrensningene ved tilrettelagt undervisning: Det hjalp ikke for Harald at han slapp å skrive til vanlig, når kunnskapsnivået hans likevel skal måles på ordinær måte, ved en standardisert, skriftlig eksamen. Harald var ikke forberedt på skriftlig eksamen, og var kritisk til skolen sin på dette.

Sindre forteller at han gikk i en liten gruppe sammensatt av elever med spesialundervisning fra slutten av barneskolen og på ungdomsskolen. Dette gjaldt i noen fag: norsk, matte og engelsk, men han er ikke sikker på om det ga noe utbytte:

*Husker ikke at jeg lærte noe av det. Har aldri greid å konsentrere meg, jeg har vært så skolelei helt fra barneskolen av.*

Ut fra det han sier om at selv i en liten gruppe sleit han med konsentrasjonen, at han var skolelei helt fra barneskolen av, er det nærliggende å tenke at han allerede da, kanskje som 10-12 åring, hadde erfart at skole «får jeg ikke til».

Men det er også dem som har opplevd gruppeundervisning som noe meget positivt. Arne gir en god beskrivelse av egen problematikk og hvordan gruppeundervisningen på ungdomsskolen var til hjelp for ham. Han slet med lærevansker som lesing og skrivning, og de trygge forholdene i en mindre gruppe på bare seks personer gjør det lettere for ham å lære:

*Jeg var ofte inn på grupper og sånn, for å lære. For jeg hadde litt vansker med det. Og skrivning. Gruppene fungerte veldig bra. For da slapp jeg å sitte med alle andre. På den gruppa var jeg ikke flau for å lese det jeg skrev. Jeg hadde grupper i flere forskjellige fag. Og syntes jeg lærte veldig bra da. Vi var 6 stykker på ei gruppe, vi ble godt kjent. Så gruppe var bra, det var trygt og så lærte jeg bedre. Når det er så få, så kan man spørre mer. Jeg liker å spørre om hjelp og alt. Det var lærer ja, og en assistent som fulgte med. Jeg var ikke en sånn som gjorde jævelskap på skolen, jeg var mer sånn «gjemt» jeg.*

Arne forteller at han oppførte seg bra på skolen, han var mer en som gjemte seg bort, noe som kan ha sammenheng med at han har opplevd å bli mobbet på skolen, over lengre tid. Han hadde noen få gode venner som han alltid hang med, men definerer seg mer som en outsider på skolen. Til tross for tilrettelagt undervisning som hjalp ham godt, så var han også «skolelei»:

*Jeg gikk jo ett år videregående før det også. Det var ett år bygg og anlegg. Men det skjønte jeg, det var noe jeg ikke klarte. For etter ungdomsskolen, det var da jeg begynte å bli skolelei og alt. Og jeg fant ut at jeg er mer praksis enn det jeg liker teori. Og praksis, det har funka bra her [tiltaksstedet]*

«Jeg er mer praksis» sier Arne, og legger til i samme setning at han ikke liker teori. Innen tiltaket har han endelig ervervet seg en annen og tellende erfaring å vise til: Han fikser det å jobbe praktisk, ikke bare har han sluttet å være hjemme på dager der han er «litt snørrete», han kommer seg av gårde selv om busskortet mangler og han må ta beina fatt på en lengre gåtur – dette hadde han ikke gjort mens han gikk på skolen. Han vektlegger nå å være presis og ryddig, og gir beskjed om han blir må utebli eller kommer for sent. Arne blir engasjert når han snakker om hvordan ungdom som ikke trives på skolen skulker og får høyt fravær, noe fremtidige arbeidsgivere vil mislike, han ivrer for at ungdom må få bevise at man kan være pålitelig som arbeidstaker selv om man skulket på skolen:

*For den som ikke klarer mer skole, det er ikke vits at de får så mye fravær, for det ødelegger masse i framtida. Men når de begynner å virkelig jobbe, så skjønner de at det er artigere enn skole, og da har de lyst til å dra på jobb, og da forsvinner også fraværet.*

Å jobbe er artigere enn å gå på skole, og det handler nok om forskjellen på å mestre versus å ikke mestre. Når man ikke klarer skolen så kommer fraværet lett, og tilsvarende: Når man mestrer jobben, så vil man dra på jobb.

#### **4.1.8 KONSENTRASJONSVANSKER: «DET BLIR BARE BLA BLA BLA BLA».**

Flere av informantene forteller at de sliter med konsentrasjonen. Hanna ga livlige og helt konkrete eksempler hvordan det artet seg for henne på skolen når det det suser i ørene og rastløsheten kommer:

*Jeg strever med konsentrasjonen som sagt, så det har ikke vært så artig. Har sittet i skolen, læreren snakker i ett kjøp, jeg får med meg på begynnelsen, men etter hvert blir det bla bla bla bla bla. Så begynner det å suse i ørene mine, jeg blir klar og lei, greier ikke noe. Finner på en unnskyldning for å gå på dass (latter). Men... av og til må jeg på do, jeg har så lita blære at jeg har problemer.*

Hanna blir sliten og lei, og hun «greier ikke noe»; igjen denne følelsen av å ikke mestre skolens normalsituasjon. Også flere har brukt strategien «unnskyldning for å gå på do», men det kan også slå fryktelig feil: Et par av informantene fortalte om episoder der lærere har nektet eleven å gå på do, med det resultat at eleven rett og slett tisset på seg. En slik episode var ikke bare svært skamfullt for den enkelte elev, men skapte også en vanskelig relasjon mellom elev og lærer. Hanna reflekterer videre over at det å sitte så lenge stille på en eksamen, var særlig utfordrende, og hun kobler dårlige karakter på tentamen og eksamen til situasjonen med å sitte lenge stille:

*Matte skriftlig kom jeg også opp i, jeg fikk en 2'er. Selv om det er matte jeg har vært best i. Men tydeligvis ikke, jeg tok feil da. Jeg fikk alltid 3'ere og 4'ere på matteprøvene, men tentamen og eksamen, da fikk jeg 2'ere. For da må jeg sitte lenge. Jeg blir klar, lei, rastløs, vil bare komme meg opp.*

Markus forteller åpent at han har ADHD, at han «alltid har vært vill» og har «hatt problemer med å sitte stille på skolen». Han hadde stort utbytte på ungdomsskolen av praktisk tilrettelagt undervisning, som for eksempel det å lære matematikk gjennom å være på sløyden. Gjennom å selv være aktiv, og gjøre konkrete oppmålinger og beregninger, fant han roen til å kunne lære matematikk. Han forteller:

*Da er det litt bevegelse, og få gjort ting. For jeg har jo ADHD, jeg får ikke til å sitte i ro. Eller nå får jeg til det, men da jeg var mindre slet jeg med det. Og da klarte jeg ikke sitte i ro når det var teori en hel skoledag. Jeg måtte være i bevegelse. Da var det veldig greit for meg, den sløydtimen, det var mer fritt. For det var for de som sleit på skolen, de som hadde det.*

Ole er en forsiktig type, og han bruker ikke mange ord for å forklare hva som er vanskelig med skolen. Men det ligger mye i de ordene han sier:

*Det er ikke noe [galt med skolen]... skole... bare sitte å høre på lærer'n, det er...*

Mer ser problemet ut til å være at skole, det er å sitte stille og høre på en lærer snakke. Om man sliter med å holde seg konsentrert, eller synes det er vanskelig å forstå hva læreren snakker om, så danner det i sum en situasjon som både er vanskelig å mestre i seg selv, og som heller ikke oppleves som nyttig. Hanna beskriver videre hvordan det er å ha for mye energi i kroppen, hvor vanskelig det er for henne bare det å sitte stille på stolen når hun blir lei og sliten:

*Har litt for mye energi i kroppen min sjø. De fleste 18-åringer liker å sitte mest i ro, jeg vil mest opp å springe. Så jeg klarer aldri å bestemme meg hvordan jeg skal sitte. Som i 8., elevsamtale, jeg havna oppå bordet til slutt (ler godt). Til 10. da klarte jeg å sitte litt stille på stolen hvert fall, ta meg sammen litt (latter).*

Hanna ler av det, men er samtidig tydelig på at konsentrasjonsproblemer virkelig har gjort det vanskelig for henne på skolen. Ingrid vet at hun fungerer godt i en arbeidssituasjon der hun holder seg aktiv og trives med jobben, men evnen til å konsentrere seg er ikke konstant:

*Ja, jeg klarer ikke konsentrere meg i klasserom. Da... jeg må ha noe å gjøre på.*

Å gjøre noe, være aktiv, ser ut til å være botemiddelet mot tapt konsentrasjon og medisinen for effektiv læring, slik flere av informantene fremstiller det. Ikke rart at ungdommene som fortalte oss om vanskeligheter med læring i skolen, sier at teori ikke er for dem, og at de ønsker å jobbe praktisk.

#### **4.1.9 PRAKSIS HELLER ENN TEORI: «JEG HAR ALDRI LIKT SKOLE, FOR JEG LIKER IKKE DET TEORETISKE»**

De ungdommene vi intervjuet uttrykker i stor grad at de ønsker å drive med noe, de ønsker å jobbe, de vil ikke drive dank og ikke få til – de vet bare så veldig godt at ordinær skole med vekt på teori, ikke passer for dem. Redegjøringen av informantenes utfordringer med læring og konsentrasjon, har allerede gitt oss flere eksempler på denne preferansen for det praktiske.

Mia er en av dem som sier presist at hun ikke liker skolen på grunn det teoretiske:

*Jeg har aldri likt skole, for jeg liker ikke det teoretiske. For det synes jeg er vanskelig. Så det er dumt de ikke har det praktiske i skolen. For det er ikke alle som er teoretikere. Og vi har alle ulike måter å være på."*

For disse ungdommene er skole ensbetydende med vanskelig teori, noe de fleste av dem sliter med og derfor heller ikke opplever at de mestrer. Mia mener skolen burde være for praktikere også, mens flere ser ut til å heller trekke konklusjonen at de får heller gjøre noe annet. Ingrid er en av dem som sier at mengden teori gjorde at hun ikke orket mer skole:

*Nei, det var en av grunnene til at jeg ikke orket det, det var så mye teori hele tiden. Og jeg hadde jo teori på ungdomsskolen, trenger ikke mer av det nå! (latter). Så... jeg klarte ikke sitte i ro, jeg blei gær'n til slutt.*

Harald har en litt annen beskrivelse, og på spørsmålet om hva som var det verste med skolen, sier han at «*det er det å pugge og pugge, lære seg ting og tang*». Han ser ut til å lage et skille mellom passivitet og aktivitet når han skiller mellom det å lære seg ting på den ene siden, og det å holde på med ting, på den andre siden:

*Men nå er jeg så lei av å lære meg ting. Nå vil jeg holde på med ting. Jeg savner bare å ha gjort noe. Ikke bare å lese og lese og lese. Blir litt lei av å bare pugge og pugge og ikke gjøre noe praktisk. Sitte på stolen hele dagen, det synes jeg er kjipt. Blir søvnnig av det og."*

«*Jeg savner bare å ha gjort noe*», sier Harald, og understreker med det verdien som ligger i det praktiske arbeidet, opplevelsen av utført og gjennomført arbeid. Det er flere av informantene som sier noe i retning av at de ikke ser poenget med en god del av det de undervises i på skolen, for de ønsker kunnskap som kan brukes, aller helst til noe konkret. Roger sier det tydelig, at han ikke ser poenget med kunnskap som ikke kan brukes i den virkelige verden:

*Å gå på skolen å lære ting – det er ikke noe hvis du ikke skal bruke det en gang i livet. Så du kan godt lære så mye, men hvis du ikke kan bruke det i virkelig verden, hvis du ikke kan bruke det her ute – så ser jeg ikke poenget med det.*

Roger utdyper hva han mener, og sier det handler om å se resultater så fort som mulig. Han bruker eksempler fra egen praksis innen bygg og anlegg, han vet hva han prater om:

*Ja, jeg liker å ... egentlig handler det om å se resultater så fort som mulig. Om du er lærer må du vente kanskje 18 år til du ser de ungdommene du lærte til, at de blir noe. Men om du bygger et hus, så kan du se det om 6 måneder, det du har gjort. Og den gleden, den er... å si til folk at «jeg har bygd det» - det er ganske kult.*

Arne sier noe lignende, og viser hvor mye raskere det går å lære seg noe når man prøver det i praksis:

*Jeg synes 11 år skole er nok. Så i stedet for å lære det på skolen, sakte, så er det bedre å lære det i praksis veldig fort.*

For Hans handler valget av yrkesfag om det å få jobbe med hendene – samt at han fikk høre at det var mindre lekser:

*Jeg fikk høre at det var mindre lekse på mekanisk. Jeg liker å gjøre ting med hendene framfor å sitte og se ned i boka.*

Det aktive i å «gjøre ting med hendene» settes i motsats til det passive «sitte og se ned i boka», men det er også noe mer. Når det gjelder det å velge linje for utdanning eller det å velge et yrke, er Hans en av dem som sier at han må jo prøve det før han vet om han liker det:

*Jeg er ikke sikker på hva jeg har lyst til. Jeg har ikke bestemt meg før jeg har prøvd.*

Jeanette sier mye av det samme som Hans, om behovet for å prøve ut ting for å vite om man trives med den aktiviteten eller ei:

*Jeg må gjøre ting i praksis for å finne ut om det er det jeg liker å gjøre*

Mia er tydelig på at hun ønsker å komme seg ut i jobb, en jobb hvor hun kan få opplæring mens hun arbeider:

*Jeg er ute etter en jobb. Først. Som jeg kan få opplæring i, og hvis det er noe for meg, så kommer jeg nok mest sannsynlig til å gå skole. Jeg kommer til å søke til våren, hvis det er mulighet, og hvis jeg ikke er klar for skole ennå, så takker jeg nei, og prøver igjen neste år. Ser i alle fall det som en mulighet.*

Gjennom praksisen hun vil få i en reell jobb, da kan hun finne ut om det er noe for henne. Når hun vet det, kan det være aktuelt å søke seg tilbake til skolebenken igjen. Mia snakker om motivasjon, om det å være klar for skole, og sammenfatter godt hva eget skoleavbrudd handler om:

*Det er vel ikke noe spesielt jeg har opplevd gjennom skolen. Bare det at jeg sliter litt, med teorien da, og med konsentrasjonen. Og med stress. Men jeg har ikke kjent på noe stress eller hodepine etter at jeg slutta, så det er ganske tydelig at det er der det kommer fra. Og litt det med at motivasjonen min ikke var helt på topp. Og det har med interesse å gjøre.*

Sitatet fra Mia illustrerer hvor sammensatt avbruddet hennes er. «Det er ikke noe spesielt», sier hun, bare det at hun sliter med teori. Og hun sliter med konsentrasjon. Stressreaksjonen og hodepinen var et voksende problem mens hun gikk på skolen, men disse symptomene forsvant da hun sluttet; det er med andre ord skolen som er årsaken sier hun. Men hun nyanserer bildet, for hun hadde begynt på et fag som var feil for henne, hun var ikke egentlig interessert i helse og oppvekst, da falt også motivasjonen.

Våre informanter snakker ikke varmt om hvor bra skolen er. Skolen er et sted der de opplever å ikke mestre. Noen har trivdes sosialt og hatt et viktig fellesskap med skolevenner, men mange mangler også det som en positiv dimensjon. I et slikt bilde, der både det faglige og det sosiale på skolen ikke fungerer, så er det vanskelig å holde høy arbeidsinnsats og deltakelse oppe.

#### **4.1.10 INNSATS OG FRAVÆR: «JEG HAR IKKE GODE KARAKTERER KAN DU SI»**

Mange av informantene fortalte oss om fravær og lav innsats på skolen. Felles for de fleste av ungdommene i vår studie, er at de har et dårlig forhold til lekser, og flertallet av dem oppga at de har gjort lite eller ingenting av lekser. Noen har «aldri» gjort skolearbeid, for andre startet det med å droppe lekser på ungdomsskolen. Noen begynte å jobbe med leksene først på



videregående, og det er også informanter som har jobbet hardt med leksene selv om det har vært svært krevende for dem. Men nesten alle har hatt perioder uten innsats på leksene.

Sindre er en av de ungdommene som forteller at han aldri har likt skolen og at han heller aldri har vært flink på skolen, det eneste faget han har fått til, er gym. Han sier han trivdes i klassen og at lærerne var greie, men lekser har han aldri gjort:

*Jeg har aldri gjort lekser. Har ikke har giddet, jeg har ikke tålmodighet. [...] På ungdomsskolen gjorde jeg ikke mye.*

Sindre har større utfordringer i livet sitt, og heller ikke skolen har vært en mestringsarena. I et slik bilde er det lettere å forstå at leksene droppes enn at de gjøres.

Materialet vårt forteller også at forut for de fleste avbrudd fra skolegangen, er det fravær. Noen har lengre sykdomsfravær og opplever det som nærmest umulig når de kommer tilbake og må ta igjen alt, andre begynner å skulke i perioden før de til slutt ikke lengre dukker opp på skolen. En del av ungdommene i «I UNG» tiltaket ble fanget opp av oppfølgingstjenesten når fraværet hadde blitt stort. Problemet er at da er det ofte for sent; ungdommen «vet» da allerede at dette ikke er stedet å være.

Tobias har denne erfaringen med å etter hvert skjønne at den linja han hadde begynt på «ikke er noe for ham». Han utdyper hva han legger i det:

*Hmm... Jeg sitter nå og tenker at, for eksempel at ... gjør jo mye på skolen det man skal gjøre ute i arbeidet også, og så sitter jeg og tenker: Er det dette jeg skal gjøre resten av livet? ... Og det... så tenker jeg «nei, det orker jeg ikke»*

Når fraværet starter er det mye som blir vanskeligere. For Tobias spiller hans økende fravær sammen med hvordan han opptrer ovenfor læreren, en lærer han mente ikke gjorde jobben sin bra nok ovenfor de elevene som trengte ekstra hjelp og forklaringer:

*Det var ... fraværet begynte å komme da. Og... så ble det mye problemer med lærer'n. Veldig mye uenig med ting. Så da begynte jeg hvert fall å tenke på å slutte. Så ble det bare verre det med lærer'n, for at... da begynte jeg å tenke «jaja, jeg skal ikke gå her lenger uansett, så ...» så da kunne jeg egentlig si det jeg ville til den lærer'n da (humrer).*

Trefningene med læreren økte i omfang da tanken om at han uansett skulle slutte begynte å sette seg. Tobias sa ifra om meningene sine, og ble den i klassen som åpenlyst kritiserte hvordan læreren la opp undervisningen. Han smiler lurt og humrer over dette minnet, kanskje friheten i det å vite at «jeg har ingenting å tape» fordi han allerede har bestemt seg for å slutte, var ålreit?

Ingrid forteller om eget ungdomsopprør på ungdomsskolen, hun gikk fra å være pliktoppfyllende og snill på barneskolen, til å gjøre mange rampestreker, skulke og droppe lekser.

*Men da... den gangen, jeg forandra meg masse som person. Jeg ble jo... på barneskolen gjorde jeg alle lekser, gjorde alt prikkfritt... Kom på ungdomsskolen, så gjorde jeg ikke lekser, eller i begynnelsen da, men etter hvert gjorde jeg ikke lekser, jeg skulka, jeg gjorde alt jeg ikke fikk lov til liksom. (lang pause).*

Hun gjorde alt hun ikke fikk lov til, og hun beskriver en klasse med sterkt sosialt samhold, det var en opplevelse av dem mot de voksne, der lojaliteten mellom ungdommene var sterk. «Hele klassen var en pøbelgjeng» sier Ingrid, og mener for så vidt at det kan være greit å ha et

ungdomsopprør, hun har mange gode minner fra den tiden. Men hun måtte slite med konsekvensene av å droppe lekser og skoletimer, for karakterene falt dramatisk. Hun forteller om eget fravær:

*Jeg synes egentlig at det er ganske bra at det ble sånn. Eller, jeg kunne ha vært litt mer på skolen da. Men det ble egentlig ikke noe problem før i 10. klasse, da jeg skjønnte at jeg faktisk måtte ha bra karakterer for å komme inn på videregående. Men det var vel 9. som var verst. Da var jeg så å si aldri på skolen egentlig.. tror jeg... Eller jeg... kunne være på skolen et par timer på dagen liksom, men plutselig så forsvant jeg.*

Ingrid sier at foreldrene klødde seg i hodet over dette, at de eldre søsknene alltid hadde vært «englebarn» og levert bra på skolen. Hennes skoleklasse ble beryktet for å være vanskelig, ingen vikarlærer ville ha dem. Alt dette er gode minner for Ingrid, og hun forteller at det sosiale miljøet ungdommene imellom var bra, at ingen var utestengt eller mobbet. Ingrid er den eneste i materialet som forteller en slik «positiv» versjon av skulking og lav skoleinnsats.

Rakel er ei jente som har opplevd skoletiden som vond, med dårlige relasjoner til både lærere og medelever. På spørsmålet om hennes forhold til skolearbeidet, medgir hun at «lekser – det er vanskelig». Hun utdyper:

*Fordi jeg er en person som ... hvis jeg leser noe jeg blir interessert i, så blir jeg veldig interessert i det, og da klarer jeg ikke skifte om tema til matte eller noe annet sånn med en gang. Og hvis det er noe jeg ikke er interessert i, så dagdrømmer jeg hele tiden, og helt umulig å konsentrere meg. Så det var vanskelig å tenke på leksene.*

For Rakel handler det mye om interesse, hun kan gå lidenskapelig inn i det hun liker, da går ting helt av seg selv. Men innen fag hun ikke ser poenget med, fag hun ikke liker, fag der hun har opplevd å få mye kjeft fra lærerne, da klarer hun ikke å holde konsentrasjonen oppe. I stedet dagdrømmer hun, og unnviker slik det hun opplever som vanskelig.

Informantene har i varierende grad fått hjelp til leksene hjemme. Noen forteller om foreldre som ble mektig sinte når de ikke gjorde lekser, foreldre som maste – men at det likevel ikke hjalp. Hans, som har slitt med lærevansker gjennom hele skolegangen, forteller at han lærte seg å «ignorere maset»:

*Jeg bodde med faren og stemora mi på den tiden. De er gammeldagse, og de bråkte med meg, maste om at jeg skulle gjøre leksene. Der lærte jeg å ignorere det maset om å sitte inne å gjøre lekser.*

Hans ville heller ut, ut med kompiser, sykle, spille ball, eller bare henge, være inne og spille dataspill. Andre informanter, som Oda, har foreldre som spør om leksene er gjort, og som lar seg berolige med å høre at ja, leksene er ferdige. Oda svarer et «nei» på spørsmålet om hun fikk hjelp til leksene hjemme, og gjenforteller en typisk scene fra ettermiddagen hjemme, der de voksne hjelper til med leksene, men det er til broren:

*De hjalp broren min, for han har dysleksi. Så da trengte han mer oppfølging der. Og det trengte jo ikke jeg da. «Ja, ferdig med leksene» og «dunk» (smelle boka igjen), putte de ned i ranselen og ikke ta de opp før dagen etterpå (latter).*

Broren trenger mer hjelp enn henne, for hun har ikke dysleksi eller lærevansker, sier hun. Inntrykket vårt er at lekser ikke har vært det store temaet hjemme blant en del av informantene. Mens noen har opplevd kjeft og masing fra voksne om å gjøre lekser, ser det ut til at en del har

sluppet lett av kroken ved å si «jeg har gjort leksene» eller «jeg ble ferdig på skolen», selv om det ikke stemte. Rakel forteller at hun noen ganger fikk hjelp, men at det andre ganger stoppet av seg selv:

*Fikk jo hjelp noen ganger da, men det er jo det da, at familien min er ikke så veldig flink med skolefag heller. Så de bruker å si: Jeg kan ikke det der heller da.*

Rakel forteller også om en familie med forståelse for hennes problemer på og med skolen og det skolefaglige, og hun ser ut til å akseptere at de voksne hjemme ikke alltid har kunnskapen om hvordan skoleoppgavene skal løses.

Arnes foreldre fulgte opp leksearbeidet hans, og de ble sure når han ikke gjorde lekser. Men Arne sier både at han ikke helt skjønnte vitsen med lekser, og at han heller ikke klarte å sitte i timevis på ettermiddagen etter en krevende skoledag:

*Helt forferdelig. Men det hadde jeg ikke på videregående. I de årene jeg hadde lekse, det var ikke alltid jeg gjorde det nei. Det ødelegger litt av fritiden, å sitte to timer å bare skrive og alt. Det skjønnte jeg ikke noe vits med. Foreldrene mine ble sure om jeg ikke gjorde leksene mine, men jeg kunne ikke noe for at jeg ikke klarte å gjøre leksene.*

Denne opplevelsen av å ikke makte mer skole når skoledagen endelig var ferdig, det å ta fram bøkene og starte med de aktivitetene du ikke får til, altså lese, pugge, skrive, går igjen i materialet. Oppfatningen er at kravet om lekser ødelegger når de egentlig skulle hatt fri. Noen sammenligner skole og jobb, og flere understreker hvor viktig det er å få gjort alt ferdig mens de er på skolen. Arne sier det slik:

*Når vi hadde slik på skolen at vi kunne gjøre lekser i timen, da ble det full fart, så da hadde jeg mer fritid igjen. For å bli ferdig med det. Det synes jeg er dårlig at de ikke har tatt bort. Kan heller være igjen en halvtime ekstra på skolen enn å gjøre lekser. Eller bare ha det som det er og ingen lekser. Heller lære det på skolen enn å ha alle de leksene. For du får ikke noe inntrykk av arbeidslivet, for når du jobber, så kommer du hjem og har fri, du har ikke noe ekstra da.*

Ikke bare er det vanskelig å skulle lære på egenhånd hjemme, ikke bare tar det av egen fritid og trivsel, men «du får ikke noe inntrykk av arbeidslivet», sier Arne. Også Hans er tydelig på at skoledagen burde vært utvidet for å slippe lekse hjemme:

*En time lenger på skolen hver dag i stedet for å få med lekse hjem – det hadde vært mye bedre.*

Noen trekker frem det å slippe lekser som en bra ting med å gå på yrkesfag, og som en uoverkommelig side ved studiespesialisering. Kåre var veldig fornøyd med linja han valgte, og blant det positive, er fraværet av leksekravet:

*Mye praksis, mye forskjellig, lærer veldig mye. Akkurat da tenkte jeg på «yes, da slipper jeg lekser» -selv om jeg aldri har gjort det... Var der 8 timer om dagen. Når jeg går derfra er det fri, resten av dagen er min.*

Tilsynelatende paradoksalt at han som aldri har gjort lekser var så fornøyd med å slippe lekser, men selvsagt er det å vite at han kan styre resten av dagen, og han slipper følelsen av å skulle unna skolearbeid. Slik blir leksefri godt også for dem som ikke gjør leksene. Kåre er en av dem som trives bedre på videregående enn ungdomsskolen, han sier han er mer engasjert:

*Jeg var mer engasjert på videregående enn på ungdomsskolen. Jeg var veldig lite engasjert på ungdomsskolen - jeg gjorde nesten ingenting.*

Men selv om han jobbet hardere på videregående opplevde han å ikke komme inn på den linja på VG2 som han ønsket seg fordi karakterene var for dårlige. Derfor får han et ufrivillig «venteår». Han sier han angreir på at han ikke søkte på flere skoler som kunne tilby den linja han ønsker å gå, at det var en tabbe, for han var nær ved å komme inn.

Tobias har en litt motsatt erfaring enn Kåre, for Tobias trivdes på ungdomsskolen og hadde greie nok karakterer til å komme inn på førstevalget på VG1:

*Det gikk mye bedre der da [på ungdomsskolen]. For der hadde jeg jo lærere jeg likte. Og jeg gikk i klasse med folk jeg likte. Og der var det fint. Jeg har ikke noe å klage på der i det hele tatt. Der var det ikke noe problem med fravær eller noe som helst. Jeg hadde greie nok karakterer og kom jo inn på det jeg ville på førsteåret på videregående. Men det ble bare verre på videregående for jeg trivdes ikke i det hele tatt.*

Tobias sier han «trivdes greit med første klasse på videregående i hjembyen. Men så skjer det at han ikke får fortsette på samme skole og linje fordi karakterene hans var for dårlig. Han mister sitt sosiale ståsted:

*Jeg kjente ingen, de var så forskjellige fra meg. Jeg er mer som en bygutt, og jeg gikk i klasse med fullt av folk fra bygda, så de var helt annerledes. Jeg hadde ikke noe til felles med dem.*

Det Tobias forteller om lav innsats eller skulking, skjer når mistrivsel og tanken på at «dette er kanskje ikke noe for meg» har satt inn. Men mekanismen som får han ut av en situasjon han har det greit med, er de lave karakterene hans. Han mister valgfriheten til å fortsette der han er. Konsekvensene av det, slår uheldig ut for ham. Han har prøvd to ulike linjer på VG2, men har gitt opp begge, og sier nå at han angreir på at han ikke begynte på studiespesialisering.

Ingrid var åpen på at hun skulket og gjorde mange pøbelstreker på ungdomsskolen, at hun ikke gjorde lekser gjennom flere år. Men hun fikk seg en vekker da hun skjønnte at hun trengte karakterer til å søke seg videre. Hun forteller lettbenet og humoristisk om det, og den kraftinnsatsen hun begynte med i 10. klasse:

*Ja, det var ikke lett. Og jeg fikk det ikke til. Men jeg prøvde! Jeg startet først og fremst med å VÆRE på skolen. Egentlig så var det jo ikke noe problem å være på skolen, egentlig, for jeg hadde ikke noe problem på skolen. Jeg likte klassen min og sånn. Men hele klassen min var jo en pøbeljeng da.*

Ingrid hadde tapt for mye, det ble for hardt å ta det igjen. Selv om hun ikke klarte det, så er hun fornøyd med at hun prøvde, det var en lærepenge. Hun kom faktisk inn på førstevalget sitt, men hun takket likevel nei da det viste seg at hun ikke kunne opprettholde ansvaret hun hadde tatt på seg for et husdyr om hun startet på den skolen. Da står hun i en vanskelig situasjon:

*Og så var jeg såpass langt bak på ventelistene på de andre skolene, så da ringte jeg ned på [nærmeste] videregående skole, og spurte om de hadde ledig plass på noen linje, og jeg sa at jeg var åpen for det uansett hva slags linje det var nesten, så hadde de åpent på studiespesialisering, så jeg startet der (ler litt ... nøler)... Jeg prøvde jo, men... jeg gav opp etter et halvt år, da klarte jeg ikke mer. Jeg var egentlig ganske skolelei, så studiespesialisering var kanskje ikke riktige valget (ler litt) .*

I mangelen på reell valgfrihet begynner Ingrid på VG1 der det er ledig plass; på studiespesialisering. Det viser seg å bli for tøft, og hun slutter der til jul. Hun finner seg så en vikarjobb innen interessefeltet, og stortrivdes med det. Neste høst prøver hun seg igjen på VG1, yrkesfaglig retning, og fullfører første året. På grunn av problemer med en lærer opplever hun at møtet med andre krav og forventninger i andre klasse ble for tøft. Hun slutter derfor litt ut på høsten.

Rakel er en av dem som snakket åpent om egne karakterer. Hun har tidligere fortalt at lekser var trøblete for henne, og enda vanskeligere var det å forberede seg til prøver:

*Jeg var veldig dårlig på prøver. Jeg klarer ikke å pugge på noe jeg ikke har interesse av å huske etterpå. Så jeg fikk som regel 1 i matte og 2'ere i andre fag.*

Uten å se hva hun skal med kunnskapen senere, mister hun også helt motivasjonen til å forberede seg eller pugge til prøver. For Rakel så handler de dårlige karakterene mye om følelsen – den manglende selvtiliten på det faglige – om å føle seg dårlig i alle fag:

*Jeg følte meg dårlig i alle fag. Og denne følelsen har gått over til den nye skolen også. Jeg fikk bare dårligere og dårligere karakterer.*

Denne følelsen henger med henne, ligger i henne, og karakterene blir bare dårligere og dårligere.

#### **4.1.11 HELSEPLAGER**

I en ny rapport fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) presenteres resultater fra undersøkelsen Ungdata. Årets rapport baserer seg på svarene fra 190.000 ungdommer i alderen 13-19 år som har besvart spørreundersøkelsene i 2014, 2015 og 2016.

Undersøkelsen viser at det store flertallet av norske ungdommer er godt fornøyd med egen helse, men at det er en del ungdommer som i hverdagen sliter med forskjellige helseplager:

Mange sliter med hodepine, magevondt og smerter i nakke, skulder, ledd og muskulatur. Andre sliter med symptomer på stress, og tenker at «alt er et slit» eller de «bekymrer seg for mye om ting». Jenter er mer utsatt for denne typen problemer enn gutter, og for jentene øker disse plagene typisk gjennom årene på ungdomstrinnet, for deretter å flate ut fra 16–17-årsalderen. (NOVA rapport 8/16: 3)

#### **PSYKISK HELSE**

Et stort og tungt tema i intervjumaterialet vårt er hvordan ungdommenes psykiske helse gjør skolegangen utfordrende for dem. For noen er de psykiske helseplagene knyttet til opplevelser av mobbing og konflikter i skolen, til medelever og til lærere. For andre er det utfordringer i livet utenfor skolen som skaper vanskeligheter for deres psykiske helse. I materialet er det 6 av informantene som har vært eller er i kontakt med barnevernet, varierende i hvilken grad.

Plagene ungdommene beskriver har ulike alvorlighetsgrader. Flere beskriver at skolen til slutt blir et voldsomt «stress», der det er snakk om en følelse av press om det er for å prestere, for å lykkes, for å ikke mislykkes, for å rekke over alt, for å ta igjen etter sykdom – eller for å unngå mobbing, tåle mobbing, svare mobberne, håndtere det å gå rundt å vente på neste «angrep» på deg som person. Når situasjonen er så vanskelig, beskrives det å slutte på skolen som en lettelse.

I Ungdataundersøkelsen finner man at rundt en firedel av jentene på 10. trinn og ut VG3 har det forskerne kaller et «høyt nivå av depressive symptomer» (NOVA rapport 8/16: 73). Andelen blant guttene varierer fra 7% til 11% i samme klassetrinn.

Andelen som rapporterer om psykiske plager i ungdomsårene er høy. Mest utbredt er typiske stress-symptomer. På ungdomstrinnet opplever tre av ti å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller de «bekymrer seg for mye om ting». På videregående er fire av ti plaget av dette. (NOVA rapport 8/16: 73)

Psykologspesialist Sissel Gran viser til nettopp tilsvarende Ungdatafunn gjort i 2014, og problematiserer i essayet «*Diagnose: Overveldelse*» bruk av diagnosen depresjon på tenåringer. Gran foreslår at vi heller skal forstå det som en etter hvert ganske normal reaksjon på det å konstant være synlig og koblet på omverdenens alle krav og forventninger:

«Jeg har veldig vondt for å akseptere at hver fjerde tenåringsjente har en psykisk lidelse som vi kan kalle depresjon. Kan vi ikke gi fenomenet dets rette navn: en plagsom, men helt normal og etter hvert farlig overveldelsesreaksjon i møte med de tusen internaliserte krav?» (Sissel Gran, *Diagnose: Overveldelse*).

I vårt intervjumateriale har vi ikke hentet inn informasjon om diagnoser, men baserer oss på de begrepene ungdommene selv bruker. Hva snakker de om? Noen av informantene forteller om en nesten lammende prestasjonsangst og et høyt stressnivå som følge av det, om en frykt for å mislykkes og tanker om at man ikke duger og at man ikke får til skolen. Det er beskrivelser av å være sliten, være utmattet – at skolen blir umulig å gjennomføre fordi man ikke har krefter. Men ungdommen bruker også ord som depresjon og sosial angst, og det gjelder både jenter og gutter.

Noen av ungdommene er åpne på at de får eller har fått behandling ved Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP)

Emil er en av dem som fikk behandling fra BUP mens han gikk på ungdomsskolen. Han har gode erfaringer fra det, både sosialt og faglig:

*Ja, jeg har slitt litt med tvangstanker og slikt. Jeg går på BUP, da. Jeg var på UPA, en greie i Ålesund. Der var jeg innlagt, og gikk på skole. Det var jeg med på rett før jeg begynte på andre året. Var der alene. Var ganske greit å være der. Mye bedre skoleopplegg der, mer oppfølging, også faglig. Var greit sosialt å være der. Begynte i BUP i 9. eller i 10. eller noe slikt.*

For Emil var det en lettelse å kunne være skoleelev innen psykisk helsevern, han fikk hjelp til de plagene han hadde og undervisning og oppfølging som fungerte for ham. Et helt annet scenario har vært tilfelle for Julie og hennes tid på ungdomsskolen. Hun «har levd et dobbeltliv» hvor hun har holdt plagene sine skjult for omverdenen. Utad har hun smilt, men på innsiden har det vært smertefulle tanker og følelser:

*Jeg har levd et dobbeltliv i mange år. Jeg har kastet opp, vært våken hele natta, drevet med selvskading. Men folk vet det ikke, jeg later som ingenting. Går rundt der med to verdener, en som jeg viser og en som jeg holder skjult. Det kom ikke frem før jeg ble utmatta, fikk ME.*

Julie holdt de psykiske plagene sine skjult, og hun var god til det, hun var smilende og ressurssterk på utsiden. Hvor vanskelig hun hadde det på innsiden, kom ikke fram før hun fysisk ble helt utmattet og ble sengeliggende, ute av stand til å komme seg opp av senga. Julie beskriver sitt voksende fravær, og hvordan hun rett og slett «datt av»:

*Jeg skulka en del i 9. klasse. Unnskyldte meg for å slippe og være på skolen, unnskyldte meg med å stikke fingrene i halsen og kaste opp, klage på hodeverk, dårlig form. Jeg datt av. Jeg var liksom sjuk en dag i uka. Så kanskje skulka jeg en dag. Eller bare gjemte meg i gangene på skolen for at ingen skulle kunne se meg, var borte også fra enkelttimer.*

Det siste året på ungdomsskolen var hardt for Julie. Hun var langvarig forkjøla, og kom seg aldri helt igjen, hun følte seg helt utmattet:

*Jeg var utmattet, og de slengte ukeplaner og bøker på pulten min når jeg kom tilbake etter å ha vært borte. I hele 10. klasse gjorde jeg ikke lekser, jeg hadde ikke overskudd til å gjøre det når jeg kom hjem. Når du føler deg så sliten at du ikke orker å gå opp ei trapp, eller heller ikke orker å gå på do – hvordan skal du da orke å gjøre lekser?*

Hun var langt unna å være frisk nok til å fungere på skolen, og leksene hadde hun på ingen måte overskudd til. Hun gjør ingen lekser gjennom hele 10. klasse. Likevel begynner Julie på videregående skolen den påfølgende høsten, men hun blir syk like etter skolestart.

Mens hun utredes for ME, får hun også støtte fra instanser innen psykisk helsevern. Julie rakk ikke mange ukene på videregående før hun faller sammen, helt utslitt, og fraværet hennes blir langvarig, og til slutt virker det uoverkommelig å ta igjen alt det hun har gått glipp av:

*Jeg gav egentlig bare opp. Det var så langt opp. Jeg starta på skolen i høst, men ble sjuk og kom ikke tilbake før i begynnelsen av november. Men å henge 2.5 måneder etter alle de andre, å skulle ta igjen det... Jeg ga egentlig bare opp.*

Når Julie sier at hun «ga bare opp», så sier det noe om hennes helhetlige situasjon, det handler ikke løsrevet om tøffe faglige krav på videregående skole, eller at det selvsagt er vanskelig å skulle ta igjen det tapte i et forløp som går hurtig nok for de som henger med i svingene også. Julie er bare 16 år, men hun er sliten av livet sitt allerede. Følgende utsagn sier noe om hvor omfattende og krevende hun opplever situasjonen:

*Jeg kunne tenke meg å sove til jeg blir 75 år, som jeg pleier å si, for jeg vil ikke leve et liv slik som det er nå.*

Det er også andre informanter som har hatt tunge opplevelser i livene sine, opplevelser som ikke handler direkte om skolen. En av dem sier at han «var veldig mye på BUP da jeg var yngre» og forteller om svært vanskelige forhold hjemme da han gikk på barneskolen. Han opplevde en turbulent oppvekst med vold og flytting og gjentagende skolebytter. Når han blir myndig vil han søke om info hos BUP om hva som egentlig skjedde i barndommen – han sier at han husker lite av det selv, men mener at «barnevernet må ha visst». Når ting var som verst hjemme, opplevde han at skolen kunne være et friområde.

For Thomas var det motsatt, han hadde det godt hjemme, men opplevde svært krevende sosiale relasjoner med medelever på ungdomsskolen. Da han skjønnte at de personene han hadde vært i konflikt med skulle begynne på samme videregående skole som ham, tenkte han at "dette her

gidder jeg ikke i tre år til". Derfor ble han værende hjemme. Han utdyper noe om det å frykte det sosiale på skolen og hva det å holde seg hjemme kan medføre:

*Var redd for at jeg skulle være utelukket, eller bli plaget, for det har jeg opplevd på barneskolen, og det er ikke noe gøy, og så tenkte jeg: Faen, nå skal det begynne igjen. Jeg har sittet hjemme i et og et halvt år. Og da mener jeg – jeg har sittet hjemme, jeg har ikke vært utenfor døren, nesten. Det var det som gjorde at jeg fikk sosial angst, jeg var så mye hjemme og hadde ikke noe fast å gå til. Tenkte mye negativt på hvordan det var å møte nye folk på min alder.*

Thomas utviklet sosial angst, det vokste ut av at han ikke hadde noe fast å gå til, at han fryktet nye negative opplevelser av å bli plaget eller utestengt, og at han holdt seg inne, hjemme hos foreldrene.

Rakel har også opplevd støttende voksne hjemme, som også deler hennes kritiske vurdering av den grunnskolen hun har gått på. Hun sier blant annet at «den skolen skulle vært nedlagt for lenge siden, for de kan ikke lære bort». Rakel har opplevd å bli mobbet av medelever, men trekker likevel fram lærernes behandling av henne som roten til mange av hennes vanskeligheter på skolen. Rakel forteller at hun har fått hjelp fra psykisk helsevern, men snakker lite om det, mer handler hennes historie om hvor mye hun mistrivdes på skolen, og at lærerne var hovedkilden til dette. Hennes opplevelse var at hun fikk en konstant strøm av klager og kjeft fra lærerne til henne som person, noe som skjedde i timene:

*Jeg ble ofte klaga på i mattetimen, jeg ble ropa på av dem [lærerne], uansett hva jeg gjorde, var det alltid feil. Jeg har lært meg... at man kan ikke gjøre feil, for da kommer man bare til å bli kjefta på helt til man kommer på sitt laveste.*

«Uansett hva jeg gjorde var det alltid feil», sier Rakel, og hennes opplevelse er at kjeftingen ikke stoppet før hun kom ned på sitt «aller laveste». Hva som skjer der, forklarer hun slik:

*Da er selvtilliten din helt... du har ikke noe igjen. Det er ikke noen tanke som sier «dette kan jeg gjøre». Det er ingenting som går din vei, du får ingen god følelse i det hele tatt av noe det du gjør.*

For Rakel handler det om selvtillit, om å helt mangle tiltro til egne evner. Opplevelsen av at ting er tungt, tanker om at hun aldri vil få det til, melder seg. Hva skjer så når hun møter utfordringer med det faglige stoffet? Hun sier hun ikke klarer å konsentrere seg:

*Hvis det var ting jeg kunne, så var det greit, var det ukjent, da... jeg klarer ikke konsentrere meg. Jeg tror det har med den skolen å gjøre, all den klaginga... så det å ta feil det gikk ikke an. Men man må jo ta feil for å klare å lære noe. Så da endte det opp med å nekte meg å lære det.*

Det ser ut til at hun har utviklet en strategi for å ikke nærme seg ukjent stoff, hun sier selv at hun «nektet å lære» seg nye ting hun ikke kunne fra før, av frykt for hva som skjer når man feiler. Rakel har som Julie opplevd å begynne på videregående, men så få et langvarig sykdomsavgrekk der hun ikke klarer å komme tilbake. Både Julie og Rakel har behov for å bygge seg opp og reise seg, før de kan starte på skole eller jobb. Rakel sier det helt tydelig, hun ønsker å bryte med skolen:

*Jeg har vel lyst til å holde meg unna skole så mye som mulig, og heller starte med jobbing*



Rakel vil heller starte å jobbe enn å gå mer på skole. Roger ønsker også å jobbe, og han skulle egentlig vært lærling nå. Han har fullført VG2, men får seg ikke lære plass. Han har sendt utallige søknader, sier han har «søkt på alle bedrifter her jeg bor» og føler han går på vent. Selv om han har fullført det han satte seg fore, så har det ikke vært enkelt for ham, han er åpen om at han har slitt mye med psykiske problemer:

*Da jeg gikk i 10., jeg visste ikke hva jeg ville bli. Jeg liker egentlig ikke skole, fordi det er så mye... jeg vet ikke, etter at jeg flyttet fra mitt land, jeg har ikke vært samme ungen jeg var før. Jeg har hatt mye psykiske problemer, jeg blir deprimert hele tiden. Jeg liker ikke skolen, det blir for mye stress av og til. Derfor valgte jeg byggfag. (Pause). Og pluss alle sa at jeg kunne få meg lærlingeplass veldig fort på byggfag.*

Selv om Roger har gjort alt det «han skal», så beskriver også han skolen som «stress», at han ikke liker skolen. Skuffelsen over at rådet om rask lærlingeplass viser seg å ikke stemme, er stor. Samtidig forstår han konjunktursvingningene og at de mange små, private familiebedriftene ikke alltid har kapasitet til å ta inn lærlinger. Han har kjent på ensomhet og motløshet, og føler han sitter på vent. Han vil ikke være bitter, men han er klart skuffet over at han ikke kommer noen vei i et arbeidsmarked som ser ut til å være lukket for ham, til tross for at han har klart å ta en utdanning og har stor arbeidslyst.

## **FYSISK HELSE**

Noen av informantene forteller om hvordan fysisk helse setter en stopper for et normalt forløp på skolen. En informant slo opp en gammel ryggskade da han var i praksis innen bygg og anlegg, en bransje der fysisk styrke og en sunn rygg er nødvendig. Han trivdes på byggfag, men måtte velge en ny retning og droppet senere ut.

Ei av jentene som følte at hun valgte feil linje med restaurant og matfag, hun vil heller jobbe med dyr, fortalte at hun kjente på at med hennes dårlige knær var det utelukket å satse videre på servitøryrket.

To av jentene fortalte om uoppdaget kyskesyke, om å være helt utmattet og ikke orke hverken fulle skoledager eller leksemengden. Begge disse ble videre tatt inn i utredning for ME. Til tross for tilrettelegging på skolen, hensyntagen ved å få seg time-outs og flere feriedager, så blir det til slutt for mye å klare likevel.

For noen er det summen av alt presset og stresset som gir fysiske utslag, Mia merker stor forskjell på sine kroppslige plager før og etter hun sluttet på skolen:

*Etter at jeg sluttet på skole, så kjenner jeg at det er mye lettere i kroppen. Så det er ganske tydelig at stress er fra skolen, at det er der det ligger, knyttet til... teori og... Jeg slutta før 1. november, den fristen. Jeg var veldig usikker på valget da. Men tenkte at det var nok det beste. Helsa først, tenkte jeg.*

«Helsa først» sier Mia, og så grunnleggende er det: Om helsetilstanden, enten psykisk eller fysisk, er for dårlig, vil man heller ikke lykkes med skolen.

Gine angir først og fremst fysisk sykdom som hovedgrunn til at hun ramlet ut av den skolegangen hun så for seg, men på samme tid forteller hun også om en sårbarhet i det å bli stresset av bekymringer og prestasjoner: «Jeg er flink til å stresser meg opp unødvendig på forhånd», sier hun, og avdekker en følsomhet for det presset og de kravene hun lever under.

Gine har hele tiden vært flink og pliktoppfyllende på skolen, og hun prøvde i det lengste. I likhet med Julie hadde også hun en uoppdaget kyssesyke som etter hvert tvang henne i kne:

*Kyssesyka var kanskje ikke det verste for min del, jeg hadde en del feber og sånn. Det var veldig spesielt det som skjedde etterpå, at jeg rett og slett knakk sammen, at jeg var utmatta.*

Opplevelsen er at hun knakk sammen, at hun ikke klarte mer fordi hun var helt utmattet. Det ble et langt sykdomsavbrekk for henne, og etter hvert blir hun tatt inn til utredning for ME. Gine reflekterer over at det har vært mye kronisk sykdom i hennes nærmeste familie, og fleiper litt med at hun vet at hun har oddsen mot seg:

*Ja, de sier jo det, at 2/3 av de med uføretrygdede foreldre vil bli uføretrygdet selv. Så jeg har jo ikke akkurat oddsa med meg (latter), jeg har jo ikke hatt en veldig god start da, for å si det sånn, med tanke på at jeg har fått ME. Men nå virker det jo som om jeg skal bli frisk igjen. I alle fall friskere.*

Helsemessige utfordringer gir innskrenkede valgmuligheter, og behovet for å bruke lengre tid og gjennomføre utdanningen på tilrettelagt måte. Gine opplever at skolen ga henne forståelse og faktisk spillerom og tilrettelegging for redusert helsetilstand, og hun syntes det var en opptur å begynne på videregående. Hun beskriver sitt første året slik:

*I utgangspunktet var det et veldig gøy år, selv om jeg hadde mine utfordringer med sykdom, så var det kanskje det gøyeste året jeg har hatt på skole, jeg fikk gjort mer ting jeg likte og teorien var ikke så veldig hard. Men fikk litt press på meg på slutten, på oppmøte, det at jeg hadde begynt å droppe litt i karakterer i de aller fleste fag, så jeg fikk beskjed om å måtte ta meg sammen hvis ikke så ville jeg gå ned i karakter. Så fikk jeg beskjed om at jeg hadde hatt kyssesyke og antagelig begynt å få ME, da... alle bare «da vil det gå bra», da fikk jeg beholde karakterene mine, fikk vel tatt mer hensyn, fikk mer støtte og hjelp.*

Gine gir eksempler på hvordan skolen tilrettela for henne både ved at lærerne tok mer hensyn og andre praktiske tiltak:

*Som hvis vi satt og jobbet, så fikk jeg sette meg inn på grupperom ved siden av klasserommet, der var det stillere, jeg kunne skru av lyset. Det tilbudet fikk jeg en del. Lærere tok litt ekstra hensyn; hvis de så at jeg ikke fulgte helt med, så reagerte de ikke like strengt som de vanligvis ville blitt. Jeg fikk lov til å ha ørepropper i timene for å blokkere ut litt. Sånne tiltak. Jeg fikk jo det at jeg fikk fjerna ti dager av fraværet mitt på grunn av gyldig grunn.*

Gine fullførte VG1, men maktet ikke starte opp igjen til høsten. I stedet ble det et helt års sykefravær. Sykdommen har også fått Gine til å endre kurs, hun fortsetter ikke i den retningen hun først tenkte. Hun tar ikke lenger sjansen på å utdanne seg i retning av et kreativt yrke, hun vil heller «spille det til trygt» og satser heller på et yrke innen omsorgssektoren:

*Jeg har vinglet mye frem og tilbake mellom mange ulike yrker igrunn. Men har tenkt at det kan være greit å spille det litt trygt. For det er [omsorgsykke] jeg alltid har falt litt tilbake til, det er alltid det jeg har trivdes med.*

Gine har et godt forhold til skole og utdanning, og selv om hun har erfart å måtte endre kurs og bli kraftig satt tilbake, så har hun forhåpninger om at dette skal hun klare. For de ungdommene i

materialet som har opplevd å bli satt mer kraftig tilbake av sykdom, plager eller skader, gjelder det at de må ta tiden til hjelp, og at de er usikre på hva de vil få til i framtiden.

Ungdommenes fortellinger illustrerer også den sterke sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse, hvordan ulike utfordringer både henger sammen og kan forsterke hverandre. Sårbarheten begrenses ikke til den ene eller den andre kategorien. Noen erfaringer skaper større utsatthet og sårbarhet enn andre. Det å bli mobbet er en slik erfaring. I undersøkelsen Ungdata finner forskerne ved NOVA en klar sammenheng mellom mobbing og omfanget av psykiske helseplager:

Mobbing henger tett sammen med de psykiske helseplagene som er kartlagt i undersøkelsen. Ungdom som blir mobbet ofte, men også de som selv mobber andre, har vesentlig flere helseplager enn de som ikke er involvert i mobbing. (NOVA rapport 8/16: 73)

Mobbing skjer på arenaer der barn og ungdom møtes, og flere av våre informanter har levd med mobbing på skolen. Vi skal nå se nærmere på opplevelsene som skaper negative skoleerfaringer i særklasse: Mobbing.

#### **4.1.12 MOBING: «DET VAR VELDIG BRUTALT STRESS».**

Historiene i materialet som gjorde sterkest inntrykk, handler om mobbing. Det er sju av 23 informanter som fortalte oss at de har opplevd å bli mobbet. Noen av dem beskriver mobbing som et tilbakelagt stadium, der de har ervervet seg positive erfaringer senere, enten på en ny skole eller i et arbeidsmiljø. For andre informanter er mobbingen et åpent sår; det gjør fortsatt vondt, og forventningen om at det skal skje igjen, er der.

Blant de informantene som lever med mobbing tett på i tid, og som har opplevd vedvarende mobbing gjennom flere år, på både barneskole og ungdomsskole, der fyller mobbing det meste av bildet: Å se hvordan det har vært å være dem på skolen, handler først og fremst om det å bli mobbet.

For den andre gruppen, der mobbing er noe avsluttet og lenger bak i tid, handler historien om deres skoleliv også om andre ting, om det er utfordringer som konflikt med dårlige lærere, konsentrasjonsvansker, psykiske plager, lærevansker.

Felles for begge gruppene er at mobbing har preget deres erfaringer i skolen på negativ måte. Mobbing er vondt, og det skaper sår, det skaper et «brutalt stress». Når man har det slik betyr det selvfølgelig at du ikke har lyst til å gå på skolen: *Mistrivsel* er et svakt ord i denne sammenhengen. Men hva gjør du da, når du må gå på skolen selv om du plages?

Det er flere strategier for å stå i og holde ut en egentlig uholdbar situasjon. Å komme hjem med ødelagte klær, manglende sko, sår – det er ikke alltid det er et valg å ikke si noe til de voksne hjemme. Ungdommene i dette materialet har sagt fra hjemme til trygge voksne, og de voksne har sagt fra til skolen, noen sikkert mer insisterende enn andre. Noen av ungdommene har vært konfronterende tilbake til mobberne, andre har i større grad prøvd å unngå situasjoner, gjøre seg usynlige. Å bli sint og vanskelig på skolen, lyve, kan også være en protestaksjon mot mobbingen.

Selv om informantenes historier om opplevd mobbing er varierende, unike og personlige, så er det likevel en helt tydelig og samstemt melding som kommer fra ungdommene: *Skolen evner ikke å ta tak i mobbing*. Mobberne stoppes ikke, de får lov til å fortsette.

Oda har opplevd vedvarende mobbing, og hun innrømmer at hun er en type som sa fra. Hun fortalte hva hun opplevde hjemme, til lærerne og hun «meldte tilbake» til mobberne. Men erfaringene med å «si ifra» er ikke gode. Hun opplevde at foreldrene tok det på alvor og snakket mange ganger med skolen. Men situasjonen ble ikke bedre, den ble verre:

*Ja, det ble bare verre og verre, følte jeg. Det var ofte fra 1. til 10. at jeg hadde lyst til å ikke dra på skolen. Men jeg kunne ikke bare skulke skolen. For jeg var jo tvunget ut av senga, ... bare dra meg sjøl på skolen... det var jo ikke akkurat en positiv innstilling, det var bare å sitte der, prøve å holde kjeft, sture inn i pulten, nekte å se på folk, svare på minst mulig.*

Man må dra på skolen selv om man ikke føler seg trygg der, man mistrives, prøver å unngå situasjoner. Grunnlaget for å lære er ikke det beste, men hun sier at hun likevel fikk med seg mye av det faglige selv om det kanskje ikke så slik ut:

*Jeg fulgte jo med i timene selv om det ikke så ut som jeg fulgte med. Det så ut som jeg satt i min egen lille boble og gjorde ingenting, men likevel satt jeg og fulgte med. Jeg hører bedre når jeg sitter i min egen lille boble og følger med på den måten der da, enn å sitte og skrive stikkord og fakta og lese – det hjelper ikke meg noe særlig, for det føles så uoverkommelig der og da. Når jeg heller sitter og hører at ting blir sagt i timene, da husker jeg det, til prøvene.*

Kanskje undervisningstimer med lærer som snakket var et frirom for henne? Da ble hun i alle fall ikke plaget av mobberne. Flere av dem som hadde opplevd mobbing på barne- og/eller ungdomsskolen sa lite om det i intervjuene ut over det å konstatere at «*det var noen der som var slemme mot meg ja*», «*de var ikke greie på barneskolen*» eller «*med mobbing mener jeg at det skjedde veldig ofte, ikke bare en gang*». En av jentene i materialet som forteller at hun har opplevd mobbing av medelever er lite konkret og beskrivende om mobbingen, ut over at hun forteller om en plageånd som «*holdt på å herme etter meg. Det er en plagsom ting som jeg hater når folk gjør*».

Noen av informantene ga konkrete eksempler på hva de har opplevd. En av historiene fra tiden på barneskolen handlet om noe så tilsynelatende uskyldig som å gjemme bort en sko. Når skoledagen var over og alle barna skiftet fra innesko på skolen til yttersko de går hjem i, da finner denne skoleeleven bare den ene skoen sin. De andre barna går som vanlig fra skolen, eleven vår er igjen og leter etter den skoa som mangler. Etter en god stund med leting, finner eleven til slutt skoen sin igjen. Da har skolebussen gått, og eleven må gå hjem til fots i stedet. Dette skjedde ikke bare en gang, men flere ganger.

Andre eksempler er å slenge både ukvemsord og ting gjennom luften:

*Det har vært veldig mye drittsslenging, og ting som for gjennom luften, frukt og viskelær, våte papirballer, svamper, pinner. Passere, og en saks, husker jeg en gang.*

Mobbingen og plagingen skjer når de voksne ikke ser. Det skjer i friminuttene, for eksempel ute på barneskolen:

*Det var jo ikke så mye som skjedde i klasserommet med læreren til stede, det var når læreren var vekke, ute i friminuttet når det ikke var lærer til stede.*

Informantens erfaring er at det tas for lite tak i mobbingen, skolen makter ikke å ordne opp. Selv for jenta som opplevde alvorlig mobbing, og vennene tok affære:

*Og da reiste vennene mine seg opp og sa at dette er uakseptabelt, og så gikk de bort til rektoren, og de sier ifra. Og så skjer det ikke noe mer på det. Rektor sa at det var nulltoleranse for mobbing, og de som mobba skulle bli utvist noen dager, men det skjedde jo aldri.*

Når vennene gikk til rektor og meldte fra om mobbing, så følges skolens slagord om nulltoleranse for mobbing ikke opp i praksis: Mobberne møter ingen konsekvenser. En av jentene vi intervjuet gir eksempler på hvordan lærerne har håndtert drittstenging mot henne på ulikt vis. En gang var det en lærer som overhørte meldingene som ble slengt til henne fra den vanlige plageånden, og læreren prøvde nok å ta det «humoristisk» ved å si «dere høres ut som et gammelt ektepar». Senere den timen kom læreren bort til henne og spurte om hun ville sitte i et annet klasserom. Da sa hun fra om at hun mente det var mobberen som burde bytte rom, ikke henne. Da hadde læreren svart «det kan jeg ikke gjøre». Informanten kontrasterer denne episoden med en lignende erfaring. Det er samme plageånd og samme situasjon, men en annen lærer som håndterte det annerledes:

*Men det var en lærer, det hendte noe lignende, litt tidligere i det samme skoleåret tror jeg, bare at samme vedkommende snudde seg mot meg og skulle begynne å kjele med meg, så sier læreren min at han skal holde kjeft, det der er ikke akseptabelt. Og det var jeg veldig glad for at hun sa ifra om det. Men han fortsatte jo, så han måtte gå ut av klasserommet og inn på et annet rom. Den gangen var det han. Men den andre gangen med den andre læreren, i den skoletimen, da måtte vi sitte der, i den tunge lufta, det var en kvelende opplevelse.*

Pers erfaringer med å bli mobbet gjør at han har et helt grunnleggende dårlig syn på hva skolen er. Det er i alle fall ikke et sted for læring, mener han, det er en plass for mobbing:

*Jeg vet ikke om skolen er en skole nå. Skolen er bare...en plass for å møtes... akkurat nå hvertfall. Skolen er ikke for å lære lenger nei, det er en plass der folk blir mobba det. Plassen din er hjemme det, hos foreldrene dine, det er jo der man får til å lære noe.*

Hans plass var hjemme, ikke på skolen. Det var hjemme han følte seg trygg, det var hjemme han kunne «få til» å lære. Per konkluderer med at læring har ingenting med skolen å gjøre.

*Læring har ingenting med skolen å gjøre. Det eneste du lærer på skolen nå, er å bli mobba – eller være mobber. Skolen er ikke for læring lenger, det er for mobbere for å ha det gøy. Eller folk som blir mobba.*

Spissformuleringene om skolen ikke er en arena for læring, men for mobbing, følges opp med et syn som er kritisk også til skolens kompetanse til å undervise elever. Per er også kritisk til at skolen skaffer seg flere moderne ting som for eksempel Smart Boards uten at de eldre lærerne kan å bruke det. Han mener at skolen blir dummere, at ungdommen egentlig ikke trenger skolen:

*Skolen blir dummere, og vi som ungdommer, vi trenger dem nesten ikke mer. Vi lærer jo nesten sjøl, vi lærer jo alt nå, sjøl altså. Alt er ikke innvikla. Skolen er jo nesten ubrukkelig, for å være helt ærlig, jeg har lært alt jeg kan nå, helt sjøl.*

Pers opplevelse er at han er selvlært, at det eneste han har lært på skolen, er å være et mobbeoffer.

To av informantene opplevde seg mer mobba av lærerne enn av medelevene. En av jentene opplevde det som «å bli klaga på» av lærerne, noe som skjedde «hele tiden», at det var roping

og kjefting, direkte rettet mot henne som person. Selvtilliten hennes falt, frykten for å gjøre feil vokste.

En av guttene er også kritisk til lærerne på sin barneskole, og sier at han ikke lærte stort der:

*Barneskolen, jeg vet ikke. Jeg har ikke ord til hva jeg har lært. Det eneste jeg kan huske jeg har lært er at jeg lærte å spille kort. Er det noe mer jeg har lært – det vet jeg ikke noe om. Det synes jeg bare var bortsløsing med tid. Tenk på det du har gjort på skolen, men du husker faen ingenting eller noe brukbart. Husker bare vi spilte kort og lagde vaffel. Det var egentlig ikke noe artig å være på barneskolen. Fikk jo sånn kjeft hver eneste dag også.*

«Det var egentlig ikke noe artig å være på barneskolen», oppsummerer han. Denne ungdommen opplevde noen plageånder blant medelevene som var «trollede» mot ham, men det vektlegger han ikke. For hans del er det opplevelsen av konstant kjefting fra lærerne og det å ikke lære noe brukbart som står igjen når han forteller:

*Ja, en lærer, fikk kjeft hver eneste dag. Føles som jeg fikk kjeft hver eneste dag. Hun ville ikke lære meg noe. Nektet egentlig å lære meg noe. Prøvde å lære meg litt engelsk, men jeg ble jo ikke noe klok. For hun tvang meg bare å skrive engelsk, og jeg sliter med å skrive norsk. Det ble jeg ikke noe klok av. Samtidig som hun bare skulle ha engelsktime bare en gang i uken. Hun fulgte ikke timeplanen. Hun bare fulgte som hun ville hun.*

Sitatet illustrerer også hvor vanskelig alt blir når man sliter med det mest grunnleggende i skolen: Å skrive norsk. Hvilken plass er det for de ungdommene som sliter med basisfagene og det mest elementære?

De som har opplevd mobbing, beskriver også sosialt utenforskap. At det har vært vanskelig å få venner, at det har vært perioder uten venner, at de ikke har hatt mange jevnaldrende å stole på. En av jentene beskriver seg selv som venneløs helt til hun begynte i femte klasse på barneskolen:

*Jeg hadde ikke venner fra første til femte. Så begynte det ei ny ei da. Så... kanskje denne gangen... Og det skjedde faktisk. Og da fikk jeg ei venninne. Så fikk jeg flere venner. Og så begynte vi på ungdomsskolen, og der var det sånn... dobbelt mye mer med mobbing. Det var en lærer som så at dette hendte, men han gjorde ingenting med det.*

Det markerer en viktig skillelinje å få sine første venner, og det viser seg senere at hun har venner som står opp for henne når mobberne plager henne. Men selv om hun ikke er alene lenger, og hun har venner, så fortsetter mobbingen, og hun opplever at lærerne ignorerer at hun blir mobbet. Hun får ikke den hjelpen hun trenger for å stoppe mobbingen.

Gutten som opplevde at skolen var for mobbing og ikke læring, forteller også at mobbingen har gjort ham sky og skeptisk til folk. Han holder seg helst til det som er trygt: Å sitte inne på rommet og spille dataspill. Han forteller at han «aldri har hatt noe sosialt liv», og innser at dette har gjort det vanskelig for ham å skaffe venner på den tradisjonelle måten. Men hobbyen hans har gitt ham venner:

*Jeg har bare hatt en hobby hele livet jeg, og det er å være inne på rommet å spille. Aldri hatt noe sosialt liv. Hadde aldri trodd jeg ville gått ut av døra. Alltid vært redd for å bli mobba igjen, så turte ikke komme ut, derfor fikk jeg meg nesten aldri venner. Så jeg har spilt. Mine beste venner har jeg funnet via sånne [data]spill. Hvor det kan være spill hvor jeg møtte dem. Og det er blitt mine beste venner, nære venner, selv om det er bare bak en skjerm.*

For denne gutten har det vært brutalt å gå på skolen. Han opplever det som en lettelse å slippe skolen og heller gå på tiltaksstedet. Han sier rett ut at han ikke har noe lyst til å starte på videregående:

*Jeg mista lysta på skole, det blir så mye stress. Det er derfor jeg er her [på tiltaksstedet] nå, fordi når... jeg vil ikke ha det stresset... det var veldig brutalt stress, det har egentlig vært forferdelig dårlig for meg. Så jeg har mista lysten på å være på skolen som gjorde at jeg kom hit [tiltaksstedet] i stedet for.*

Sitatet illustrerer godt hvordan mobbing har skapt skolen til en arena for isolasjon og mistrivsel – for ham helt uforenelig med læring. Oppsummeringen av egne skoleerfaringer er at det «har vært forferdelig dårlig for meg», at det har «vært et brutalt stress». Han er skeptisk til hjemmeplassen og ser ikke for seg at han noen gang kan finne likesinnede der. Han har drømmer og ønsker for fremtiden, og ser ikke bort fra å senere utdanne seg innen det han har lyst til å jobbe med – men det skal i så fall skje i utlandet. Han drømmer om en ny start:

*Akkurat nå vil jeg bare vekk. Flytte til en ny plass, være en annen plass. Starte på nytt igjen.*

### **HVA GJORDE SKOLEN MED MOBBINGEN? «DE FÅR IKKE TIL Å GJØRE NOE UANSETT»**

De informantene som forteller om mobbing, forteller også at skolen ikke har evnet å løse problemet deres. Løsningene som skolen har tilbudt, får «stryk» fra ungdommene: Skolen gjør ikke annet enn å «si fra» til mobberne at de skal slutte. Det går noen dager, og så begynner det på igjen, kanskje enda verre enn før. Vi ser her en dobbelthet blant ungdommene som har opplevd mobbing: De er både åpenlyst kritiske til skolens håndtering, og på samme tid anerkjenner de at skolen har sine begrensninger: Hva kan skolen egentlig gjøre? Det er som om informantene selv ser at skolens jurisdiksjon ikke rekker lengre enn å «si ifra at mobbing ikke er lov».

Roger kommer fra et annet land, og han skryter av norsk skole og norske elevers rettigheter, men når det kommer til mobbere, ser han paradokset: Det er ikke mer enn snakk, selv politiet gjør ikke annet enn å si til mobberne «ikke gjør det mer»:

*Her i Norge stopper de egentlig ikke mobberne. Jeg husker, her i 9. var det «bli kjent»-fest. Husker det var 10 gutter, de begynte å dytte meg, jeg var i midten. Jeg måtte slå dem, bare for å kunne gå fra dem. Så neste dag, kom de med kniv, skikkelig kniv. Og jeg slo to av dem. Og da ble det politi. Og de gikk i hvert eneste klasserom, de fant mange kniver. De sa til meg: Ikke gjør det der mer. Og så gikk de bare. Sa til dem: Ikke gjør det mer. Etter noen uker, så banket de en gutt.*

«Her i Norge stopper de egentlig ikke mobberne» konkluderer Roger, og i sin videre refleksjon rundt dette temaet, er det ambivalens å spore: Det er bra med norsk skole at elever har

rettigheter og at lærere ikke har lov til å bruke vold. Det er bra at barn og unge slipper selvjustis utført av gjenger, men samtidig: Hvordan sette grenser for mobberne, hvordan sette seg i respekt?

En av jentene som har opplevd systematisk mobbing er svært tydelig på at det ikke var noe vits i å si fra til lærerne om mobbingen:

*Jeg prøvde å si fra til lærerne, men det var jo ikke noe vits i, for de ville ikke høre. Så da hadde jo mobberne overtaket.*

Når hun sier fra, og ingenting skjer, oppleves det som å ha tapt: Mobberne har vunnet, de får fortsette. Denne jenta er helt sikker på at ungdomsskolen hennes kjente til mobbingen som skjedde på skolen:

*Ja, de visste jo om det. Miljøterapeuten visste om det, at det var mobbing der. Hun hadde til og med sagt det til elevene at de ikke burde gjøre det. Det gikk jo maks en dag, «ja da, vi skal ikke mobbe henne mer» og hendene opp og unnskyldende og ydmyke og alt det der. Så går det 24 timer, og så er det DEN smellen. Og det er ikke noe kjeft.*

En av de andre jentene mener at skolene bruker helt feil teknikker for å hankses med mobbere, hun sammenligner metoden med det som er typisk når ansatte i barnehagen skal få to barn skal skvære opp med hverandre:

*De sa «bare slutt opp med det der, det er jo bare dumt!». Da slutta de en stund da, bare for at lærerne sa det. Og det er jo greit nok det, de prøvde jo. På gamleskolen, de bruker den dummeste taktikken, du vet i barnehagen, hvis to små barn har blitt uvenner, da er det (ned barnslig stemme) «ja, nå må du si unnskyld til henne og hun skal si unnskyld til deg, så nå skal dere gi hverandre en klem». Men det funker ikke på ungdomsskolen.*

Metoden oppleves ikke som egnet på ungdomsskolen, for effekten er ikke varig: Mobberne tar snart opp igjen sin aktivitet og fortsetter som før:

*De kommer til å si unnskyld, men de kommer til å fortsette med akkurat det sammen. Og så tåler de som er populære ikke noe kritikk, så de kommer til å angripe deg helt til du ikke tør si noe mer, fordi du ga dem kritikk eller din mening av ting."*

I likhet med de andre som har blitt mobbet, er det også hennes erfaring at det å si ifra til mobberne ikke gjør ting bedre, men verre, at det blir som blod på tann, at mobberne ikke gir seg før de har klart å stilne sitt offer.

En av guttene beskriver en lignende strategi fra sin skole:

*Og hvis det først blir sett av lærerne, så blir det sånn «slutt nå, hvis ikke får dere kjeft», og så går de bare, og da fortsetter det. Så blir det sånn «en gang til, så får du kjeft», så gjorde jeg det, så kommer de igjen, og så kommer de igjen, sier «nå må dere slutte», men så fortsatte det. De griper det ikke!*

«De griper det ikke», sier han, og er helt eksplisitt på at skolen må gjøre noe mer enn å si fra verbalt at mobbing ikke aksepteres.



*Fra skolen, de tror de gjør noe riktig, med å si fra verbalt, men de må nesten gjøre noe med det, kanskje ta tak i dem «slutt med det her nå, du kan ikke hakke på andre folk!»*

Det må følges opp i handling – «ta tak i dem» sier han. Også en av de andre guttene har samme konklusjon, at bare prating hjelper ikke. Han sier følgende om hva skolen gjorde overfor hans mobbere:

*Nei de bare snakket med dem. Men de funka ikke.*

Flere av informantene reflekterte over hvor lite skolen makter å gjøre overfor mobberne, og en av guttene illustrerte det med en historie om en venninne som ble mobbet «av en guttunge» på samme skole. Han sier følgende om hva lærerne gjorde ovenfor plageånden:

*De sender ham hjem bare. Så kommer han tilbake dagen etterpå, og da fortsetter det. Ikke noe blir anmeldt eller noe sånt. Ikke ringer de politiet for å få ungen ned til dem, ikke noe sånt nei.*

Forut for å håndtere mobbing, gjelder det at skolen først ser og deretter anerkjenner at det skjer. Flere av informantene forteller at dette ikke alltid er tilfelle, at både de og foreldrene deres som sier fra til skolen risikerer å ikke bli hørt eller trodd på det de forteller. En av guttene illustrerer dynamikken som kan være i spill i slike situasjoner når vi er inne på spørsmålet om han fikk hjelp på skolen til å håndtere mobberne. Han er helt tydelig på at det var ikke noe hjelp for ham på skolen. Når det gjaldt å bli trodd, så hadde han en utfordring fordi han «pleide å lyve for å komme meg ut av trøbbel». Da han kom hjem med tydelige sår, konfronterte foreldrene skolen:

*Ingenting som hjalp meg på skolen. Jeg fikk ikke hjelp, jeg klaga hjemme, men... (utydelig), jeg var mye hos lege for jeg har en tendens til å lyge veldig mye, for å komme ut av trøbbel, så de hadde veldig lite tro på meg, ... de merka at jeg begynte å komme hjem med sår og sånn, og så begynte de hjemme å klage på skolen; «hvorfor kommer du hjem med sår og sånn», og jeg «vet ikke», så sier jeg «mobbing», så sier de [foreldrene] «mobbing» og så sier de[skolen] «nei, vi har ikke sett noe mobbing her vi».*

Skolen kom dem ikke i møte, sier han, da de «ikke hadde sett noe mobbing». Opplevelsen er å ikke bli hørt og ikke få hjelp. Hva kan skolen gjøre? Konklusjon er klar: Den oppgaven er umulig:

*De får ikke til å gjøre noe uansett. Det er svaret på det. De får ikke til å gjøre noe. Skolen er såpass dårlig at de ikke får til å gjøre noe uansett. De prøver, men jobben er jo umulig.*

En av jentene konkluderer med at mobbing «ikke blir tatt hånd om»:

*Det blir ikke tatt hånd om. Det blir kræsj.*

Da blir det kræsj mellom mobber og mobbeoffer. Det ser ikke ut som det er mulig å unngå. Og hun har ikke et videre optimistisk syn på at hun skal gå fri i fremtiden. Hun referer til en skole hun kanskje vurderer å søke seg til, hun informerte seg om dem ved å lese på nettsidene til skolen:

*Det sto på nettsidene deres at det var nulltoleranse for mobbing. Og jeg «ja, sikkert»... «bare vent til jeg kommer».*

Utsagnet er også en slagside til rektorer som proklamerer nulltoleranse mot mobbing. Det kan være godt ment, men i praksis kan det føre til at en blindhet overfor den mobbingen som skjer.

Hvis skolen anerkjenner at mobbing skjer, så er det likevel en barriere til for å bli tatt på alvor: Foreldrene til dem som mobber har vanskelig for å tro at deres egne barn mobber. En av guttene forteller at jevnaldrende plaget ham på ungdomsskolen: «Noen år, noen var ekle mot meg». Denne gutten sa ingenting til skolen selv, men han var åpen om det til moren sin. Moren tok affære og ringte til læreren. Læreren ringte til foreldrene til mobberne:

*Men de trodde ikke på det, trodde ikke at barna deres kunne gjøre sånt.*

Heller ikke denne gutten opplevde at mobbingen på ungdomsskolen ble stoppet, men at vedvarte ut skoletiden:

*Endringen skjedde først da jeg begynte på gymnaset, da vi skilte lag.*

Ikke alle opplever endringen når de bytter miljø. En av ungdommene som har opplevd mye mobbing gjennom oppveksten, prøvde å reise bort et år for å gå på folkehøgskole. Det ga dessverre ingen god erfaring, igjen ble opplevelsen mobbing og lærere som ikke tok grep:

*Det var lærere som ikke tok tak i ting. Det var mer sånn at de tok i meg da. Men jeg tenkte liksom at de burde tatt tak i miljøet rundt. For det er ikke akkurat et positivt miljø.*

Eleven opplevde klassemiljøet på folkehøgskolen som klikkete, med noen dominerende personer som skapte dårlig klima gjennom sladder og mistro til andre. Det ble en kvelende opplevelse av å være alene, av å «kjempes for eget liv».

*Jeg følte vel at det ikke var noen som støttet meg i det hele tatt, det var mer sånn at jeg kjempet for mitt eget liv. Men da jeg kom utenfor skolen, da var det bedre, der fikk jeg puste, rett og slett.*

Eleven flyttet fra skolens internat, og opplevde at tilværelsen ble bedre. Sitatet illustrerer hvordan det å bli mobbet kan føles som en kamp for egen eksistens.

I den andre enden av skalaen har vi de ungdommene som har trivdes sosialt på skolen, de har opplevd et trygt sosialt fellesskap og et godt miljø blant elevene i klassen. Men det er verdt å merke seg at en del av de ungdommene vi har snakket med, forteller om det som ligger i mellom: De er ikke mobbet, men de er heller ikke innenfor. De er utenfor.

### **SOSIALT UTENFORSKAP; «IKKE MOBBING, MEN»**

Å være utenfor kan handle om å være i mindretall, om å være annerledes enn den dominerende majoriteten. Arne forteller om to ulike grupperinger på skolen, der den dominerende gruppen var de skoleflinke, mens mindretallet besto av de «ikke så flinke», og det var dem han ble venner med. En ting var at blant skoleelevene var de liten kontakt mellom de to grupperingene, men han opplevde også at læreren forskjellsbehandlet: Det var elevene fra den skoleflinke gruppen som fikk oppgavene i praksisundervisningen, som han her kaller «å jobbe»:

*De som var mest skoleflinke snakka med hverandre og de som ikke var så flinke snakka med hverandre. Mange som fikk være med å jobbe, mens det var 3-4 som ikke fikk jobbe, og jeg var mest med dem. Det er veldig mange på ei side og veldig få på den andre. Og de som var på den andre siden, de var jo jeg venner med.*

Flere informanter uttrykte lignende erfaringer når det gjaldt lærere som la seg på nivået til de flinkeste, og de opplevde at de ikke fikk de forklaringene og den hjelpen fra læreren de trengte for å henge med i undervisningen. Kanskje er det slik at utenforskap sosialt ofte henger sammen med å være i randsonen også på det faglige, og at det kan gjelde både egen og lærers innsats?

Erfaringer med dårlig sosialt miljø mellom elevene på skolen ble omtalt av flere informanter. Opplevelsen av å ikke være med i gjengen på skolen beskrives også av Hans:

*Det var litt erting. Jeg var bare den personen som satt der... de andre var en gjeng.. og jeg var ikke med i den.*

Det var ikke slik at han ble ertet spesielt, men han holdt seg heller passiv enn å risikere komme i søkelyset. Opplevelsen var at de andre utgjorde en gjeng, en gruppering der han ikke hadde noe medlemskap. Da var det kanskje en smart strategi å holde seg passiv, i randsonen?

Informanten varierer i hvordan de beskriver overgangen fra ungdomsskole til videregående – det kommer naturlig nok an på hvordan de hadde det på ungdomsskolen. Emil opplevde å miste sitt sosiale nettverk da vennene startet på en annen videregående skole enn ham, og for ham ble endringen til det dårligere:

*På videregående så ble jeg litt utenfor. Sosialt. Vennene fra ungdomsskolen begynte på annen skole, de fleste søkte [inn til byen]. Så det ble nytt miljø. Første året var det ikke så bra miljø akkurat. Ikke helt mobbing, men...*

«Ikke helt mobbing, men» sier Emil, og beskriver miljøet som dårlig. Flere informanter gjør det, beskriver klassemiljøet de gikk i som dårlig. Det handler ofte om klikker og utenforskap, det handler om «tonen» og hvordan man snakker til hverandre. Jeanette opplevde at det dårlige klassemiljøet i hennes klasse primært handlet om elever som «plaga læreren»:

*Det var veldig dårlig miljø i fjor. Jeg ble ikke plaga, men de andre plaga læreren. Læreren opplevde at [en i hennes nærmeste familie] døde, og da blei det i sum for mye for henne. Hun slutta. De var ufine mot lærern. De lærte kanskje noe, nå i år har de vært hyggelige mot lærern.*

Jeanette har gått i en ordning der hun kan ta VG1 fordelt over to år. Det er dog noen sosiale omkostninger ved dette. Det første året gikk hun sammen med jevnaldrende, men når hun skulle gå det året om igjen måtte hun gå sammen med folk som var ett år yngre, og det følte tøft for henne.

Tobias beskriver at det sosiale miljøet på ungdomsskolen var veldig bra, og han trivdes for så vidt greit det første året på videregående også. Men han hadde ikke gode nok karakterer til å fortsette på den linja han ville, så han måtte over til en annen skole og en annen klasse. Der var det mest folk som var ulik ham selv, sier han. Tobias fant seg ikke til rette sosialt, og setter dette i sammenheng med synkende trivsel på skolen:

*Jeg tror kanskje det har gjort litt med at jeg ikke trives i videregående, for jeg hadde det så bra på barne- og ungdomsskolen at det... å komme i en klasse med noen jeg ikke trivdes med i det hele tatt, det var en stor overgang.*

Vårt materiale gir mange eksempler på hvor viktig den sosiale dimensjonen mellom medelever er for trivsel og læring. Fortellingen fra de informantene som er «innenfor» sosialt, har en helt annen farge enn fortellingene fra dem som opplevde seg som «utenfor» og tilhørende mindretallet. De som har hatt det bra sosialt på skolen, har opplevd fellesskap og tilhørighet, de har gode minner, de har trivdes selv om mange av dem har slitt faglig. Historiene til de ungdommene som forteller om dårlig sosialt miljø, erting, mobbing, det å ha få eller ingen venner på skolen, er historier om å være utenfor og i mindretall, det er historier med en negativ klang. I materialet vårt ser vi en stor og viktig skillelinje mellom de informantene som har et støttende miljø på hjemmebane med foresatte eller andre voksenpersoner som forstår, holder dem fast, leier dem gjennom vanskelighetene, og de som i større grad mangler den form for støtte eller de som har et oppvekstmiljø som tvert om gir dem enda større utfordringer å hansk med.

#### **4.1.13 DET Å BLI SETT, FORSTÅTT OG «HOLDT FAST» AV EN VOKSEN**

Mange av ungdommene forteller om motstand som gjør det vanskelig for dem å gjennomføre skolegangen som et forventet og normert forløp. Men det går en viktig skillelinje mellom de ungdommene som har noen som ser, støtter, forstår og holder dem fast, drar dem videre, og de ungdommene som ikke har det. Thomas uttrykker dette treffende om en mulig forskjell mellom ham selv og andre som har det vanskelig på skolen:

*Men det som er forskjell for meg og mange andre som har det jævlig på skolen, er at når jeg kommer hjem kan jeg ha det godt, og ha noen å snakke med. Jeg tenker på de som har det jævlig begge plasser, hvordan det skal gå med dem.*

Han beskriver støtten han har fått av foreldrene sine som «insane»:

*Og støtten jeg har fra mor og far min er insane. De har støttet meg gjennom alt. Det er så betryggende. Det er så mange av de som sliter som ikke har noen å snakke med. Så det er deilig.*

En av de ungdommene som hadde vanskelige oppvekstvilkår i hjemmet forteller om betydningen av den besøksfamilien han hadde. Han har fortsatt kontakt med ekstramammaen fra den familien og hennes sønner, eldre enn ham, ble forbilder og rådgivere, de har fulgt han videre også etter at besøksordningen formelt opphørte.

En av informantene hadde en turbulent tid hjemme i starten av tenårene. Det var en tøff tid med konflikter både mellom foreldrene og mellom ungdom og foreldre. For denne ungdommen var det en voksen utenfor familien som fikk stor betydning.

*Ja, jeg merker det. Å ha ei trygg sone, det er veldig viktig. Det er jo sånn, man lærer jo det hele veien, at det er viktig å ha ei sone der man føler seg trygg. Og jeg hadde det ikke på det tidspunktet, rett og slett. Jeg hadde ei venninne av mamma som tok meg veldig inn. Ho blei nærmest som ei ekstra mor for meg, som jeg fikk se et par ganger i uka, og jeg var med ho ei stund. Så ho blei veldig viktig for meg. Jeg tror bokstavelig talt at ho redda livet mitt et par ganger.*

En av informantene har opplevd manglende støtte og tiltro fra sine nære voksenpersoner som veldig vanskelig og sårende:

*Nå har jeg allerede fått meg jobb [tiltaksstedet], men de sa at jeg «ikke kom til å få noe framtid». Det var jo bestemor enig i også. Hun sa det til meg rett i trynet mitt: «Du kommer ikke til å få noe framtid, du kommer ikke til å få deg jobb en gang, sånn som du holder på» (sukker oppgitt).*

Andre informanter har opplevd foreldre som har hatt dyp forståelse for at skolen har vært vanskelig for dem, «for mamma har gått på den samme skolen og hatt de samme lærerne selv», underforstått at hun skjønnte problemene. Denne mammaen viste aksept for at barnet droppet ut av videregående:

*Mamma aksepterte det [at jeg slutta på videregående], for hun vet alt jeg har gått gjennom, og at jeg har holdt inne så veldig mye.*

I noen tilfeller var denne viktige voksenpersonen som så og støttet kontaktlæreren deres på skolen. Gine sier det slik:

*Læreren min var en god støttespiller. Hun var lett å prate med, var flink til å blande seg inn da det var riktig tidspunkt og holde seg litt ut av det da det ikke var det. Ho var veldig grei, jeg kunne gå å prate med ho nesten når som helst. Så hun var veldig viktig for meg, hun var kontaktlæreren min gjennom hele ungdomsskolen.*

En av jentene som har opplevd mye mobbing gjennom hele skolegangen, svarer at hennes beste lærere var de som så at hun hadde problemer:

*Hun som sa til meg at jeg trengte noen, en psykolog eller noe sånt, hun var faktisk den beste læreren. Det var fordi at de så at jeg trengte mer hjelp. De så at jeg sleit.*

Sitatet illustrerer noe helt selvsagt: At det er vanskelig å lære når man sliter psykisk, når man sitter på skolen og har det vondt i følelser og tanker. Flere av informantene trekker fram hvordan en god lærer er en person som faktisk bryr seg om hvordan de har det, og ikke bare er opptatt av det faglige. En dårlig lærer ble av en av jentene beskrevet slik:

*En som ikke... følger med på at det er elever som sliter og som trenger mer oppfølging og hjelp. Som bare fokuserer på at andre elever skal lære, og ikke den enkeltpersonen som sitter for seg selv og er litt lei seg.*

Det ser ut til at ungdommene har et ønske – eller et behov – for å bli sett og forstått, at deres utfordringer blir anerkjent og at de blir respektert for den de er, selv om de ikke passer inn i malen for «mønsterelven» og ikke når opp til de krav som stilles. I praksis viser skolen forståelse og respekt for ungdommenes utfordringer gjennom individuell tilpasning og tilrettelegging, for eksempel gjennom en tillempling av både regler og krav, som det å kunne ta pauser utenom friminuttene, eller at læreren ikke presser eller konfronterer når øvrig situasjon er hard. En av jentene gir eksempler på hva skolen gjorde i praksis for å tilrettelegge for henne:

*Som hvis vi satt og jobbet, så fikk jeg sette meg inn på grupperom ved siden av klasserommet, der var det stillere, jeg kunne skru av lyset. Det tilbudet fikk jeg en del. Lærere tok litt ekstra hensyn; hvis de så at jeg ikke fulgte helt med, så reagerte de ikke like strengt som de vanligvis ville blitt. Jeg fikk lov til å ha ørepropper i timene for å blokkere ut litt. Sånne tiltak. Jeg fikk jo det at jeg fikk fjerna ti dager av fraværet mitt pga gyldig grunn.*

Ungdommene feller en hard dom over de lærerne som «ikke har brydd seg» eller ikke respektert deres utfordringer, og i stedet har utvist et press og stilt krav som informantene har opplevd som i hovedsak skadelig. Maktrelasjonene i skolesituasjonen fremtrer tydelig i de få eksemplene; elevene er avhengig av forståelse og respekt for å bli hensyntatt på det nivået de trenger. Flere av informantene understreker at det de den gang da opplevde som urettferdig press og mas, nå i ettertid innser at faktisk var en nødvendig myndighet. En av jentene uttrykker dette slik når hun beskriver hva hun mener er en god lærer:

*Forståelsesfull... man vet når man skal presse på og når man skal slippe tak, det er noe som er viktig for meg. Jeg har alltid trengt...for å si det sånn: Det å ha ei sterk hånd, det er veldig greit. Der igjen må man vite når man skal gi seg.*

Denne jenta har ved intervjudispunktet vært en stund i I UNG tiltaket, og har også fått prøvd seg ute i arbeidspraksis. Hun bruker lignende beskrivelser når hun forteller hva som har vært bra med å gå på tiltaket så langt:

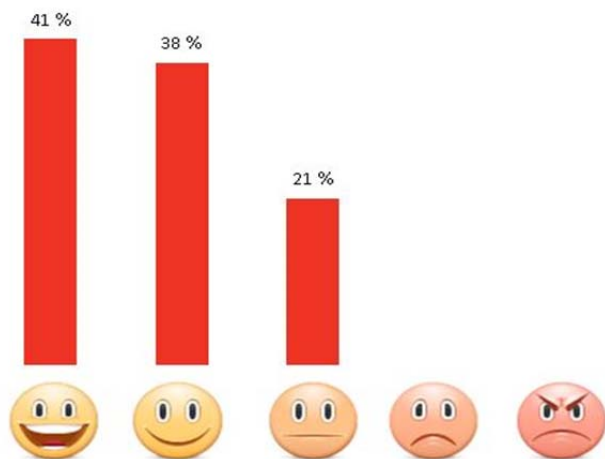
*I tillegg til at de [de voksne på tiltaksstedet] finner ut av grensene dine, så finner du litt ut av dem sjøl også. Finne ut av ting i eget tempo. De hjelper deg på vei og presser deg på vei på riktig måte.*

Det er altså ikke fraværet av press som ønskes, men at de voksne i omgivelsene ser og forstår godt nok til å «presse på riktig måte».

## **4.2 INTERVJURUNDE 2 – ETTER DELTAKELSEN VED TILTAKSSTEDENE**

### **4.2.1 UNGDOMMENES SYN PÅ TILTAKET**

Tretti ungdommer ble intervjuet og svarte på et enkelt spørreskjema ved slutten av sin I UNG periode. Av disse var de aller fleste godt fornøyd eller noenlunde tilfreds med tiden de hadde vært ved tiltaksstedet. Ungdommenes vurdering av hvordan de synes det hadde vært å være med i I UNG viste at de fleste trivdes godt, og at ingen opplevde å mistriives (figur 4.1). De fleste krysset av for at det hadde vært bra (41 prosent) eller nokså bra (38 prosent) å være med på tiltaket, mens noen (21 prosent) var mer nøytrale. Det var ingen som svarte at det ikke hadde vært bra å være med på tiltaket.



**Figur 4.1. Samlet sett, hvordan synes du det har vært å være med her? Prosent (N=29).**

Nesten alle ungdommene som i henhold til intervjuene fortalte at de var mest fornøyd med I UNG tiltaket hadde deltatt ved samme tiltakssted. Det var spesielt oppfølgingen og den individuelle tilretteleggingen ved dette tiltaksstedet de var svært fornøyd med. Tiltaksstedet hadde vært et godt sted å være, hvor de fikk gjøre forskjellige lærerike aktiviteter. Flere nevnte at det hadde vært et sted uten stress, og fungert som en myk overgang tilbake mot skole eller jobb.

«Grei måte å komme tilbake til hverdagen på igjen. Det er en myk overgang til skole og jobb.»

«Har gledet meg til å komme hit på jobb hver dag, gleder meg også til jobb nå og [butikkjobb] selv om det er litt hardere av og til, men det er bare bra for meg.»

«Har trivdes godt her, det var leit å dra i praksis. Men det ble kjekt i praksis også, kjekke kollegaer.»

Det var imidlertid noen som fortalte at de trivdes i mer varierende grad, men de syntes det var helt greit å være ved tiltaksstedet.

«Gikk greit det, har noe å gjøre om dagene.»

Noen hadde gått gjennom en modningsprosess underveis i perioden som hadde endret synet deres på tiltaksstedet fra å være mindre fornøyd til å like å være der.

«Det jeg liker nå likte jeg ikke før... Fordi jeg var lat, ville bare sove, gå hjem. Har blitt mer voksen.»

«Etter at jeg kom hit har jeg forandret meg, har blitt mer arbeidskar.»

*«Det tok tid før jeg tok det seriøst. Før hadde jeg flere hundre dager i fravær, nå har jeg bare hatt 2 dager og da har jeg vært skikkelig syk.»*

Blant de som var mindre fornøyde med I UNG tiltaket ble det fortalt at de ikke likte aktivitetene i arbeidspraksis, at det var for lite oppfølging og opplegg, for mye overvåkning («...at de holder øye med deg hele tiden»), dårlig stemning ungdommene i mellom eller at det gikk uheldige rykter om ungdommene som deltok ved tiltaksstedet blant andre ungdommer («...kalles en taperplass»).

*«Vært greit nok, men lite opplegg. Torsdag og fredag kommer vi halv ni, men begynner ikke med noe før kanskje klokka ti. blir mye venting, sitter på nett.»*

#### **4.2.2 UNGDOMMENES BESKRIVELSER AV AKTIVITETER VED TILTAKSSTEDENE**

Vi spurte ungdommene om hvordan de syntes det hadde vært å være med på aktivitetene i I UNG. Alle tiltaksstedene har gjennomført arbeidspraksisaktiviteter internt, besøkt bedrifter, lagt til rette for ekstern arbeidspraksis, samt hatt alternative dager med tur og matlaging eller andre sosiale aktiviteter.

Ungdommene omtalte aktiviteter utenom arbeidspraksis og opplæring som turdager, matlaging og andre sosiale aktiviteter (skyting, bowling, kafebesøk mm) i særlig positive ordlag. Mange fortalte at de før var lite i fysisk aktivitet og at det derfor var kjekt å få mulighet til å dra på turer, være i aktivitet og bli bedre kjent i nærområdet.

*«Lærer masse nytt og ser nye steder når vi er på utflukter. Går på turer så får gjort fysisk aktivitet og.»*

*«Før jeg begynte her var jeg ikke så mye aktiv, satt bare på rommet og spilte.»*

Matlaging var noe flere av ungdommene hadde lite eller ingen kjennskap til. Å lære å lage mat fra bunnen av og hva som er et sunt kosthold mente flere av ungdommene var viktig for denne målgruppen. Matlaging var også en sosial arena for ungdommene.

*«Mange av dagens ungdommer, ser dem på REMA, kjøper bare ferdigmat. Her har vi lært å lage mat fra bunnen av. Alle burde lære det.»*

I forhold til aktivitetene ungdommene har prøvd i intern arbeidspraksis var det ikke overraskende varierende tilbakemeldinger. De aller fleste fortalte at den interne arbeidspraksisen var interessant, lærerike og spennende og at det hadde vært viktig for dem å gjøre ting i praksis.

*«Jeg ønsker å gjøre ting. Jeg er ikke en teoretiker, jeg er en praktiker.»*



Den varierte arbeidspraksisen var noe de fleste fremhevet som positivt, men det var også enkelte som synes det hadde vært kjedelig og at de ikke hadde lært noe der. Vårt inntrykk er at dette oftest hang sammen med hvorvidt aktivitetene traff ungdommenes interesseområder, men også med hvilke arbeidsoppgaver tiltaksstedene hadde kompetanse og utstyr til å tilby og å gjennomføre. Når ikke disse to elementene klaffet, var ungdommene stort sett mer fornøyd i ekstern arbeidspraksis. Enkelte ungdommer mente at tiltaksstedene burde strekke seg lengre for å legge til rette for arbeidsoppgaver som ungdommene likte.

*«Synes ikke noe om aktivitetene her, liker ikke å snekre og å lage mat, ville derfor heller i arbeidspraksis.»*

Det var imidlertid et tiltakssted som skilte seg noe ut fra de andre i tilbakemeldingene. Ved dette tiltaksstedet var det flere som var misfornøyd med den interne arbeidspraksisen og fortalte at den stort sett besto i monotont og repetitivt produksjonsarbeid. Det var også flere av ungdommene ved dette tiltaksstedet som mente at oppfølgingen og opplegget ikke svarte til det de var blitt forespeilet om i UNG tiltaket i forkant. Dette gjaldt muligheter for intern arbeidspraksis, bedriftsbesøk, andre sosiale aktiviteter og individuell oppfølging.

#### **4.2.3 KONTAKTEN MED DE VOKSNE**

I våre intervju fremsto arbeidet til de voksne ved tiltaksstedene som mest betydningsfull for ungdommenes opplevelse av å delta på tiltaket. Relasjonen med de voksne var viktigere for ungdommene enn relasjonen med de andre ungdommene. Ungdommene la spesielt vekt på at de voksne var trivelige, imøtekommende og lett å snakke med.

*«De er så trivelige her. Møte dem hver dag, lære nye ting og snakke med dem.»*

*«De er veldig forståelsesfulle. Det er lett å prate med dem.»*

*«De tar plassen på seg som en foreldrekappe, de gir deg sånn påpass at det er helt utrolig. Det er noe med de folka her inne som gjør at du får en så god kjemi at det er helt utrolig.»*

De voksne fikk ungdommene til å oppleve at de ble sett, der de var og som de var, noe som bidro til en tillitsrelasjon mellom ungdommene og de voksne. Ungdommene fikk noen å snakke med om sine utfordringer.

*«Hjelp å få snakket litt med en som jobber her om ADHD diagnosen min.»*

*«Veldig uvant, men på en veldig fin måte. De fokuserer på enkeltpersonene – på skolen gjør de ikke det. De snakker mye og spør mye, både om det er noe vi sliter med – både faglig og sosialt. Ikke vant med at lærere gjør det.»*

De voksne skapte en god atmosfære hvor det var avslappet stemning og ungdommene ikke følte press, samtidig som det ble satt tydelige grenser og krav til at alle måtte arbeide og bidra.

*«De er avslappet liksom, til oss, på skole er de mer strikt.»*

*«De er veldig åpne, de er ikke hysterisk strenge på at man må være stille osv, de tar ting som det kommer, men er innenfor en profesjonell grense. Avslappet miljø, men innen grenser.»*

Kommunikasjonen mellom ungdommene og de voksne har vært viktig for flere, særlig det at ungdommene har blitt møtt på en god måte.

*«De forklarer egentlig veldig bra slik at vi forstår det selv.»*

Ungdommene så at de voksne tidvis syntes det var vanskelig å følge opp enkelte, men påpekte at de ikke ga opp men fortsatte å prøve.

*«Av og til ser jeg at de er slitne, men de prøver så hardt de kan, men ser av og til at de er misfornøyd med at ungdommen er misfornøyd. De prøver, men blir sur hvis vi sier nei.»*

*«Prøver å hjelpe så godt de kan.»*

Det var også ett par kommentarer som gikk på at ungdommer ikke alltid følte seg like godt forstått og ivaretatt. Her var det igjen ett tiltakssted som skilte seg noe ut fra de andre. Det var få ungdommer fra dette tiltaksstedet som ønsket å svare på spørsmålet, verken i positiv eller negativ retning, men de som svarte ga inntrykk av å være mindre fornøyd enn ungdom fra de andre tiltaksstedene.

*«Ofte tar det litt tid før de kommer innom om morgenen. Ofte går jeg uten å vite hva jeg skal gjøre eller hvor de er. Men stort sett er de greie og hyggelige og flinke til å ta vare på oss.»*

*«De jobber greit, mesteparten er hyggelige.»*

#### **4.2.4 KONTAKTEN MED DE ANDRE UNGDOMMENE**

Kontakten med de andre ungdommene på tiltaket fremsto verken som like god eller like viktig som kontakten med de voksne. Stort sett har kontakten mellom ungdommene vært grei og noen fortalte at de hadde fått seg noen venner.

*«Har ikke vært alene, hatt noen å snakke med.»*

*«Det er tre andre ungdommer som jeg har blitt kjent med her. Lett å bli kjent med og snakke med, det er hyggelig.»*

Selv om det har vært enkelt å få kontakt med og snakke med andre ungdommer på tiltaket virket det ikke som om vennskapet strakk seg utenom tiden inne på tiltaket. Det var lagt vekt på og fulgt opp at det var en god tone mellom ungdommene mens de var på tiltaksstedet.

*«Ikke så god kontakt utenom at vi har vært her.»*

*«Vi er venner her, men møtes ikke på utsida.»*

«Kjente noen fra før og fått meg nye venner her. Men det er ikke folk jeg pleier å henge med til vanlig. Bare sånn hei og takk for i dag. Men alle respekterer hverandre og er venner.»

«Blitt kjent, men ikke så mye kontakt videre.»

«Ikke noe spesiell kontakt med dem. Snakker ikke så mye med dem. Noen av dem er litt stor i kjeften, på en ugrei måte, slik at det går utover andre.»

«Jeg har ikke hatt kontakt med noen av dem etterpå. Jeg møtte en gang en av dem på butikken, men det var uten å prate.»

Enkelte fortalte at de ikke hadde så mye kontakt med de andre ungdommene under I UNG perioden fordi de hadde nok med å fokusere på seg selv og sine egne utfordringer.

«Alle virker veldig hyggelig. Personlig tenker jeg at jeg har begynt her for å fokusere på meg selv, men bra at alle kommer hit med en positiv innstilling og det har alle hatt så langt.»

Selv om få uttalte seg særlig positiv grad om kontakten med de andre ungdommene ved tiltaksstedet hadde fellesskapet vært viktig mens de var ved tiltaksstedet. Det å være en del av noe, av en gruppe var viktig for flere.

«Det å være i et samhold. Det å være flere om en ting, det sosiale også. Nå skal ikke jeg dømme noen, men jeg tror de fleste ungdom som ikke jobber eller går i skole, de sitter hjemme, nedgravd i en sofa foran TV'n.»

«Blir på en måte samme som på skole, flere folk gjør det samme.»

Flere ga inntrykk av å ha hatt negative erfaringer fra grupper tidligere, og at de derfor var skeptiske i starten. I UNG perioden hadde for mange klart å endre disse negative erfaringene til positive opplevelser ved å sørge for at det var rom for alle, og ved å skape en grunnleggende opplevelse av respekt og likeverd i gruppen.

«Alle er likeverdige her, og det har vært bare fantastisk bra å være her.»

«Her får jeg være i fred. Ingen her som plager hverandre. Alle respekterer hverandre.»

«Veldig gøy, kan snakke om det meste uten at noen har noe negativt å si. Masse til felles. Følte meg velkommen, for du vet at ingen har noe vondt å si.»

Den grunnleggende respekten som ungdommene viste til lettet deltakelsen for mange av ungdommene, og har bidratt til å få dem ut av en ensom tilværelse på utsiden av skole og arbeidsliv. Det har også gitt flere sosial selvtillit i møte med andre ungdommer.

«Det er litt av grunnen til å være her, å være sosial.»

«Blir som gode venner og er med å hjelpe hvis en trenger en.»

«Hvis jeg ikke hadde hatt kontakt med noen så hadde jeg ikke klart meg her.»

#### 4.2.5 HVA HAR UNGDOMMENE LÆRT, HVA HAR VÆRT NYTTIG FOR DEM?

Når vi spurte ungdommene hva de hadde lært og hva som har vært nyttig for dem under I UNG tiltaket svarte flest ungdommer; arbeidserfaring. Ungdommene hadde blitt vant til å arbeide og de hadde lært hvordan det er i arbeidslivet og hva som forventes av dem der.

*«Hvordan man skal være i arbeidslivet. Lærer hvordan du skal opptre innen den bransjen i arbeidslivet du retter deg mot.»*

Ungdommene var positive til fokuset på arbeidslivet – lære hvordan det fungerer og den hjelpen de har fått til å komme seg i arbeidspraksis og mot arbeidslivet. Blant annet nevnes hjelp og veiledning i jobbsøkerprosessen som viktig for ungdommene, helt fra søknad til gjennomføring av jobbintervju.

*«Fokus på det å komme seg ut i arbeidslivet. Det med at du skal gjøre det selv. Du skal lære å feile, men du skal få tilbakemelding på det. Det skal virke konstruktivt.»*

For mange har det vært mye sosial læring i I UNG perioden. Alt fra å lære seg selv bedre å kjenne, tørre å anerkjenne sine positive sider, lære seg å bli kjent med andre og hvordan man skal snakke med folk til hva som er generell folkeskikk.

*«Folkeskikk. Jeg var litt verre før. Etter at jeg startet her var jeg ikke slik, bare rampestreker og hørte ikke etter noen, men det er blitt forandret nå.»*

Enkelte har lært strategier for egenmestring, og fått hjelp til å håndtere personlige utfordringer.

*«Lært å ta ting som de kommer og heller prøve. Ikke ta sorgene på forskudd. Lært å alltid prøve så godt jeg kan så er det bra nok.»*

Ungdommene fortalte at de under tiltaksperioden har fått ro og mulighet til å tenke på hva de vil. De har fått anledning til å prøve ut en rekke aktiviteter som har hjulpet dem til både å finne ut hva de vil, men også hva de ikke vil.

*«Har enda ikke funnet ut hva jeg vil, men jeg har funnet ut en del ting jeg ikke vil.»*

Samtaler om hva man ønsker å gjøre, om planer og mål for fremtiden og om hva som skal til for å komme dit fortalte flere av ungdommer hadde vært nyttig. Det hadde hjulpet dem å stake ut en kurs for fremtiden og gjort det mulig å legge langsiktige planer.

*«Fikk mer tid på å tenke hva jeg vil. I det siste har jeg bestemt meg for å fortsette på opplæringen. Når jeg begynte her var jeg ikke sikker på om jeg hadde valgt rett linje.»*  
*«At jeg fikk tak i en jobb. At jeg fikk tenke litt på hva jeg ville jobbe som. At jeg fikk bruke litt tid på å tenke på det.»*

Mens enkelte opplevde at det ville bli lettere å fullføre skolen etter at de i løpet av I UNG perioden hadde funnet ut hva de vil, hadde andre funnet ut at de ikke trengte mer utdanning for

å mestre den jobben de ønsket å ha. Et gjennomgående mønster var at ungdommene selv opplevde å ha funnet egne svar og løsninger, men at de ansatte ved tiltaksstedene hadde gitt dem den nødvendige støtte og hjelp de trengte for å komme dit.

Mange fortalte at noe av det mest nyttige med I UNG tiltaket hadde vært det å ha noe å gå til, noe å stå opp for. Mange av ungdommene hadde vært mye hjemme og mye alene og satte pris på å ha noe annet å gjøre om dagene. De fortalte at de endelig opplevde at de fikk gjort noe ut av hverdagen.

*«I det siste har jeg lært å legge meg tidlig og stå opp til fast tid. Å komme inn i rett døgnrytme. Viktig å være her i stedet for å være hjemme, da blir det bare rot. Blir ødelagt av å være hjemme og sove og spise lite.»*

*«Kom meg ikke opp om morgenen, gjør det nå – glad jeg tok denne sjansen her.»*

Enkelte ungdommer fortalte også at hjelpen de hadde fått til skolearbeid ved tiltaksstedet var bedre enn den de fikk på skolen, at de fikk hjelp på en annen måte. Vi får inntrykk av at dette handler om mer individuell oppfølging.

#### **4.2.6 HVA HAR VÆRT VIKTIGST FOR UNGDOMMENE?**

Det å ha et sted å gå til har helt klart vært det viktigste for flest av ungdommene vi intervjuet. Mange fortalte om ødelagt døgnrytme, et lite aktivt og lite sosialt liv innendørs hjemme etter at de hadde sluttet eller tatt pause fra videregående opplæring. Det var varierende hvor lenge denne perioden hadde vart, men flere fortalte at de stort sett hadde sittet inne foran en datamaskin i over et halvt år før de begynte på tiltaket. God tilpassing og tilrettelegging for en myk overgang hadde derfor vært viktig for å klare å stå opp om morgenen igjen og for å komme seg tilbake i rett gjenge.

*«Det å komme hit å være her så har jeg noe å gå til i stedet for å ikke gjøre noen ting hver dag.»*

*«Det har fått meg til å få en bedre døgnrytme og det kommer til å hjelpe meg når jeg skal begynne på skolen igjen.»*

Mestringsfølelsen flere hadde opplevd på tiltaket var for mange svært viktig. Det at de hadde fått oppleve at de fikk til mer enn de trodde hadde gjort dem tryggere på hvordan ting fungerer ute i arbeidslivet.

*«Tror det er mestringsfølelsen. At jeg klarte å jobbe meg gjennom noe.»*

*«Lært meg at jeg kan gjøre flere ting enn jeg trodde jeg kunne gjøre.»*

For å skape mestring hadde den individuelle oppfølgingen og tilpasningen ved tiltaksstedene vært avgjørende, for mange handlet det om å bli sett. Både fordi ungdommene opplevde at noen forsøkte å finne ut av og hjelpe dem med deres problemer, men også fordi de opplevde at utfordringene deres ble tatt på alvor.

*«Jeg er en komplisert person så det har vært veldig viktig for meg at de har lagt opp ting etter hva jeg får til eller lyst til eller klarer. Og det føler jeg at de har tatt på alvor.»*

Det at de voksne ved tiltaksstedene gjør en innsats for å komme til bunns i ungdommenes problemer, samtidig som de hjelper dem å finne ut av hva de vil oppnå i livet og legger en plan sammen med dem for hvordan målene kan nås, har vært viktig for mange.

*«Når jeg begynte å forstå hva jeg ville, innså viktigheten av andre ting i livet enn problemet mitt. Jeg hadde ei liste de har hjulpet meg å fullføre.»*

Et par av ungdommene tok i den forbindelse opp de voksnes væremåte og tiltakets metoder som viktige i møte med ungdommer som sliter.

*«Tror de må vise dem virkeligheten. Vise dem hvordan det egentlig er. Jeg var avhengig av spilling og cola, fikk dårlig helse. De [som har sluttet på skolen] burde blitt vist at de kommer ingen vei med å gjøre kun det de vil hele tida. De får ingenting utav det. De må begynne å prioritere annerledes.»*

Flere av ungdommene pekte på det sosiale, det å ha noen å snakke med og på fellesskapet de hadde vært en del av, som viktigst for dem i tiltaksperioden.

*«Først og fremst den fellesskapen du bygger her inne, det er en vinnende faktor.»*

Det at de var en gjeng med ulike ungdommer som klarte å gå godt overens hadde vært en positiv opplevelse, og enkelte hadde fått seg nye venner i løpet av tiltaksperioden.

Det skal imidlertid nevnes at ungdommene som fremhevet fellesskapsfølelsen kom fra to av de fire tiltaksstedene. Noe som kan tyde på at fellesskapet har vært mer fremtredende og vellykket på disse to tiltaksstedene.

#### **4.2.7 HVA HAR VÆRT VANSKELIG UNDERVEIS PÅ TILTAKET?**

Det var kun noen få av ungdommene som nevnte ting de synes hadde vært vanskelig underveis mens de deltok på I UNG tiltaket. Det som ble nevnt som vanskelig var det å holde ut en hel arbeidsdag, å finne ut hva man vil gjøre fremover, holde oppe motivasjonen etter gjentatte avslag på søknader, håndtere bråk og stress fra de andre ungdommene og frykten for å bli stemplet av andre ungdommer og jevnaldrende for sin deltakelse ved tiltaksstedet.

Vi spurte ungdommene om de hadde vurdert å slutte ved tiltaket. Av de som svarte på dette spørsmålet var det klart flest som svarte ja. Men det interessante lå i ungdommenes begrunnelse for hvorfor de hadde vurdert det og hva som hadde fått dem til å bli. Det er vanskelig å se noe tydelig mønster i begrunnelsene, men det kommer frem at startfasen ved tiltaket var mest kritisk. Mange hadde vært en lengre periode hjemme og overgangen til faste oppmøte tidspunkt og krav om deltakelse syntes å ha vært utfordrende. Men av ulike årsaker hadde de vi intervjuet allikevel valgt å bli værende på tiltaket.

*«Ja, MANGE ganger!! Likte ikke plassen her før i det hele tatt, var lat. Men ble kjent med plassen og folka og fikk et par venner.»*

*«Ja, det har jeg. Men tenker at det er bedre å komme enn ikke, bedre enn å sitte hjemme å ikke ha noe å gjøre.»*

*«Ja i begynnelsen. Tenkte at det var så mange rare folk her og at jeg kom så mye for sent at jeg tenkte at dette får jeg ikke til uansett.»*

Uinnfridde forventninger, sykdom og press hadde ført til at andre vurderte å slutte før tiden. Men ønsket om å ha noe å gå til eller behovet for en inntekt holdt flere tilbake.

En ungdom svarte kontant «aldri» på spørsmålet om man hadde vurdert å slutte:

*«Men jeg kom inn med et veldig bestemt mind-set. Det var ikke noe det her gidder jeg ikke. Det er jeg ferdig med! Nå skal ting skje! Må bare bli voksen og innse at ting er viktig.»*

Vi spurte også ungdommene om de kjente til eller kunne tenke seg hva som hadde vært årsaken til at andre ungdommer hadde sluttet ved tiltaksstedet. Her fikk vi kun frem noen svar. Ungdommene som svarte mente at de som sluttet ikke var klart for å ta imot hjelp, ikke klarte å leve opp til kravene som ble stilt til dem, at det var for strenge forhold, at de mistet interessen fordi det var lite penger å hente eller rett og slett ikke mente at det var plassen for dem.

*«Det er vel de ungdommene som kanskje ikke er klar til å ta imot hjelp, de som ikke ser problemene sine klart nok til å ta imot hjelp, at det bare er for vanskelig å ta tak i noe.»*

#### **4.2.8 OPPLEVER UNGDOMMENE AT I UNG TILTAKET HAR HJULPET DEM VIDERE?**

De fleste ungdommene vi snakket med fortalte at de var mer motivert for skole eller arbeid etter I UNG perioden. Det var ulike årsaker til at ungdommene var blitt mer motivert, noe som kan tyde på at I UNG tiltaket klarer å motivere en tilsynelatende heterogen gruppe.

I UNG tiltaket har nok også vært en realitetssjekk for flere av ungdommene. De har innsett at måten de har levd på og brukt skoletiden på ikke kan fortsette, og at de er avhengig av skole eller arbeid i fremtiden.

*«Jeg er blitt mer positiv når det gjelder skole. Jeg har vel skjønnet at jeg bør fullføre. Komme meg videre i livet.»*

*«Masse mer. Før så gikk jeg på skolen, men brukte skoledagen på å forberede det jeg skulle gjøre på PCen etterpå. Men etter at jeg begynte her skjønnte jeg at PC var noe jeg måtte gjøre etter skolen, det var ikke viktigere enn skolen, og at jeg må ha skole for å få jobb.»*

For noen handlet motivasjonsendringen om å få oppleve mestring og få mer tro på seg selv.

*«Mer motivert nå som jeg er i bedrift. Lærer mye mer når jeg er der hver dag og er det noe så spør man bare. Fordi jeg vet jeg kan få jobb der nå.»*

«Mere! Jeg har hatt lyst til å begynne på skolen igjen flere ganger underveis men fikk ikke lov for det er hardt å begynne midt i året. Både gleder og gruer meg til å begynne igjen.»

For andre har det vært viktig å få støtte og trygghet til å kunne bygge seg opp igjen.

«Det som har endret seg, er at det gir erfaringer, og at en vet at en har [tiltaksstedet] der og støtter en, og en vet at det ikke er skummelt, men en positiv ting – en har dem i ryggen om det skulle vært noe.»

«Det å ha noen som oppmuntrer, nærmest heier på deg, noen som tror på deg når du ikke gjør det selv... Det har jeg fått her, mye, og det har vært veldig bra.»

Andre har innsett at de må ha arbeid for å tjene penger, og særlig de som snart ble eller nettopp var blitt 18 år var dette viktig, da penger kunne gjøre det mulig å ta førerkort og ha bil.

«Har tatt sertifikat i år, og ønsker å kjøpe bil og kunne holde den i stand. Må derfor få inn penger, må prøve å tjene litt.»

«Mer motivert. Før ville jeg ikke jobbe eller skole, ville ikke ha sommerjobb engang. Nå vil jeg tjene egne penger og bli kjent med folk. Kjekt med egne penger og spare til ting. Skal spare til billappen. Det man betaler for selv tar man bedre vare på.»

Å få på plass daglige rutiner som å klare å stå opp om morgenen har gjort at noen av ungdommene har fått igjen motivasjon, rett og slett gjennom å være mer opplagt.

«Mer motivert, mye mer. Jeg er mer opplagt og det er en faktor for å komme meg på skolen og fortsatt være opplagt da.»

«Å komme på [tiltaksstedet] hjalp meg å komme i gang igjen med en hverdag, med faste rutiner, komme seg opp.»

Mange av ungdommene har som tidligere nevnt vært en kortere eller lengre periode uten noe fast holdepunkt og tilbrakt mye tid hjemme og alene foran skjermaktiviteter. Flere har blitt motivert for å komme seg ut av en slik tilværelse og innsett at da er skole eller arbeid nødvendig.

«Jobb må jeg ha, ellers blir jeg skitlei. Å gå hjemme, hva skal jeg finne på... det blir jeg skitlei av allerede etter ei uke, etter to er det ille.»

«Var litt lei av skole også kom jeg hit så var det litt mer positivt å begynne igjen. Det å være sosial, satt veldig mye hjemme før jeg begynte her.»

Noen av ungdommene mente at de ikke var blitt mer motivert, eller var usikre på om de var blitt mer motivert eller ikke. Kanskje motivasjonen allerede var der.



*«De som er her har prøvd å motivere meg til å gå på skole, men vet ikke om det har hjulpet, har fremdeles ikke lyst til å gå på skole.»*

*«Egentlig ikke så stor forskjell. Hadde ikke så veldig stort problem med det fra før av, men alt i alt har det vært lærerikt og kanskje fått bedre inntrykk av hvordan det er etter skolen også.»*

*«Har vært motivert til å fortsette før jeg startet her.»*

Når vi spurte ungdommene direkte om I UNG har hjulpet dem til å finne ut hva de skal gjøre videre blir gruppen delt mellom ungdom som opplevde at I UNG har hjulpet dem og ungdom som visste hva de ville før de begynte på tiltaket. I UNG har allikevel for de fleste hjulpet til med å stake ut kursen eller til å innse hvordan og hva som kreves for å oppnå målene.

*«Ja, det vil jeg absolutt si. Bare det å se hvilke muligheter jeg har. Funnet ut av det ved å snakke om det. Det å utelate ting, gjøre markedet mindre ved å få vekk de alternativene som ikke er aktuelle likevel.»*

*«Er blitt mer bevisst på å prøve å få meg noe å drive med.»*

*«Ja, har prøvd litt forskjellig, forskjellig arbeidspraksis. Fått litt mer peiling på hva jeg vil.»*

*«Ja. Var ikke helt sikker på hva jeg ville, så jeg fikk noen tilbud.»*

*«Visste hva jeg skulle gjøre lenge siden. De hjalp meg å komme ut i bedrift.»*

Det å få prøve ut ulike retninger eller arbeidspraksiser kan ha bidratt til å styrke eller endre retningen selv for de som var bestemt på hva de ville på forhånd.

*«Nei, visste det før jeg kom hit, men dette hjalp meg til å forstå hva jeg måtte gjøre for å komme dit.»*

*«Nei, jeg visste det egentlig, at jeg ville jobbe med noe innen elektro, visste bare ikke at det ville bli den bedriften der jeg jobber nå.»*

#### **4.2.9 ENDRINGSFORSLAG TIL I UNG TILTAKET**

Vi ba ungdommene reflektere over tiden ved I UNG tiltaket og komme med forslag til endringer i videreføringen av tilbudet. Det kom inn en rekke endringsforslag som alle er listet under, i ungdommenes egne ord:

*«Lære å lage mat, spesielt middag, fra bunnen av. Har lært mye om der om å spise sunt. Dagens ungdom må lære og lage mat, de har ikke interesse av det og kan det ikke.»*

*«Gi mer tid til dem som trenger det. For enkelte synes det er vanskelig å finne ut av hva de vil og trenger flere forsøk på å prøve ut forskjellige ting.»*

*«De bør ha flere aktiviteter innen yrkesfeltet slik at ungdommene får prøve seg på forskjellige yrker.»*

*«Kanskje gjøre litt mer ut av teorien, det var litt tamt. Litt mye skoleundervisning, satt der i flere timer og bare hørte på.»*

*«Egentlig positivt, men kanskje gjøre dagene mer varierte.»*

«Flere kurs rettet inn mot arbeidslivet.»

«Dette med å dra på tur og besøke andre steder.»

«Mer aktiviteter og kurs knyttet til fritidsaktiviteter, mer praksis i forskjellige jobber så en får prøvd litt forskjellig som ikke bare er innenfor [tiltaksstedet].»

«Være litt mer presis og strengere på arbeidstider.»

«Det at det skulle vært mer stemning om hva enkeltpersoner ville, slik at alle får prøvd seg fram på noe de vil.»

«Få flere ut i praksis i stedet for å holde de der. Må prøve ut forskjellige jobber for å finne ut hva som er den riktige jobben og hva som er bra for deg.»

Vi spurte også ungdommene om det var noe ved I UNG tiltaket det burde gjøres mindre av. Her var det færre endringsforslag, da de fleste var fornøyd med det opplegget som hadde vært og ikke kunne se hvordan eller hvorfor det burde endres. Her er endringsforslag som kom inn, i ungdommenes egne ord:

«Turene er gøy, men med mer tur blir det mindre arbeid.»

«Mindre venting – mer aktivitet.»

«Mindre kjefting. Det føles iblant litt urettferdig, men noen ganger er det fortjent.»

«Etter mitt syn blir de ikke ferdig med alle de prosjektene de tar på seg, så ikke tatt på seg så mange prosjekt og hørt litt med ungdommen også for vi har noen gode forslag.»

«Litt mindre av å dra på intern arbeidspraksis, har brukt for mye arbeidstid der.»

Selv om ungdommene stort sett var fornøyd med I UNG opplegget slik som det var, kan det være element som er presentert her som kan være nyttig å ta med seg i videreutviklingen av tilbudet.

#### 4.2.10 VILLE UNGDOMMENE ANBEFALT I UNG TIL ANDRE I SAMME SITUASJON?

Nesten samtlige av ungdommene som har deltatt ved I UNG tiltaksstedene i skoleåret 2014/2015 ville anbefalt det til andre ungdommer som står utenfor videregående opplæring. Flere av ungdommene hadde allerede anbefalt I UNG til venner og bekjente. Flest av ungdommene ville anbefalt I UNG til andre for å få hjelp på vegen videre, til å forstå arbeidslivet og for å få seg arbeid.

«Dette er et bra tiltak som kan hjelpe dem på veien. Du blir opplært til å klare deg i det samfunnet som er i dag. Ikke alle som har skjønt eller forstått det ennå.»

«Ja, det ville jeg sterkt anbefalt. Fordi de hjelper deg ut i bedrift, hjelper deg å finne ut hva du vil...»

«Ja... Det hjelper med å tenke i retning med hva du vil gjøre eller fortsette med videre. Hjelper deg til å se muligheter.»

«Ja, beste måten å komme seg opp igjen på. Det er veldig mange grunner, for å finne seg en jobb når du har sluttet er ikke det letteste. Her får du i alle fall en fot innenfor og får vist at du får til ting i praksis. På skolen må du få karakterer og ikke fravær for å få deg en jobb.»

Det var også mange av ungdommene som ville anbefalt I UNG som en overgang tilbake til en hverdag med faste rutiner og holdepunkt, og som mente det var en fin start når man ønsket å komme seg videre i livet.

*«Så absolutt. Det er en veldig grei overgang... det å få en overgang til hverdagen igjen.»*

*«Det er en veldig fin måte å komme tilbake til virkeligheten.»*

*«Hjelper oss å komme i gang, fint å få en start her, en mildere start enn å gå rett inn i skole eller jobb.»*

*«Da finner de seg kanskje en jobb i stedet for å sitte hjemme og spille hver dag.»*

*«Gylden mulighet til å komme seg videre i livet... Ville anbefalt det veldig sterkt. En gylden mulighet, får du sjansen så ta den.»*

Mange av ungdommene som har vært hjemme en stund ville anbefalt I UNG til andre i samme situasjon for å få dem ut av den ensomme og lite produktive situasjonen de er i. Ved I UNG får ungdommene noe å stå opp for, noe å gjøre om dagen, og man har et sted å gå hvor man møter andre mennesker og får være sosial.

*«Ja. Det kan motivere folk til å finne ut hva de vil. Om de ikke går på skole eller har jobb så har man noe å drive med.»*

*«Ja absolutt! De gjør dette for å hjelpe oss, fint tiltak for ungdom som ikke har noe å gå til.»*

*«Ja, mye bedre enn å ikke gjøre noe i det hele tatt og at det er koselig der.»*

I UNG tiltaket hadde ført til at flere hadde innsett og fått større forståelse for noen av livets realitet, og de var takknemlige for det. De ville derfor anbefalt I UNG til andre ungdommer som de mente også hadde stort behov for en oppvekking.

*«Ja... Må først vite hva som er ungdommenes problem, deretter forklart hvordan man kan fikse det. Og deretter vist dem, forklart, hva som er viktig i livet. At de må arbeide og at fritid og hobbyer må være på fritiden.»*

Det var også noen som fortalte at I UNG tiltaket var fint for dem som var utrygge i sosiale sammenhenger eller slet med sosial angst fordi det var et godt og trygt miljø å starte opp i etter å ha vært ute av sosiale settinger en stund. Ett par ungdommer ville anbefalt det på bakgrunn av at de fikk NAV stønad mens de var der, og de mente derfor det var lettjente penger.

Noen var litt mer usikre på om de ville anbefalt I UNG til andre ungdommer. De mente at de «ja, kanskje» eller «både og» ville anbefalt det til andre og hadde holdninger som at «det er vel greit hvis du synes det er kjedelig å bare sitte hjemme». Det var også et par av disse ungdommene som hadde opplevd at I UNG tiltaket ikke var blitt slik som de var forespeilet det og at det ikke hadde levd opp til deres forventninger.

#### 4.2.11 VEIEN VIDERE – HVA NÅ?

Tall fra tiltaksstedene viste at over halvparten (59 prosent) av ungdommene som deltok på I UNG skoleåret 14/15 søkte seg til skole, mens 15 prosent hadde fått lærlingekontrakt eller arbeid. Fremdeles sto 26 prosent av ungdommene uten konkrete planer om videre skolegang eller arbeid. I følge tiltaksstedene hadde flere av disse så store utfordringer knyttet til psykisk helse eller rus at verken skole eller arbeid var noe reelt alternativ. Enkelte av ungdommene manglet tiltaksstedene informasjon om.

Når vi spurte ungdommene selv hva de skulle gjøre videre etter I UNG tiltaket snakket flest om planene for sommeren som sto for døren. Noen hadde allerede sommerjobb men de fleste var på utkikk eller planla å finne seg en sommerjobb i løpet av forsommeren. Ungdommene var tredelt i forhold til hva de skulle gjøre til høsten mellom de som hadde søkt skole, de som forsøkte å få seg arbeid eller lærlingeplass og de som enda ikke visste hva de skulle gjøre.

Blant ungdommene som hadde søkt skole, var det kun to som visste at de hadde fått plass. Disse to skulle gå på folkehøgskole. De andre ungdommene hadde gjerne søkt seg til flere linjer og skoler i håp om å få skoleplass. Mange av ungdommene virket skeptiske til om de ville få seg en skoleplass, og var derfor usikre på om det var det de skulle gjøre til høsten.

*«Skole til høsten, om jeg kommer inn.»*

*«Har søkt skole, skal dit om jeg får plass.»*

Like mange ungdommer som hadde søkt skole forsøkte å få seg arbeid eller lærlingeplass til høsten. Også her var mange usikre og kun tre ungdommer hadde avklart lærlingeplass eller arbeid allerede før sommerferien.

*«Har fått jobb i butikk etter å ha søkt selv. Fått en lønning på nesten 100 % arbeidstid, det var deilig og sårt trengt.»*

Flere håpet å få videreført arbeid utover sommeren og høsten der hvor de var i praksisplass da de gjerne trivdes godt. Men de som var i NAV praksisplass måtte ut av sine stillinger når skoleferien startet for ikke å komme i konkurranse med sommervikarene. Nedgangstider i en del bransjer synes å ha gjort det ekstra vanskelig for noen av ungdommene, da det var blitt færre stillinger å søke på.

*«Jeg har mål om å få fast jobb. Neste måned får jeg status som vikariat. Det er nedgangstider i bransjen nå, og derfor har de fleste av oss som jobber slik, i vikariat, kontrakt ut august.»*

Andre tok det hele med relativt stor ro og hadde ikke begynt å søke etter arbeid.

*«Prøve å få meg en jobb, helst en heltidsjobb. Ikke begynt å søke.»*

Mange ungdommer var i tvil om hva de skulle gjøre etter I UNG perioden. Flere av dem hadde allikevel søkt skole, arbeid eller lærlingeplass, men av ulike grunner visste de ikke hva de skulle eller ønsket å gjøre.

*«Til høsten... jeg er ikke helt sikker. Har søkt på videregående, men jeg har mine tvil om jeg klarer det. Jeg tror det blir for mye. Jeg sliter en del med angst, særlig knyttet opp mot skole.»*

*«Har søkt skole, men tror ikke jeg kommer inn eller at jeg kommer til å gå på skole. Fordi noe av det verste jeg vet er å gå på skole. Mye stress og press...»*

*«Jeg har ikke søkt noe skole. Tror ikke det blir skole på ei stund. En bør vel, men det hjelper ikke i lengden. Jeg er lei av å gå på skole, sitte på skolen og se på at en voksen snakker. Jeg mener jo nå at det var dumt at jeg slutta, men jeg vet hvor lei jeg var.»*

Andre stolte helt og holdent på NAV ville ta ansvar og sørge for at de fikk seg arbeid.

*«Jobber nå på matbutikk. Fortsetter med dette frem til sommerferien. NAV som tar over da, og det blir NAV som bestemmer om jeg får fortsette der, det er de som skal finne arbeidssted.»*

*«Jeg tror jeg er i trygge hender fordi jeg er i NAV og i praksis, og det er jo positivt. Jeg har ikke søkt noe skole. Jeg trives veldig godt der jeg jobber nå, og vil helst fortsette der.»*

Mens noen virket bekymringsløse og ikke hadde tenkt så langt ennå, virket de fleste mer eller mindre bekymret for fremtiden og for å ende opp uten noe å gjøre.

*«Har negative tanker om at jeg ikke vil få meg jobb etter skole eller noen ting, at jeg blir sittende uten noen ting. Vet ikke hva jeg skal gjøre. To uker igjen her, så kan jeg ikke være mer her.»*

*«Vet ikke hva jeg skal gjøre, og jeg vet ikke om jeg vil få hjelp. Men jeg er ikke den eneste som ikke får hjelp. Tror neppe jeg kommer inn på skole.»*

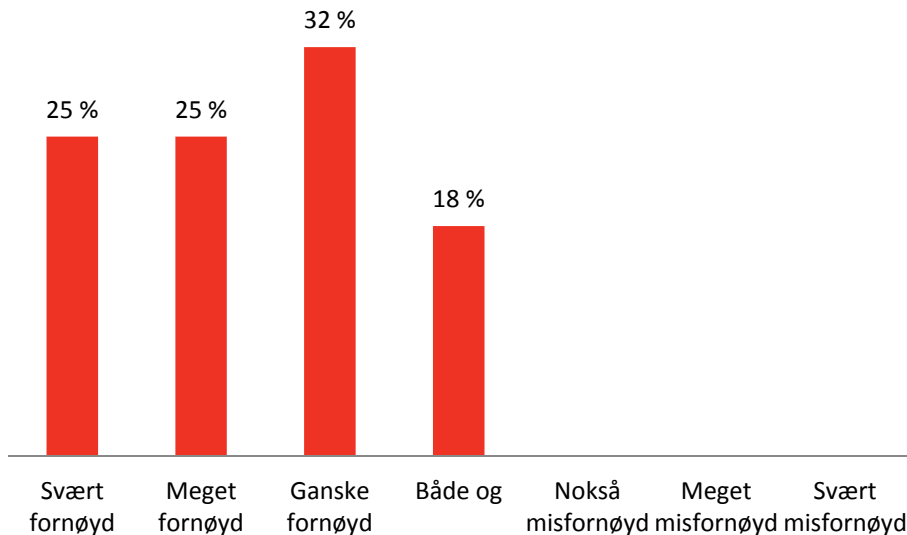
Det var færre av ungdommene vi intervjuet som fortalte at de ønsket å begynne på skole etter I UNG perioden, enn det var som hadde oppgitt dette til tiltaksstedet de hadde deltatt ved. Noe av differansen her kan nok forklares med at flere har søkt skole, men at ungdommene ikke anså det som reelt at de kom inn, eller at de til tross for å ha søkt skoleplass ikke ønsket å gjenoppta skoleløpet. Videre var det flere av ungdommene som i intervjuene oppga at de ønsket lærlingeplass eller arbeid, enn det var som ifølge tiltaksstedene hadde fått slik plass eller arbeid. Disse resultatene sammenfaller med funn fra oppstartintervjuene, som viste ungdommens preferanse for praktisk læring og arbeide heller enn teoretisk læring, og hvordan den dominerende frafallshistorien handlet om lav mestring og lavt engasjement for skolen. Samlet kan våre resultater tyde på at endel av ungdommene var usikker på hva de skulle gjøre fremover når de var ferdige på I UNG.

#### **4.2.12 SELVRAPPORTERTE SKJEMA OM UNGDOMMENES OPPLEVDE HELSE**

De 30 ungdommene som ble intervjuet, ble bedt om å fylle ut et kort selvrapporteringsskjema etter intervjuet. Det var bare en som ikke ønsket det, og de resterende 29 ungdommene fylte ut

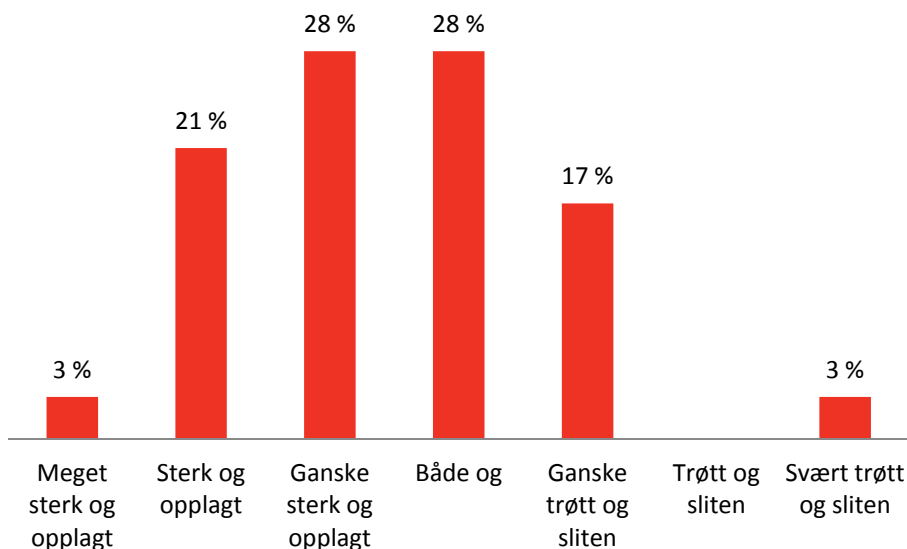
dette skjemaet. Av disse var 22 (76 prosent) menn og 7 (24 prosent) kvinner. Antall ungdommer fra hvert tiltakssted som fylte ut skjemaet var relativt likt, med mellom 6 og 8 ungdommer fra hvert tiltakssted.

Vi spurte ungdommene om hvordan de hadde det for tiden, om de stort sett var fornøyd eller stort sett var misfornøyd. Resultatene er fremstilt i figur 4.2. Halvparten av ungdommene var svært eller meget fornøyd. Mer enn 3 av 4 var svært, meget eller ganske fornøyd med hvordan de hadde det. En mindre andel på 18 prosent svarte både og, mens ingen svarte at de var misfornøyd.



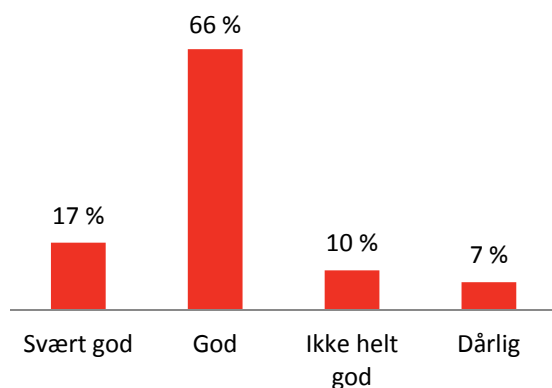
**Figur 4.2. Når du tenker på hvordan du har det for tiden, er du stort sett fornøyd eller stort sett misfornøyd? Prosent (N=28).**

Ungdommene ble også bedt om å oppgi om de følte seg sterk og opplagt eller trøtt og sliten for tiden. Figur 4.3 viser at kun et fåtall på 3 prosent følte seg meget sterk og opplagt og kun 3 prosent følte seg svært trøtt og sliten. Det var flest som svarte at de følte seg ganske sterk og opplagt eller både og (begge 28 prosent).



**Figur 4.3. Føler du deg stort sett sterk og opplagt eller trøtt og sliten? Prosent (N=29).**

Tilslutt spurte vi ungdommene hvordan helsen deres var nå. Som figur 4.4 viser svarte godt over halvparten, 66 prosent, at helsen deres var god. Sytten prosent svarte at helsen var svært god, mens henholdsvis 10 og 7 prosent svarte ikke helt god og dårlig.



**Figur 4.4. Hvordan er helsen din nå? Prosent (N=29).**

Flesteparten av ungdommene svarte at de var fornøyd med hvordan de hadde det for tiden, og ingen var direkte misfornøyd. Mange av ungdommene i intervjuene fortalte om en ungdomstid som ikke var problemfri. Tvert imot var det mange som slet med sosiale og psykiske utfordringer, og gjerne med en rekke opplevelser av nederlag fra skolehverdagen. Ungdommene var ofte ikke der de ville være i livet. Noen opplever sin helse som dårlig, men det er positivt at de fleste var fornøyd med sin situasjon, og at de fleste opplevde sin helse som god. Ungdommene er mer spredt i sine svar på hvorvidt de føler seg sterk og opplagt eller trøtt og sliten.

### **4.3 INTERVJURUNDE 3 – HVA GJØR UNGDOMMENE ETT ÅR ETTER DELTAKELSE PÅ I UNG?**

Gjennom de første intervjurundene hadde vi fått mobilnummeret til 33 av ungdommene, som godkjente at vi kunne ringe dem opp igjen etter år etter at de avsluttet sin deltakelse i I UNG. Alle disse ungdommene ble forsøkt oppringt, og vi fikk gjennomført intervju med 25 av disse ungdommene. Noen fikk vi ikke tak i, noen brukte ikke lengre det oppgitte nummeret, og bare noen få ønsket ikke å snakke med oss.

#### **4.3.1 HVA GJORDE UNGDOMMENE ETTER DELTAKELSEN PÅ I UNG?**

Av de 25 ungdommene som vi intervjuet, var det omtrent lik fordeling mellom å begynne på skole, begynne i jobb og det å ha verken jobb eller skole, etter tiden på I UNG. Av de som tok opp igjen skolegangen, var det de fleste som fortsatte på videregående opplæring, mens to ungdommer hadde begynt på folkehøgskole. En ungdom hadde begynt på skole og sluttet igjen etter noen få uker, og siden det ikke gjort noe. Av de som begynte å arbeide, fikk de fleste jobb via NAV, noen også med god hjelp fra I UNG-tiltaksstedet. En del av ungdommene sliter med psykisk helse eller andre forhold, som gjør det vanskelig å komme i gang igjen. I underkant av en tredjedel hadde ikke hatt jobb eller skole å gå til etter I UNG. Enkelte av disse hadde deltatt i NAV-tiltak, og et par ungdommer hadde deltatt i en ny periode på I UNG. Det var også noen som oppga at de ikke hadde gjort noe.

#### **4.3.2 HVA GJORDE UNGDOMMENE VED INTERVJUTIDSPUNKTET?**

Ungdommene ble intervjuet i midten av juni, altså like ved inngangen til sommerferien for de som går på skole. Noen flere hadde kommet seg i gang med skole etter hvert, slik at 10 ungdommer oppga at de gikk på skole på nåværende tidspunkt, derav tre på folkehøgskole og sju på videregående. Av alle de 7 som var i arbeid, hadde alle midlertidige kontrakter der de fleste gikk ut i juni. Mange av disse ønsket videre arbeid, men visste ikke om de fikk fortsette eller om de måtte søke etter annet arbeid. Nesten like mange, 6 ungdommer, var uten både jobb og skoleplass. To stykker hadde et tilrettelagt tilbud enten gjennom NAV eller arbeids- og inkluderingsbedriften Astero.

#### **4.3.3 HVA SLAGS PLANER HADDE UNGDOMMENE FOR HØSTEN?**

På grunn av at intervjuene ble gjennomført i midten av juni, sto mange av ungdommene i en ny overgangsfase, enten fordi deres arbeidskontrakt enten gikk ut, eller fordi de ønsket å slutte på skolen og ennå ikke visste hva annet de ville gjøre. Av de 25 intervjuede ungdommene, var det 15 stykker som ikke visste hva de skulle gjøre fra høsten. Flere hadde ikke søkt på verken jobb eller skole, men enkelte hadde vært i kontakt med eller skulle i møte med NAV, og håpet på hjelp derfra til å finne seg arbeid. De tre som visste at de skulle fortsette i arbeid, hadde i dag en midlertidig jobb som de kunne fortsette i en stund til framover. Av de som visst at de skulle begynne på eller fortsette på skole, var det 6 som skulle på videregående, og en på folkehøgskole.

#### **4.3.4 HVORDAN VURDERER UNGDOMMENE BETYDNING AV I UNG I ETTERTID?**

Tilbakemeldingene fra ungdommene er ikke ensartede, og går i litt ulike retninger. De fleste er fornøyd, men flere opplever at hjelpen og støtten de fikk på I UNG ikke var nok. Av de som var fornøyd, var den som var aller tydeligst i tilbakemeldingen særdeles fornøyd med at tiltaksstedet oppsøkte ungdommen og besøkte arbeidsplassen for å se hvordan det sto til. I begynnelsen ukentlig, og senere en gang i blant. Noen syns at tiltaksstedet var en god plass og være, og at det viktigste var å ha en plass å gå til, andre peker på at de fikk motivasjon til å komme i gang med skole eller arbeid, og at det var fint å få prøve ut forskjellige ting. Det sosiale fellesskapet nevnes også: «*Det gav modning, og en klasse som jobbet mot felles mål og som ga sosial omgang vi ikke hadde hatt ellers. Det er veldig kjekt å kunne ha noen rundt seg (...)*». Det at mange anser tiltaket som positivt på grunn av at det er viktig å ha en plass og gå til, tyder på at det sosiale spiller en vesentlig rolle, og derfor bør vektlegges i et slikt tiltak. At mange sliter med psykiske utfordringer og motivasjonsvansker, gjør det også viktig at ungdommene blir sett og fulgt tett opp, gjerne i lengre tid enn det tiltaket I UNG varer. Oppfølging med besøk på arbeidsplass og kanskje møter i ettertid, der ungdommene møter de eller den samme personen over tid, som en motivator og samtalepart, kan være viktig. At ungdommene kan følges opp gjennom støtte og veiledning er viktig spesielt med tanke på at dataene tyder på at en stor andel av ungdommene ett år etter fortsatt befinner seg i en svært usikker posisjon, og mangler klare utsikter til skoleplass eller langvarig arbeidskontrakt.

Det var ingen klare forskjeller mellom hva ungdommene svarte, verken om hva de har gjort, hva de gjør nå eller planlegger å gjøre, eller hvordan de i ettertid opplever oppfølgingen, sett ut i fra hvilket tiltakssted de har fulgt.



---

## 5 DISKUSJON OG OPPSUMMERING

---

Dette kapittelet starter med å drøfte ungdommenes frafallshistorier. Mange av ungdommenes fortellinger kan oppsummeres som opplevelser av «utenforskap». I neste del drøfter vi hvorvidt og hvordan ungdommenes deltakelse i I UNG har gitt dem en opplevelse av å bli inkludert og ivaretatt. I neste del diskuteres samhandlingen om I UNG-tiltaket, før vi deretter drøfter betydningen av I UNG for ungdommenes vei fra I UNG og tilbake til skole eller arbeidsliv. Til slutt gir vi en punktvis oppsummering basert på forskningsprosjektets tre delmål: 1. Å identifisere faktorer og likhetstrekk ved ungdom i målgruppen som førte til at de falt ut av videregående opplæring. 2. Å identifisere tiltak og aktiviteter i I UNG som fungerer spesielt godt og som eventuelt kan brukes til å forebygge frafall blant ungdommer som står i fare for å falle ut av videregående opplæring og 4. Å undersøke om det tverrfaglige samarbeidet fører til bedre tjenestetilbud for målgruppen og om samhandlingen oppleves som konstruktiv for partene.

### 5.1 UNGDOMS FRAFALLSHISTORIER

Analysen viser at prosessene som leder til at ungdom slutter i videregående opplæring, for mange startet allerede på barneskolen. Utfordringene knyttet til **vanskeligheter med å lære på skolen**, dvs. skolerelaterte utfordringer som vansker med å lese, skrive, konsentrere seg, sitte stille eller huske, aktualiseres på skolen. For noen vedvarer de konkrete utfordringene med å lære gjennom hele skolegangen til tross for at de har fått påvist lærevansker og har deltatt i tilrettelagt undervisning. Disse barna/ungdommene opplever å slite med det som er skolens kjerneaktivitet; læring av kunnskap fra fagbøker. Når ungdommene sier at de er «skoleleie» eller at de «ikke orker mer skole», så rommer utsagnene også en dyp og personlig erfaring om å ikke helt mestre skolens kjerneaktiviteter. Ungdommenes utsagn om å «ikke like teori» eller «teori er ikke for meg» uttrykker enda mer presist denne erfaringen med å være svak på det som er skolens kjerneaktivitet. I dette bildet er vansker med å lære en såkalt «push-faktor», det vil si et forhold som støter eleven ut av skolen eller til skolens randsone med høyt fravær og lavt engasjement, på grunn av dårlig mestring med skolens primære anliggende.

Vi tror også at ungdommenes **motstand mot teori** ofte er et uttrykk for faglige problemer og det som kan være større kunnskapshull, selv om det for noen kan handle mer om at de har andre interesser enn teori. Å være faglig svak er også resultatet av en langsom prosess med visse gjentakende mønstre knyttet til utfordringer med å lære på skolen og lav egeninnsats på skolearbeidet hjemme. Skolens system av formelle og uformelle tilbakemeldinger til den enkelte elev om hans eller hennes faglige kunnskapsnivå, forteller også ungdommene i klartekst hvordan de plasserer seg. Mange av våre informanter får beskjeden om at de kan for lite av det skolen prøver å lære dem gjentatt på tvers av fag og over lengre tid, både gjennom tiltakene som settes inn, reaksjoner fra lærere, medelever og foreldre, og endelig ved at de formelle karakterene er dårlige.

Både elevens indre opplevelse av å ha lærevansker og skolesystemets og omgivelsenes ytre vurdering av elevens prestasjoner, bekrefter den enkeltes lave mestring av det skolefaglige. Faglige problemer, både det å ha vansker med å ta til seg teoretisk kunnskap og det å etter hvert ha lavt faglig nivå og kunnskapshull, står sentralt i våre informanters fortellinger om det å slutte

på skolen. Dette funnet samsvarer godt med annen forskning både i Norge og internasjonalt som finner at «*karakterene fra tiende klasse var det forholdet som entydig hadde sterkest direkte betydning for utfallet av videregående opplæring*», og at skolefaglige prestasjoner «*is the single most important predictor of whether students drop out or graduate from high school*» (i Reegård og Rogstad, 2016:34).

Våre informanter som uttrykte at teori ikke helt var for dem, hevdet i samme åndedrag en tilsvarende sterk **preferanse for praksis**. I det å foretrekke praksis framfor teori ligger det også beskrivelser av en annen måte å tilegne seg kunnskap på, en raskere og mer utålmodig måte der kjernen er å aktivt bruke seg selv, skape noe, gjøre noe med hendene, gjerne noe som viser raske resultater. Motsatsen er den klassiske situasjonen på skolen, en måte å lære på som krever evnen til å sitte stille, holde tråden, være fokusert og konsentrert på faglig kunnskap som presenteres enten fra en lærer eller fra en fagbok. Tilsvarende funn er også gjort i andre norske undersøkelser, der ungdom oppgir for mye og vanskelig teori på videregående skole som en av årsaksforholdene til at det ble vanskelig for dem å bli værende i skolen (Thrana i Reegård og Rogstad, 2016:99)

Ungdommenes ønske om praksis framfor teori sammenfaller ofte med skolefaglige svakere prestasjoner, og begge forhold peker i retning av å **velge yrkesfaglig studieretning** (Bergsli, 2013:18). Noen yrkesfaglige retninger har både lavere opptakskrav og mer praksisbasert opplæring. Samtlige informanter signaliserer at de tror rollen som arbeidstaker er bedre enn å være skoleelev. Ingen av informantene uttrykker lyst til å gå på mer skole, og de som er friske nok til det, sier at de har lyst til å komme seg ut i jobb. Satt på spissen: Utdanning forstås mer som et nødvendig onde for å kunne få seg en jobb. I vurderingen av jobb og praksis som bedre og viktigere enn skole, ligger også opplevelsen av at skolen ikke lærer bort nyttig kunnskap.

Nær alle informantene i vår undersøkelse viser en **lav identifikasjon** med skolen; de opplever at de ikke hører hjemme i den teoretiske skoleringen, de ser ikke nytteverdien av de fleste skolefagene, de føler seg mer praktisk anlagt og de vil helst over i jobb. Også strategiene ungdommene velger i møte med utfordringer i skolegangen bærer bud om et lavere engasjement: **Høyt fravær og ingen eller lav innsats med lekser og forberedelser til prøver** er et annet hovedfunn, et handlingsmønster som enten har vært nokså konsistent over lang tid eller vært gjeldende for perioder av skolegangen deres. Markussen (i Reegård og Rogstad, 2016:25) slår fast at forskningen har påvist en sammenheng mellom fravær og senere bortvalg: De som slutter i videregående opplæring har i gjennomsnitt lavere karakterer og høyere fravær på ungdomsskolen. En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010/11 fant at slutterne «kunne vise til et betydelig fravær» (Markussen og Seland, 2012:43). Hernes fastslår at høyt fravær bringer med seg faglige problemer og «en fallende opplevelse av mestring», og konkluderer derfor med at «å motvirke frafall begynner altså i grunnskolen» (Hernes, 2010:12).

Ungdom som over tid sliter med de skolefaglige oppgavene, erverver seg **kroniske tapserfaringer** i stedet for en positiv mestringsfølelse. Mens noen av informantene fremviste tiltro til egne evner, at de egentlig kunne fått bedre karakterer eller valgt studiespesialisering hvis de jobbet hardere, så hadde mange informanter en heller svak tiltro til egne faglige evner. Selvforståelsen av at «skole er ikke for meg» rommer erfaringen med å ikke mestre skolefagene, men er også grunnlaget for å utvikle strategier som peker i retning ut av skolen. Strategiene ungdommene tar i bruk handler både om å unngå det vanskelige og om å vektlegge det som er annerledes enn skolen, som for eksempel jobb. Anvik og Eide (2011) forstår skulking som et

resultat av oppsamlede tapserfaringer i skolen. Ved å skulke unngår ungdommen situasjoner der de føler dårlig selvtilit og manglende mestring, og de slipper å bli stilt ovenfor nye faglige mål de selv ikke tror de vil klare. Vår undersøkelse finner at ungdommen benytter samme **unnavikelsesstrategi** ovenfor hjemmearbeidet med lekser. Legger vi denne forståelsen til grunn, er det grunn til å tro at lekser ytterligere forsterker forskjellen mellom de skolesvake og de skolesterke.

En spørreundersøkelse blant ungdom i Oslo viste at forskjeller i valg av yrkesfaglig eller studiespesialiserende studieretning var avhengig av karakterer fra grunnskolen (Dæhlen i Reegård og Rogstad 2016:118). Både internasjonalt og i Norge er det slik at elever med bedre karakterer går til studieforbereidende og de med dårligere skolefaglige prestasjoner ledes inn til yrkesfaglige studieretninger. Med noen unntak, f.eks. elektrofag, har de fleste yrkesfaglige studieretninger lavere opptakskrav enn studiespesialiserende. Forskjeller i frafall mellom de to studieretningene blir kraftig redusert når man kontrollerer for elevenes karaktersnitt fra grunnskolen (Bergsli, 2013:17).

De langsomme prosessene med voksende **kunnskapshull** og stadig sterkere sementering av et selvilde der «skole er ikke for meg», når sine kritiske punkt i overgangene fra ungdomsskole til videregående og fra VG1 til VG2, der karakterer og gyldig vitnemål er avgjørende for hvor fritt ungdommene egentlig kan velge videre utdanningsløp. Vårt materiale viser at mange av ungdommene har for **lave karakterer** til å få innfridd sitt førstevalg, og derfor starter på VG1 der «det er noe ledig» eller på et fag de egentlig ikke er motiverte for. En undersøkelse fra 2004 fant at det å **ikke få innfridd førstevalget** på videregående gjelder rundt ti prosent av elevene, og dette gjelder de med svakere karaktergrunnlag (Helland og Støren, 2004). Enda mer kompliserende synes situasjonen å bli for de ungdommene som hadde gjennomført og trivdes på VG1, men som ikke kom seg videre på den linja de ønsket seg til VG2. I vårt datamateriale ser det ut som om bruddet med det forventede forløp ser ut til å virke enda mer uheldig for den ungdommen som ikke kan fortsette på det videregående løpet han eller hun trivdes med, enn når en ungdom må ta seg et «venteår» rett etter ungdomsskolen. I begge situasjoner skjer det at ungdommene med for dårlige karakterer støter på vurderingssystemets strukturelle rammebetingelser: Den reelle friheten til å velge linje på videregående utdanning er forbeholdt ungdommen med de beste karakterene. Markussen og Seland stiller spørsmålet om hvor fritt skolevalget egentlig er for elevene som har de svakeste karakterene fra tiende klasse, og mener begrepet er tilslørende (Markussen og Seland, 2012:12). Når ungdom slutter fra linjer de i utgangspunktet ikke ønsket å gå på, handler det mer om at de har «mistet» muligheten til å velge og dermed er «feilplassert», snarere enn at de har gjort et «feilvalg» (ibid:45).

Parallelt med de skolefaglige prosessene pågår også et **sosialt samspill** på skolen som vi ut fra vårt materiale ser spiller en stor rolle for ungdommene. I historiene til dem som har droppet ut av videregående opplæring er det en markant skillelinje mellom de ungdommene som har trivdes eller hatt det greit sosialt på skolen, og de som ikke fortalte oss om samme type trivsel. Variasjonen i sistnevnte gruppe er stor, den gruppen rommer ungdom som har følt seg utenfor eller annerledes flertallet, men de har hatt noen faste venner, der er ungdom som har opplevd klassemiljøet som dårlig og at de aldri helt fant seg til rette, og det er ungdom som har opplevd ensomhet og mobbing. Inntrykket vi sitter med er at ungdom som har trivdes sosialt med medelever og har opplevd sosialt fellesskap og tilhørighet, ikke ser ut til å slite så tungt med lav mestring og dårligere prestasjoner på det skolefaglige. Hvis det skolefaglige er en push-faktor som langsomt skyver dem ut av skolegangen, så gjør vennskapene og det sosiale fellesskapet det

motsatte, det drar dem inn igjen i skolen (pull-faktor). For de ungdommene som opplevde barne- og ungdomsskole som givende sosiale arenaer, kan overgangen til ny skole på videregående bli et mer brutalt møte med lav mestring av faglige krav hvis de samtidig opplever manglende sosial trivsel.

**Psykososiale utfordringer** knyttet til relasjoner på skolen, både til medelever og lærere, har for enkelte av ungdommene vi intervjuet representert en vedvarende problematikk som startet alt på barneskolen. Når lærevansker opptrer i kombinasjon med dårlig klassemiljø og mistrivsel sosialt, står ungdommen i en vedvarende vanskelig situasjon der de to dominerende trekk ved skolen som arena støtter ungdommen vekk.

Vårt inntrykk fra intervjumaterialet er at **sosial trivsel** vekter tyngre enn lav skolefaglig mestring. Spissformulert: Elever som presterer dårlig, men trives sosialt, blir værende helt til systemets formelle karakterkrav stopper dem. Men for de ungdommene som ikke har det godt sosialt, som ikke identifiserer seg med medelevene, som ikke trives, som ertes eller mobbes, de har mindre grunn/ motivasjon til å holde seg fast i skolen når utfordringer med fag eller konflikter med lærere opptrer. Bergsli (2013) viser til en svensk undersøkelse som fant at **klassemiljøet** og elevens forhold til medelever var viktigere enn elevens relasjonen til læreren når det gjaldt elevenes psykosomatiske helse. For de elevene som identifiserte seg med skolekultur og hadde en akademisk orientering, var relasjonen til læreren viktig for deres psykosomatiske helse, mens for elevene uten teoretisk orientering – slik som er tilfellet for våre informanter – så var relasjonen til læreren mindre viktig. Klassemiljøet var derimot viktig for alle elevene, noe som peker på at et godt sosialt klassemiljø kan bidra til sosial likhet i skolen (Bergsli, 2013:25). Sagt med andre ord: Et godt psykososialt klassemiljø kan være en ekstra viktig pull-faktor for potensielle frafallselever, dvs. at elevene med de svakeste skolefaglige prestasjonene, blir trukket inn mot deltagelse i skolen hvis den sosiale trivselen og inkluderingen på skolen er høy.

Barn og ungdom som opplever **mobbing** på skolen, står i en svært krevende situasjon der de «må» gå på skolen, selv om de er «fritt vilt» og føler seg utrygge og uvelkomne på skolen. Eksistensielt sett kan det oppleves som å «kjempe for eget liv». Materialet viser at ungdommene som opplevde mobbing, utviklet varierende overlevelsesstrategier, fra å være aggressiv tilbake, slenge meldinger selv, til å unngå situasjoner, definere seg som utenfor, konsentrere seg om å ikke svare eller holde seg unna skolen i dager eller enkelttimer. Forskerne bak Ungdataundersøkelsen fastslår at de aller fleste ungdommer aldri har opplevd å bli mobbet, men at det likevel er et stort problem for dem som opplever det (Bakken 2016). Å bli utsatt for mobbing gir større risiko for å få både psykiske og fysiske helseplager (Bergsli 2013, Bakken 2016). Dette finner vi også i vår undersøkelse: Mobbing kan være helt sentralt for å forstå ungdoms frafallshistorie, sosiale fungering og psykiske helse. I vårt materiale finner vi at flere utfordringer opptrer sammen med opplevd mobbing, som for eksempel ensomhet, manglende vennskap, utestenging, sosial isolasjon, depresjon, sosial angst, usikkerhet, lav selvfølelse og fysiske plager.

Ungdommene i vår undersøkelse feller en entydig dom over skolens håndtering: **Skolen stopper ikke mobbingen!** Sett fra ståstedet til de ungdommene som har opplevd mobbing gjennom både barne- og ungdomsskoletid, kan mobbing ses som det sterkeste «misforholdet mellom skole og individ som har fått utvikle seg over tid» (jamfør Reegård og Rogstad, 2016). Det er nærliggende å spørre om ikke skolen sitter på et strukturelt (juridisk/organisatorisk) og kulturelt problem når mobbingen ikke stoppes, men får fortsette i så mange tilfeller.

I 2012 skriver Markussen og Seland at «den betydelige andelen av bortvalg som ifølge våre data knyttes til **psykisk sykdom**, representerer et forholdsvis nytt funn i forskningen om avbrutt

videregående opplæring» (2012:11), noe Reegård og Rogstad gjentar i 2016 når de hevder at «betydningen av psykiske plager utelates oftest når frafall er tema» (2016:15). Ifølge Folkehelse rapporten fra 2014 har til enhver tid mellom 15-20 prosent av barn og unge mellom 3 og 18 år nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer<sup>2</sup>. Blant elevene som sluttet fra videregående opplæring i Akershus i 2010/11, var psykiske vansker den hyppigst angitte årsaken til bortvalget: for nær 21 prosent av de 533 elevene som sluttet dette skoleåret var den viktigste årsaken at de var psykisk syke eller hadde psykososiale problemer (Markussen og Seland, 2012:30).

Basert på vår intervjuundersøkelse er det heller ingen tvil om at utfordringer knyttet til egen **psykisk helse** er en tungtveiende faktor i ungdoms frafallshistorier. De informantene som har opplevd mobbing eier mange av de psykiske plagene materialet forteller om, men psykiske plager i ungdomstiden er vanlig. Ungdata-undersøkelsen finner en høy andel ungdommer rapporterer om psykiske plager i ungdomsårene, og mest utbredt er typiske stress-symptomer (Bakken, 2016:73). Omtrent 30% av ungdomsskoleelevene og ca. 40% av elevene på videregående at de er ganske eller veldig mye plaget av tanker om at «alt er et slit» eller at de «bekymrer seg for mye om ting» (ibid). Anvik og Eide (2011) understreker at selv om familiebakgrunn kan ha betydning for utvikling av psykiske problemer, så kommer 80-90% av barn og unge med betydelige psykiske plager fra «helt vanlige familier». Når utfordringer knyttet til psykisk helse gjelder så mange barn og unge og vi finner at det spiller en tung rolle i prosessene som leder fram til ungdoms frafall fra videregående opplæring, er det nærliggende å spørre om skolens kompetanse og beredskap for å fange opp slike utfordringer hos den enkelte elev, er god nok. I en fersk doktorgradsavhandling som har undersøkt læreres syn på psykisk helse i skolen, slår Stine M. Ekornes fast at lærere ønsker seg mer kunnskap og kompetanse for å kunne håndtere elevens psykiske helseproblemer. Lærere synes det er vanskelig å se at elever har psykiske problemer, særlig om eleven holder det skjult, og lærere er usikre på hva de skal gjøre og hvordan de skal gå frem<sup>3</sup>.

Våre ungdommers erfaringer med å slippe taket i skolen, bryte med skolen, viser slik sett noe om hvilket nivå av prestasjoner ungdom i dag skal levere på. «**Stress**» er et hyppig brukt uttrykk blant våre informanter, og det brukes til å beskrive både en situasjon og en følelse. Vi forstår «stress» som en symptombeskrivelse: Stress er resultatet av ulike former for utfordringer som vokser ut over det som ungdommen klarer å håndtere: Det kan være kryssende krav som til sammen lager et stort press i og på den enkelte, press om å levere, press om å lykkes, press om å ikke feile, press om å holde ut en uholdbar situasjon, som for eksempel mobbing eller konflikt med lærer eller medelever, eller å prestere faglig til tross for manglende ferdigheter, egen utmattelse eller sosiale angst. Alt dette presset beskrives som «stress». Lege Trond H. Diseth påpeker at forekomsten av stressplager blant barn og unge er i vekst, og hevder at det er de skolerelaterte stressplagene som står for økningen<sup>4</sup>. Andre velkjente bakgrunnsfaktorer for

---

<sup>2</sup> <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge---fo/#mange-barn-og-unge-rammes-av-psykiske-plager-og-psykiske-lidelser>

<sup>3</sup> Stine Margrethe Ekornes, Phd, sitert i Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/norge/Larere-vil-vite-mer-om-psykisk-helse-603719b.html>

<sup>4</sup> Avdelingsoverlege og professor Trond H. Diseth i kronikken «Skolen bidrar til at flere barn opplever stress»: <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/september/skolen-bidrar-til-at-flere-barn-oppleve-stress/>

stress, som skilsmisse- og lojalitetskonflikter, traumer og overgrep, ser ut til å ha en stabil forekomst blant barn og unge. Det som nå øker, ifølge Diseth, er «stress forbundet med krav som ikke er tilpasset barnets evner, alder eller nivå, og krav som ikke er tilpasset barnets følelsesmessige behov». I en kunnskapsoversikt om helse og frafall i videregående opplæring slås det fast at «*det er et komplekst samspill mellom skolerelatert stress og psykosomatiske plager, som ser ut til stå i en gjensidig påvirkning og årsaksforhold, der disse forsterker hverandre over tid*» (Bergsli, 2013:25).

For noen av informantene i vår undersøkelse var livssituasjonen så krevende at de ikke er klar for å gjennomføre videregående opplæring nå. Disse informantene får hjelp fra psykisk helsevern og andre instanser. Markussen og Seland (2012) spør om skolen bør rette innsatsen mot den gruppen elever som ikke er så syke at de trenger omfattende hjelp fra støtteapparatet, og heller ikke den gruppen elever som ikke lenger vil gå på skole uansett evner eller tilrettelegging. De foreslår at skolen heller bør konsentrere seg om den store gruppen som er for svake til å klare det på egenhånd, men tilsynelatende for velfungerende til at det trengs hjelpeapparat med barnevern og psykiatri.

Analysen viser at **fysisk sykdom og skader** utgjør en annen form for brudd med informantenes planer og ønsker for utdanning. Planer og utdanning kan bli satt på vent fordi man må bli frisk først, eller man ser seg nødt til å endre kurs. De informantene som har opplevd lengre avbrudd og som prøver å komme tilbake i det samme skoleåret, beskriver det som nærmest «umulig» å skulle ta igjen det tapte, en erfaring som avdekker hvilken progresjon tilegningen av kunnskap skal følge. Dette forholdet illustrerer med tydelighet hvilken kumulativ prosess som ligger til grunn for læring i skolen, og gir en pekepinn om hvordan elever som sakker akterut på ett trinn vil få utfordringer med å henge med i neste trinn av undervisningen. Erfaringene gjenspeiler også at skolen har lite rom for å la den enkeltes elevs reelle kunnskapsnivå og faglige mestring være styrende for når man skal videre til neste kunnskapsnivå, at progresjon i undervisningen og overgang til et høyere kunnskapsnivå følger standardiserte målbeskrivelser som gir lite rom for tilpasning.

Alle informantene i vårt utvalg har på ulike måter **brutt** med de forventede standarder for progresjon, forløp, fungering, innsats og kunnskapsnivå. Bruddet med forventet forløp skjer sjelden over natta, men er for de aller fleste resultatet av langvarige prosesser der flere forhold virker sammen og i sum skaper negative sirkler.

For de fleste av informantene **opptrer flere utfordringer sammen**. Også Markussen og Seland finner dette i sin undersøkelse av de 533 elevene som sluttet i videregående opplæring i Akershus 2010-11. De skriver: «*At såpass mange oppgir flere forklaringer viser at slutting er et valg med et sammensatt årsaksbilde*». (Markussen og Seland, 2012:30). Bergsli konkluderer med at psykisk helse fremtrer «både som årsak og konsekvens av lavt prestasjonsnivå og frafall» (Bergsli 2013:52), og det er med andre ord ikke lett å si hva som kom først: Dårlig psykisk helse eller dårlige prestasjoner på skolen?

Utfordringer som spiller sammen og gjensidig påvirker hverandre, i kombinasjon med bruddet med forventet kunnskapsprogresjon, vil til slutt skape hindringer som virker «uoverkommelige» - «jeg ga bare opp», som en av informantene uttrykte det. Markussen viser til at i praksis går hver tiende elev ut av grunnskolen med kunnskapsnivå tilsvarende stryk, men likevel begynner disse elevene på ordinære kurs i videregående opplæring med en forventning om at de skal få studie- eller yrkeskompetanse om 3-5 år (Markussen i Reegård og Rogstad 2016:54). Markussen konkluderer med at «det er åpenbart at svært mange blir satt til å strekke seg etter det

uoppnåelige», og påpeker at disse ungdommene bør få realistiske alternativer, som lærekandidat eller praksisbrevkandidat (ibid).

## 5.2 «I UNG» DELTAKELSEN – FRA UTENFORSKAP TIL INKLUDERING?

Det er ikke bare det faglige som er viktig i skolen, men også det sosiale fellesskapet man er en del av og den utvikling av god personlig og sosial karakter som skjer der (Nordahl, 2014). Denne utviklingen handler om struktur, tydelige forventninger og sosial læring som igjen danner grunnlag for faglig læring (Nordahl, 2014). Læring i seg selv gir også opplevelsen av å være en del av et fellesskap, men dersom man ikke mestrer faller man utenfor dette fellesskapet og opplever nederlag som kan følge en resten av livet (Nordahl, 2014). Dette ser vi igjen av ungdommenes beskrivelse av perioden de har vært en del av i I UNG tiltaket. Det er ikke den personlige kontakten mellom ungdommene som har vært viktigst, men det å være en del av et større fellesskap som gjør felles oppgaver, får sosial omgang og lærer å forholde seg til andre innen sosiale normer. Mestringen de opplever gjennom praksiserfaring og som de voksne ved tiltaksstedene bidrar til å underbygge hos ungdommene har skapt motivasjon, gjenoppreist selvtillit og tro på egen fremtid. Mange av ungdommene har opplevd det vonde med å gå på lediggang i kortere eller lengre tid etter at de sluttet ved videregående opplæring, der de har vært mye alene hjemme på dagtid, kanskje snudd døgnnet og opplevd det å være isolert og utenfor. For disse kan det å ha et trygt sted å være sammen med andre på dagtid ha vært en positiv erfaring med å delta i I UNG. Tiden utenfor skole og arbeidsliv har for noen ført til psykiske og sosiale utfordringer som I UNG tiltaket ser ut til å bidra til å normalisere.

I samsvar med tidligere forskning var det å bli sett som den man er med sine problemer og utfordringer og ikke som et "problem" fordi man har falt fra videregående opplæring, viktig for ungdommene i vår undersøkelse (jamfør Lillejord m.fl., 2015).

Mange av ungdommene fortalte historier om å ikke passe inn på skolen, om å ikke lykkes med det faglige, om manglende sosial trivsel. Det er betegnende at så mange av ungdommene uttrykker at noe av det viktigste og mest positive ved I UNG tiltaket, er at de blir sett og akseptert som den man er, at tiltaket er godt tilrettelagt og at de får en god og tillitsfull relasjon til de voksne. Voksenkontakten ble fremhevet som noe av det viktigste, og relasjonen til de voksne fremsto som mer betydningsfull enn relasjonen til de andre ungdommene. I de kvalitative dybdeintervjuene gjort ved oppstarten av I UNG, ble ungdommene også spurt om hva deres inntrykk var så langt, hva de syntes var bra med I UNG ut fra deres erfaring. To forhold ble trukket fram: Det ene var verdien ble ofte uttrykt med ordene «det å ha et sted å gå till!», som motsats til den vonde og ensomme lediggangen hjemme der de ikke fikk gjort noe, en situasjon med dårligere livskvalitet. Det andre forholdet mange trakk fram, kan beskrives som det å bli møtt med forståelse og tilpasning på det som var utfordrende for dem, at det ble tatt hensyn til at de kunne ha smerter og helseproblemer, sosial angst, konsentrasjonsproblemer eller fort bli stresset av for mange krav. Tiltaksstedenes evne og mulighet til å tilby en forstående og trygg ramme med tydelige regler og betingelser, og fraværet av den type press mange av ungdommene opplevde i en skolesituasjon de ikke mestret, var en positiv opplevelse for ungdommene.

Peder Haug (2014) har utviklet en modell for inkludering, der det er fire områder som må være på plass for å sørge for at en elev er inkludert. (1) Inkludering er å være i *fellesskapet*. Alle elever

skal bli medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre. (2) Det er imidlertid ikke nok å være i fellesskapet. Inkludering er å være *deltaker i fellesskapet*. Det vil si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Ekte deltagelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger. Dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering. Alternativet er å være tilskuer. (3) Inkludering er å sikre *medvirkning*. Alle stemmer skal høres. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orienterte, få uttale seg og påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringen. (4) Men inkludering er også å få *utbytte* av deltakelsen. Alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. Begrepet er sammensatt, noe som innebærer at realiseringen kan variere på de ulike områdene.

De kvalitative dybdeintervjuene om ungdommenes opplevelser gjennom skolegangen, viste at mange av informantene ikke hadde funnet seg til rette hverken faglig eller sosialt på skolen, og vekselvirkningene mellom lavt engasjement og dårligere prestasjoner på skolen, ble en selvforsterkende prosess som over tid og gradvis pekte i retning ut av skolen. Selv om ungdommene ikke var særskilt opptatt av å få seg nære venner blant de andre deltakerne i I UNG, var fellesskapet der viktig for dem. Inkludering handler som beskrevet om å være en del av et fellesskap, men også om å oppleve seg selv som en deltaker, hvor man kan komme med bidrag i meningsfylt aktivitet (Haug, 2014). Mange av ungdommene hadde en bakgrunn hvor de beskrev seg mer som en tilskuer enn som en deltaker. Flere fortalte om lærevansker og/eller sosiale utfordringer og vært utsatt for utestenging eller mobbing. Enkelte beskrev en situasjon hvor de opplevde å være på utsiden både av skolehverdagen og det sosiale fellesskapet i klassen. Under deltakelsen i I UNG ble de ikke bare deltakere i et fellesskap, men de som var mest tilfreds uttrykte det som viktigst at de ble sett og ivaretatt som den man er, og at opplegget ble godt tilrettelagt ut i fra deres forutsetninger og behov. Jevnlige aktivitetsdager med for eksempel tur, matlaging og andre sosiale aktiviteter var viktig for å utvikle fellesskapsfølelsen i gruppa og for relasjonen til de voksne. Ungdommenes ønsker og motivasjon ble kartlagt gjennom en rekke ulike verktøy, og de fikk slik være med å utvikle sitt løp. På denne måten fikk ungdommene oppleve medvirkning ved at de ble hørt og ved at de fikk en reell mulighet til å uttale seg og påvirke egen situasjon. Muligheten for varierte og lærerike aktiviteter og arbeidspraksis var viktig for mange av ungdommene, slik at aktivitetene kunne treffe deres interesseområder. De av ungdommene som var mindre fornøyd mente at tiltaksstedene burde strekke seg lengre for å legge til rette for arbeidsoppgaver som ungdommene likte. De uttrykte mellom annet misnøye når de ble satte til produksjonsarbeid som de over tid opplevde som monotont og repetitivt, og de opplevde samhandlingen med de voksne som overvåkende mer enn støttende. Disse ungdommene kan ikke i tilstrekkelig grad sies å ha opplevd muligheten for medvirkning på egen hverdag, fordi deres ønsker og synspunkter ikke ble tatt på alvor. Muligheter til variert praksis og tett oppfølging, i kombinasjon med motiverende sosiale aktiviteter og muligheter for variert arbeidserfaring som gir mulighet for medbestemmelse, ser derimot ut til å være en nøkkel til trivsel og opplevelsen av å være en aktiv deltaker i fellesskapet, med mulighet for medvirkning i utformingen av eget opplegg.

Kontakten med de voksne ser ut til å ha vært en nøkkel for å sikre et inkluderende opplegg. Ungdommene uttrykte at kontakten med de voksne var det viktigste for deres trivsel i I UNG, og kanskje handler det om at den voksne er inngangsporten til å få den forståelsen for deres



utfordringer og dermed også muligheten for den individuelle tilretteleggingen som ungdommene opplever som så viktig. Kontaktlærerens ansvar for å følge elevene tett i skolehverdagen er tidligere fremhevet som spesielt viktig for å forebygge frafall (Buland, 2007). Analysen av dybdeintervjuene med ungdommene slo fast at godt sosialt klassemiljø er viktig for å holde elever inne i skolen, men mange av ungdommene uttrykte hvor verdifullt det er å bli sett og forstått av en støttende voksenperson, få anerkjennelse for egne utfordringer og støtte til å komme gjennom det som er vanskelig – og noen ganger er denne voksenpersonen en kontaktlærer som «så» dem og som «virkelig brydde seg».

Våre funn støtter betydningen av tett kontakt og oppfølging fra voksne som et viktig element i ungdommenes realitetsorientering og motivasjon i forhold til behov for skole og utdanning, samt deltakelse i arbeidsliv. Tiltaksstedene i dette prosjektet lykkes godt med å skape tillitsrelasjoner med ungdommene som gjør at ungdommene føler seg sett og ivaretatt. De ansatte uttrykte at tettere oppfølging av elevene i ordinære opplæringsløp, hvor man raskere satte inn grep ved for eksempel fravær, var eksempel på tiltak som kunne bidra til å redusere frafallet. En slik oppfølging av elevene burde gjerne foregå i samarbeid med og gjennom veiledning av foreldre eller foresatte. Ungdommene beskrev relasjonen til de ansatte som viktigere enn relasjonen med de andre ungdommene ved tiltaksstedet. Selv om kontakten med de andre ungdommene ikke var like viktig, opplevde de fleste det som viktig å bli akseptert og respektert i gruppen. Selv om de ikke hadde så mye kontakt og selv om få utviklet vennsksapsrelasjoner, var tryggheten blant jevnaldergruppa viktig, spesielt med tanke på at flere hadde erfart både mobbing, ensomhet og psykiske utfordringer som for eksempel sosial angst.

For at I UNG, som en alternativ opplæring, virkelig skal kunne sies å ivareta inkluderingsbegrepet i tråd med Haugs modell, må alle ungdommene ha utbytte av opplæringen, både faglig og sosialt. Intervjuene i vårt datamateriale tyder på at I UNG tiltaksstedene i stor grad lykkes med å inkludere ungdommene på en slik måte at de opplever å være en del av et fellesskap, at de har anledning til å delta aktivt i fellesskapet, de har reell medvirkning på tilbudet og at de får utbytte både faglig og sosialt av deltakelsen. Så å si alle ungdommene i vårt intervjumateriale har opplevd at I UNG har bidratt til inkludering i form av fellesskap og deltakelse i fellesskap. Det er dog noen ungdommer som har opplevd at de ikke har hatt medvirkning på egen hverdag, at deres ønsker og synspunkter ikke ble tatt på alvor. For disse ungdommene førte det til at de ikke trivdes like godt i tiltaket. Det interessante er at det er de samme ungdommene som var mest kritisk til hvorvidt de hadde fått noe utbytte av I UNG perioden, og som er blant dem som uttrykker seg med minst tilfredshet om tilbudet. Det er for øvrig vanskelig å si noe klart om utbyttet, i og med det ikke kan måles gjennom kunnskapstester og liknende.

Ungdommene ble imidlertid spurt om hvordan de opplevde nytten av deltakelsen. De fleste opplevde arbeidserfaringen som det viktigste utbyttet. Det å bli vant til å arbeide, få oppleve og lære arbeidslivet å kjenne og vite hva som forventes der, ble fremhevet som nyttig av ungdommene. Sosial læring eller sosial trening i trygge omgivelser var også viktig for mange. Utprøving av ulike aktiviteter var nyttig som hjelp til både å finne ut hva de vil og ikke vil, og som grunnlag for å stake ut en kurs for å fremtiden og legge langsiktige planer. Selv om utbytte av deltakelsen er helt avgjørende for at et slikt tiltak skal ha en verdi for ungdommene og samfunnet, tyder intervjuresultatene på at en heller ikke skal undervurdere betydningen av det å ha noe å gå til, noe å stå opp for. Mange av ungdommene hadde vært mye hjemme og mye alene og satte pris på å ha noe annet å gjøre om dagene. Endelig opplevde de at de fikk gjort noe

ut av hverdagen, og at de ble gitt muligheten til en ny start. Dette snakket ungdommene om allerede i oppstartsintervjuene, hvor de fleste av ungdommene hadde opplevd å stå utenfor både skole og jobb i en periode før de fikk plass på I UNG. Mange av ungdommene ga beskrivelser om at det i starten var godt å være uten presset fra en vanskelig skolesituasjon, men at lediggangen snart ble vanskeligere å håndtere. Betydningen av å «ha noe å gå til» ble tydelig bekreftet også i siste intervjurunde, som ble gjort cirka ett år etter at ungdommene hadde deltatt på I UNG, hvor mange mener at tiltaket var positivt for dem på grunn av at det var viktig å ha et sted å gå til.

Ett år etter avsluttet I UNG-deltagelse står mange av ungdommene uten klare planer for den nærmeste framtid, enten uten verken jobb eller skoleplass, eller kanskje med en midlertidig jobb. Dette, sammen med at flere av ungdommene sliter med sammensatte utfordringer eller psykiske utfordringer, gjør det ikke mindre viktig at ungdommene får tett oppfølging, og da gjerne i lengre tid enn hva tiltaket I UNG varer. Mange har hatt god nytte av oppfølging og arbeidspraksis gjennom NAV i etterkant. Mye tyder derfor på at disse ungdommene har behov for en lengre og stabil voksenkontakt som kan være til hjelp i søknadsprosesser, og ikke minst som en støtte og motivator i hverdagen. Verdien av tiltaket ser ikke bare ut til å være den kunnskapen ungdommene oppnår gjennom de kurs og de erfaringer de tilegner seg, men vel så mye det at de får noen stabile voksne som holder tak i dem og følger dem tett opp. Intervjuene med ungdommene tyder på at de har behov for noen som ser dem, som bryr seg om dem. Voksne som derfor både har forståelse for de utfordringer ungdommen står i, men som samtidig stiller krav, og som følger opp kravene gjennom å møte dem med tydelige forventninger. Både de voksne ved tiltaksstedene og ungdommene gir uttrykk for betydningen av den relasjonelle støtten og forventningene. Tiltaksstedene kan tilby en annen fleksibilitet og et lavere press på prestasjoner enn det skolen har anledning til å gjøre, og som gir muligheter for å utøve en helt annen grad av individuell tilpasning og skreddersøm, noe ungdommene ser ut til å verdsette.

Fellesnevneren blant tiltaksstedene når det gjaldt hva de mente var det viktigste de kunne tilby ungdommene for å få dem tilbake i skole eller læreplass, var nettopp tett oppfølging med veiledning og samtaler, skreddersydd opplegg for den enkelte ungdom, samt muligheten til å prøve ut ulike retninger i arbeidslivet. Samtidig ble det satt tydelige krav til ungdommene, med fast oppmøteplikt. Gjentatt manglende oppmøte førte til at ungdommen mistet plassen. Men før den tid ble det arbeidet for å legge best mulig til rette av struktur, døgnrytme, transport og motivasjon for endring og annet etter behov. Å få ungdommen inn i en ny struktur var en kritisk fase. Det viste seg også at ungdommene som hadde vurdert å slutte på I UNG, tenkte mest på dette når de startet på tiltaket, i oppstartsfasen. I denne fasen er det derfor avgjørende at de ansatte arbeider med å utvikle struktur og motivasjon for den enkelte ungdom. Samtidig er det viktig å være tydelig på de kravene som settes til oppmøte og ungdommens ansvar for sin situasjon.

De ansatte mente at I UNG-metodikken med fordel kunne vært overført til skolen, spesielt gjelder dette mer arbeidsrettet praksis, bedriftsbesøk og mer praksisrettet teori. De etterlyste også større mulighet for tettere oppfølging av enkelte elever og en lavere terskel i skolen for å melde videre behov for utredning av elevenes vansker og utfordringer, slik at flere kunne få rett hjelp tidligere. Dette bekreftes av mange av ungdommene i vår undersøkelse, som ikke hadde opplevd å få tilstrekkelig hjelp i skoleløpet. Flere hadde også diagnoser som påvirket deres

atferds- og læresituasjon, som ikke ble oppdaget før problemene hadde utartet seg over en årrekke.

### **5.3 SAMHANDLING OM TILTAK FOR UNGDOM SOM FALLER FRA VIDEREGÅENDE OPPLÆRING**

I Oppfølgingsprosjektet i "Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring", en landsomfattende satsning som startet opp i 2010, var et viktig satsningsområde tettere samarbeid mellom ulike instanser og aktører med ansvar for å hjelpe ungdom som hadde sluttet eller var i ferd med å avslutte videregående opplæring. I en evaluering av Oppfølgingsprosjektet har NOVA vist at prosjektet førte til at samarbeidsrelasjonene i sektoren var blitt styrket (Sletten, 2015). Videre viste rapporten at flere ungdommer deltar i tiltak som kombinerer arbeidspraksis med læreplanmål i videregående nå enn tidligere, og at det er økt bruk av tiltak der fylket har en sentral rolle. Vi anser på bakgrunn av våre data og tidligere forskning at samarbeidet med fylkeskommunen er viktig for å nå målgruppen og øke samarbeidet mellom aktører som har ansvar for, og oppfølging og tilbud til denne. Samarbeidet mellom videregående skolene, fylkeskommunen, oppfølgingstjenesten, NAV og I UNG tiltaksstedene er vitalt for å rekruttere ungdom tidlig inn i I UNG tiltaket, og for å sørge for oppfølging etter I UNG perioden også for de som ikke kommer tilbake i opplæringsløpet. Selv om våre funn tyder på at det stort sett har vært et godt samarbeid mellom disse aktørene påpeker mange at det definitivt er et forbedringspotensial der, noe som vil komme ungdommene til gode. Behovet for samarbeid bygger opp under at frafall er en sammensatt og kompleks utfordring som krever virkemidler fra ulike sektorer og aktører (Sletten, 2015).

En god del av de som har deltatt i arbeid med I UNG prosjektet fra de ulike aktørene opplever at samarbeidet med de videregående skolene, og mellom skolene, OT og NAV kunne vært bedre, spesielt i forhold til rekruttering av ungdommer. Dette stemmer overens med funn fra evalueringen av Oppfølgingsprosjektet, hvor det ble pekt på et potensial for å forhindre at ungdommer blir gående uten tilbud gjennom å ha tettere kontakt mellom OT, NAV og skolene (Sletten, 2015). Ved å opprette kontakt mellom instansene før ungdom slutter helt på skolen kan man sikre at de fanges opp av OT og NAV, slik at tiltak og oppfølging kan iverksettes tidlig. Det er i midlertid tettere samarbeid med NAV det er sterkest søkelys på både i vår undersøkelse og i evalueringen av Oppfølgingsprosjektet (Sletten, 2015). Enkelte av ungdommene som ble formidlet til I UNG hadde store utfordringer knyttet til psykisk helse. Disse behøvde derfor avklaring av hjelpebehov utover I UNG-tiltaket. Tiltaksstedene etterlyste ut i fra disse erfaringene et tettere samarbeid med psykiatriske tjenester og barnevernstjenesten. Vi har grunn til å tro at vi i oppstartsintervjuene ikke fikk snakket med de ungdommene som hadde dårligst psykisk helse, da disse var vanskelig å rekruttere til intervju, enten fordi de selv ikke ville gå inn i egen, sårbar historikk eller fordi tiltaksleder bevisst skjermet dem. Likefullt viste analysen at utfordringer knyttet til psykisk helse er et stort og tungt tema i frafallshistoriene, et funn som også bekreftes av annen forskning og av læreres ønske om mer kunnskap om psykisk helse i skolen.

Implementeringskvalitet betegnet som bemanning, finansiering og strukturelle hindringer er tidligere vist å ha sammenheng med effekten av intervensjoner og tiltak mot frafall (Wilson, 2011). Tiltak må ta hensyn til den lokale konteksten, ressurser og kompetanse for å ivareta

implementeringskvalitet (Lillejord m.fl., 2015). De fire tiltaksstedene som deltok i dette forskningsprosjektet hadde ulik tilgjengelighet av kapasitet og ressurser. Dette kan ha påvirket effekten av I UNG tiltaket ved de ulike tiltaksstedene. Våre intervju med ungdommer fra de ulike tiltaksstedene kan tyde på dette, da det er noe forskjell mellom tiltaksstedene angående hvor godt og tett ungdommene har opplevd at de er blitt fulgt opp underveis. Men mindre bemanningsressurs blir det mindre tid til hver enkelt ungdom. Vi fant at ved tiltaksstedene med størst bemanningsressurs var det større sjanse for at ungdommene etablerte tillitsrelasjoner til en eller flere av de ansatte, og disse relasjonene fremsto som sterkere enn ved tiltaksstedene med lavere bemanningsressurs. I en ny kunnskapsoppsummering regnes etablering av sterke og tillitsskapende relasjoner som en av fem forutsetninger for vellykkede tiltak rettet mot frafall (Lillejord m.fl., 2015). Slike relasjoner skal ikke utelukkende inneholde støtte, men klare krav og forventninger til ungdommene, noe også ungdommene i vår undersøkelse uttrykte som viktig (Lillejord m.fl., 2015). For å få til dette kreves en struktur på tiltaket og tilstrekkelig med ressurser for å opprettholde tett kontakt med ungdommene.

Kunnskapssenteret har identifisert fem forutsetninger relatert til implementeringskvalitet som må være til stede for at tiltak skal ha effekt på frafall (Lillejord m.fl., 2015):

1. Det må etableres og opprettholdes sterke og tillitsskapende relasjoner mellom aktører i og utenfor skole
2. Det må være kontakt med nivåene, for eksempel mellom ungdomstrinn og videregående eller mellom skole og kommune
3. Tiltaket må ha bred oppslutning blant alle deltakende aktører, og dette må integreres som en del av tiltaket
4. Man må gripe inn tidlig og ikke la problemene bli for store før man handler
5. Det må være stor grad av systematikk i tiltaket, både i planleggings- igangsettings- og gjennomføringsfasen

Det første punktet, tillitsskapende relasjoner, er noe av hovedsatsningen i I UNG, og både de ansatte i tiltakene og ungdommene som deltok fremhever den tillitsfulle relasjonen til de voksne som kanskje det viktigste elementet i I UNG. Det andre punktet kan trekkes fram som et av de fremste forbedringspunktene i I UNG. Tiltaksstedene har samhandlet godt og mye med mange ulike instanser, først og fremst OT, NAV og arbeidsplasser. Videregående skoler er likevel en svært viktig instans det trekkes fram som ønskelig å samarbeid mer med. En av forutsetningene for vellykkede tiltak mot frafall er at alle som deltar i tiltaket og rundt tiltaket gir sin tilslutning til det og er motivert for å få det til å lykkes, jamfør punkt 3 (Lillejord m.fl., 2015). Undersøkelsene både internt i tiltakene og eksternt blant samarbeidspartene tyder på at I UNG har bred oppslutning og at det er bred enighet om at dette er et viktig og godt tiltak for målgruppen. Ungdommene som kommer inn til I UNG har imidlertid gjerne gått uten skole eller arbeid over en lengre periode, og flere har flere utfordringer å slite med. Det er derfor et gjennomgående inntrykk at skolen eller andre aktuelle instanser ikke har grepet tilstrekkelig og tidlig nok inn for disse ungdommene, slik det påpekes i punkt 4, som en av nøkkelforutsetningene. Til slutt påpekes det at tiltak som skal ha effekt på frafall må ha en stor grad av systematikk. Resultatene våre tyder på at I UNG tiltaket gjennomføres systematisk, fra planlegging til gjennomføring. Det er enkelte forskjeller i gjennomføring mellom de ulike tiltaksstedene, spesielt mellom de kommunale tiltakene og arbeids- og inkluderingsbedriftene. Det sentrale er at alle jobber etter en systematisk modell. Det fremstår som en stor fordel at fylkeskommunen har tatt en

koordinerende rolle, og slik bidrar til rapportering, evaluering og informasjons- og erfaringsflyt både mellom tiltaksstedene og mellom tiltaksstedene og andre nøkkelinstanser.

#### 5.4 UNGDOMMENS VEI FRA I UNG TILTAKET OG TILBAKE TIL SKOLE ELLER ARBEIDSLIV

Hovedmålet med I UNG tiltaket var at ungdom i målgruppen fullfører videregående opplæring, annet alternativt opplæringsløp eller får seg lønnet arbeid etter å ha deltatt i I UNG. Ungdommene vi fulgte deltok ved I UNG skoleåret 2014/15. Ved avslutningen av deltakelsen på tiltaket våren 2015, viste tiltaksstedenes rapportering at det var totalt 19 av de 73 ungdommene som hadde deltatt, som ikke hadde planene klare for høsten. Disse hadde verken søkt jobb eller skole. Antallet ungdommer som ikke hadde søkt jobb eller skole var ikke jevnt fordelt mellom de fire tiltaksstedene. Ved to av stedene gjelder dette bare 1 og 2, mens ved de to andre stedene gjaldt det nær halvparten av ungdommene som hadde deltatt ved disse tiltaksstedene.

Dette stemmer over ens med det ungdommene fortalte i våre intervju med dem. Ved avslutning av I UNG tiltaket var mange av ungdommene usikre på om de fikk seg skole- eller lærlingeplass. I juni 2016, ett år etter at de var ferdige på I UNG, visste 15 av de 25 som ble intervjuet ennå ikke hva de skulle gjøre fra høsten. Enkelte fortalte at de hadde vært i kontakt med NAV, og håpte at de kunne være til hjelp. Flere hadde verken søkt på jobb eller skoleplass, og de tre som visste at de skulle fortsette i arbeid til høsten, hadde midlertidig jobb. Selv om ungdommene jevnt over er fornøyd med I UNG-tiltaket, tyder disse resultatene på at ungdommene har behov for mer langsiktige tiltak. Kunnskapscenteret vektlegger tillitskapende relasjoner, kontakt mellom nivåer, bred oppslutning om tiltaket, tidlig inngripen og stor grad av systematikk. Det som ligger som er kjerne for å lykkes med disse punktene, er langsiktighet. Det tar tid å skape tillit, spesielt til ungdommer som sliter med store og komplekse utfordringer, der problemene ikke bare er knyttet til skolefaglige utfordringer, men mer omfattende problematikk knyttet til psykososiale forhold og psykisk og fysisk helse. Kontakt mellom nivåene må etableres tidlig, noe som igjen henger sammen med tidlig inngripen. Dette krever langsiktighet. Bred oppslutning fra ulike aktører og god systematikk er noe som kan legge et grunnlag for langsiktighet, der ulike tjenester og aktører ikke tar over for hverandre, men opererer mer samtidig, over tid.

Hva med de ungdommene som slike «etterpå-tiltak» ikke hjelper for? Når problematikken som ligger til grunn for en ungdoms skolefrafall er for kompleks og tung til at en «plasterlapp» hjelper, trengs andre løsninger. Flere forskere (Bergsli 2013, Reegård og Rogstad 2016) peker på behovet for «andre løsninger for teoretisk svake, skoletrette eller sosialt utsatte unge» (Bergsli, 2013:53), og felles for forslagene er at vi trenger større variasjon i kompetansemål, både i form av større uformell aksept for kompetanse på et lavere nivå, og formelle titler som gir en bedre overgang fra utdanning til yrkesliv.

Håkon Høst konkluderer med at praksisbrev er et vellykket tiltak mot frafall (Reegård og Rogstad 2016), og Markussen peker på behovet for flere yrkestitler der grunnkompetanse er målet, som for eksempel «grunnkompetanse som tømmerassistent eller frokostkock – yrkestitler som i dag ikke finnes, men som burde være der». Eifred Markussen konkluderer: «Klarer man å få aksept for dette, er det min vurdering at mange flere vil fullføre videregående opplæring. Da senkes lista for noen, men de vil kunne oppleve mestring og suksess, og mange av dem får en god overgang til arbeidslivet.» (Markussen i Reegård og Rogstad, 2016:55).

## 5.5 OPPSUMMERTE HOVEDFUNN

### 5.5.1 BAKGRUNN FOR FRAFALL

- Faktorer som dytter elever ut av skolen og vekk fra høyere utdanning handler først og fremst om å være faglig svak og ha psykiske plager eller psykososiale vansker.
- Ungdom som opplever gjentagende lav mestring og negative tilbakemeldinger i skolen, utvikler unnvikende strategier som skulking og lav innsats på hjemmearbeidet.
- Utfordringer knyttet til det skolefaglige reproduseres gjennom skolegangen, og er slik sett en langsom og selvforsterkende prosess. Resultatet blir et gradvis dårligere kunnskapsnivå og økende vansker med å holde tritt med forventet progresjon.
- Skolen som sosial arena er viktig for å forstå ungdommenes nivå av trivsel og opplevelse av tilhørighet på skolen. Der dårlig klassemiljø, erting og sosialt utenforskap bidrar til å dytte ungdom som sliter faglig ut av skolen, kan opplevelsen av å trives, være trygg og høre til klassens sosiale miljø, holde elever med faglige vansker inne i skolen.
- De fleste ungdommene har levd med utfordringer knyttet til rollen som skoleelev i lengre tid, for flere gjelder dette hele skolegangen, fra de startet på barneskolen.
- Forut for frafallet ligger det ofte lange prosesser der flere utfordringer virker sammen og kan forsterke problematikken. I dette bildet blir det også tydelig at tiltak som settes inn for de ungdommene som allerede har sluppet taket i skolen, i mange tilfeller vil være for lite og komme for sent til å ha en avgjørende virkning.

### 5.5.2 TILTAKENE - HVA HAR FUNGERT GODT OG HVA HAR FUNGERT MINDRE GODT?

- Flere har deltatt i løpet av det undersøkte skoleåret enn det fylkeskommunen vedtok (73 deltakere mot 60 planlagt).
- De fleste som søkte har deltatt (88 prosent). Oppfølgingstjenesten (OT) er den viktigste formidleren av ungdommer til alle tiltaksstedene, men ellers er det variasjon mellom tiltaksstedene hvem som formidler ungdommer (særlig NAV og barnevernet vanlig).
- Tre av fem deltakere er gutter (62 prosent), noe som tilsvarer kjønnsfordelingen blant de som faller fra videregående opplæring i Norge.
- 72 prosent av deltakerne er 18 år eller eldre, 26 prosent er 20 år eller eldre. Flere av ungdommene har deltatt verken i skole eller i arbeidsliv i relativt lang tid før de kommer til I UNG. Vi kan derfor spørre om tiltaket kunne vært satt inn tidligere i mange tilfeller, og om større innsats burde legges inn i å fange opp ungdommene tidligere.
- 48 prosent av deltakerne begynner etter skoleavbrudd, 45 prosent har ikke søkt eller ikke startet skole, 4 prosent fra permisjon pga. helse, og 3 prosent fra avbrutt lærlingekontrakt.
- 3 av 4 tiltakssteder har hatt flere tilfeller av ungdommer med store utfordringer innen psykisk helse og som har hatt behov for avklaring av hjelpebehov utover I UNG tiltaket. Altså ungdom som i utgangspunktet var definert ut av målgruppen. Denne utfordringen omtales som økende, men til tross for store hjelpebehov har tiltaksstedene inntrykk av at enkelte av disse ungdommene har hatt utbytte av tilbudet. Tiltaksstedene etterlyser tettere samarbeid med psykiatri og barnevern om disse tyngre brukerne.
- 39 prosent av deltakerne hadde ekstern arbeidspraksis mens de var i IUNG. 5 prosent av deltakerne tok opp fag som privatist samtidig med tiltaket.
- På slutten av skoleåret i IUNG var det 26 prosent som verken har søkt skole eller jobb.

- Når tiltakslederne ble spurt om hva som var det viktigste de tilbød ungdommene for å få dem tilbake i skole eller jobb, var fellesnevneren i svarene den tette oppfølgingen de får. Behovet for individuelle løsninger og tilpasninger var alle stedene opptatte av, og at det var et stort spenn i årsakene til at ungdommene var kommet til tiltaket.
- Når tiltakslederne ble spurt om deler av deres arbeidsmetoder fungerte bra og hadde overføringsverdi, delte svarene seg i to retninger. Det ene i retning av at skolen kunne hatt mer arbeidspraksis og bedriftsbesøk. Den andre i retning av tettere oppfølging i skolen.
- De fleste ungdommene er tilfreds med tiltakene, flest krysset av for at det hadde vært bra (41 prosent) eller nokså bra (38 prosent) å være med på tiltaket, mens noen (21 prosent) var mer nøytrale. Det var ingen som svarte at det ikke hadde vært bra å være med på tiltaket.
- Individuell tilrettelegging og muligheter for variert praksis og tett oppfølging, i kombinasjon med motiverende sosial aktiviteter, ser ut til å være en klar suksessfaktor.
- Aktivitetsdager er viktig både for å skape positiv gruppedynamikk, mestringsfølelse, men også verdifull kunnskap og hverdagskompetanse for ungdommene, både når det gjelder fysisk aktivitet, kjennskap til nærområdet, hagedrift og ikke minst kosthold, matlaging og deltakelse i felles måltider.
- Variert arbeidspraksis opplevdes som viktig, særlig dersom en traff ungdommens interesseområder. Enkelte ungdommer mente at tiltaksstedene burde strekke seg lengre for å legge til rette for arbeidsoppgaver som ungdommene likte.
- Blant de som var mindre fornøyde med I UNG tiltaket ble det fortalt at de ikke likte aktivitetene i arbeidspraksis, at det var for lite oppfølging og opplegg (gjaldt spesielt ett av stedene), for mye overvåking, dårlig stemning ungdommene i mellom eller at det gikk uheldige rykter om ungdommene som deltok ved tiltaksstedet blant andre ungdommer.
- Ungdommene uttrykte at kontakten med de voksne ved tiltaksstedene var det viktigste for deres trivsel og opplevelse av tiltaket, også viktigere enn relasjonen med de andre ungdommene. Det opplevdes som verdifullt å bli lyttet til og sett som den man er, uten press, noe som bidro til en tillitsrelasjon mellom ungdommene og de voksne. Samtidig opplevde ungdommene at det var viktig med tydelige grenser slik at de visste hva de hadde å forholde seg til.
- De fleste opplevde å bli respektert i ungdomsgruppen, noe som var svært viktig med tanke på at flere hadde negative erfaringer som mobbing og ensomhet.
- Arbeidserfaringen var det viktigste utbyttet for flest. Det å bli vant til å arbeide, få oppleve og lære arbeidslivet å kjenne og vite hva som forventes der, ble opplevd som svært nyttig. Hjelp til å stake ut en kurs for fremtiden og legge langsiktige planer ble også opplevd som viktig. Mestringsfølelsen flere hadde opplevd på tiltaket var viktig for mange og gjorde dem tryggere på hvordan arbeidslivet fungerer. For å skape mestring hadde den individuelle oppfølgingen og tilpasningen ved tiltaksstedene vært avgjørende.
- Sosial læring eller sosial trening i trygge omgivelser var også viktig for mange.
- Det å ha et sted å gå til har vært viktig for alle ungdommene vi intervjuet. Mange fortalte om ødelagt døgnrytme, et lite aktivt og lite sosialt liv innendørs hjemme før de kom til I UNG.

- En del hadde vurdert å slutte ved tiltaket underveis, og startfasen ved tiltaket ser ut til å ha vært mest kritisk. Mange hadde vært en lengre periode hjemme og overgangen til faste oppmøte tidspunkt og krav om deltakelse syntes å ha vært utfordrende.
- De fleste ungdommene vi snakket med fortalte at de var mer motivert for skole eller arbeid etter I UNG perioden.
- I juni, ett år etter at ungdommene var ferdige på I UNG, visste 15 av de 25 som ble intervjuet ennå ikke hva de skulle gjøre fra høsten. Enkelte fortalte at de hadde vært i kontakt med NAV, og håpte at de kunne være til hjelp. Flere hadde verken søkt på jobb eller skoleplass, og de tre som visste at de skulle fortsette i arbeid til høsten, hadde midlertidig jobb.
- Selv om ungdommene jevnt over er fornøyd med I UNG-tiltaket, tyder disse resultatene på at ungdommene har behov for mer langsiktige tiltak.

### **5.5.3 TVERRFAGLIG SAMHANDLING MELLOM TJENESTER – HVA HEMMER OG FREMMER SAMHANDLINGEN?**

- Nesten 3 av 4 mente at I UNG tiltakene burde vært tilgjengelig for ungdom i hele fylket
- De to kommunale tiltakene mener at I UNG i liten grad har blitt en standardisert fremgangsmåte ved de fire tiltaksstedene. Det er variasjon i arbeidsmetoder, aktiviteter og personalressurser per bruker.
- De to kommunale tiltakene svarer at de i liten grad eller ikke i det hele tatt har endret praksis i retning av I UNG konseptet. Furene har imidlertid implementert I UNG-modellen som ble utviklet ved Astero.
- Tiltaket I UNG er godt kjent blant tiltaksstedene og de samarbeidende instansene. 77 prosent av respondentene svarer at de har svært god eller god kjennskap til I UNG, men 21 prosent svarer at de bare har noe kjennskap og 2 prosent lite kjennskap.
- Spørreundersøkelsen blant OT, NAV og fylkeskommunen om deres syn på samarbeidet, viser stor variasjon i opplevelsen av hvordan samarbeidet har fungert alt i alt, og om de fem aktivitetene planlegging av aktiviteter og tiltak, rekruttering av ungdommer i aktiviteter og tiltak, oppfølging av ungdom i aktiviteter og tiltak, utveksling av erfaringer om ungdommene.
- De av instansene som samhandler mest med ungdommene er OT, og dernest NAV.
- Samhandlingen har vært spesielt viktig når det gjelder planlegging av aktiviteter og tiltak, men også for oppfølgingen av ungdom i aktiviteter og tiltak.
- Over halvparten av de ansatte ved tiltaksstedene opplevde ikke at I UNG i høy grad fører til at ungdom kommer seg ut i ordinært arbeidsliv, og bare litt over halvparten opplever at ungdommene i høy grad gjenopptar videregående opplæring. Styrken ved I Ung tiltaket ligger i følge de ansatte ved tiltakene i at det gir ungdommen et godt tilbud, at det gir bedre samhandling og tettere samarbeid om oppfølgingen av ungdommen som har sluttet i videregående opplæring, og at det hjelper ungdommene i å sette seg langsiktige mål.



---

## 6 REFERANSELISTE

---

- Anvik, C. H. og Eide, A.K. (2011). *De trodde jeg var en skulker, men egentlig var jeg syk. Ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole- og arbeidsliv*. NF-notat nr. 1001/2011. Bodø: Nordlandsforskning.
- Anvik, C. H. og Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. NF-rapport nr. 13/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Bachmann K, Haug, P. (2006) Forskning om tilpasset opplæring. Volda.
- Bachmann K, Skrove, G.K. (2015) Hva med gråsoneelevene? In: Haug P (ed) *Elev- og lærerrolla. Vilkår for læring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bakken, A. (2016). Ungdata. Nasjonale resultater 2016, NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA
- Bergsli, H. (2013): *Helse og frafall i videregående opplæring. Underlagsrapport til prosjektet Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*, Høgskolen i Oslo og Akershus, 2014. Rapport lastet ned 2016-09-12: <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/Forskning-og-utvikling-ved-Fakultet-for-samfunnsvitenskap/Sosialforsk/Sosiale-ulikheter-i-helse/Underlagsrapporter>
- Buland T, Havn, V. (i samarbeid med Finbak, L. og Dahl, T.). (2007) Intet menneske er en øy. Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF.
- Bø TP, Vigran, Å. (2014) Ungdom som verken er i arbeid eller utdanning. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Dahl E, Bergsli, H., van der Wel, K. (2014) Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Dæhlen, M. (2016). Dårlige odds – barnevernsbarn i videregående opplæring. I: K. Reegård og J. Rogstad (red.) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*, s. 112-130. Oslo: Gyldendals Akademisk.
- Falch T, Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O.H., Strøm, B. (2010) Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Falch T, Johannesen, A.B., Strøm, B. (2009) Kostnader av frafall i videregående opplæring. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Frøyland K, Fossetøl, K. (2014) Inkludering av ungdom i skole eller arbeid - 2. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Gran, S. (2014): [https://morgenbladet.no/ideer/2014/diagnose\\_overveldelse](https://morgenbladet.no/ideer/2014/diagnose_overveldelse) Essay i Morgenbladet 26. september 2014.
- Hammer T, Hyggen, C. (2013) *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenlivet*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug P. (2014) *Dette vet vi om inkludering*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helland, H. og Støren, L.A. (2004): *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. NIFU STEP Skriftserie 26/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Sist lastet ned 2016-09-30: <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUSkriftserie2004-26.pdf>
- Hernes, G. (2010): *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. Oslo. Sist lastet ned 2016-09-30: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Fafo%20rapport.pdf>

- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I M.S. Mortensen (red.) *I forskningens lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag og i morgen*. NAVF 1949-1974, s. 231-251. Oslo: NAVF.
- Høst, H. (2016). Praksisbrev i arbeidslivet – et vellykket tiltak mot frafall. I: K. Reegård og J. Rogstad (red.) *De frafalne*. Om frafall i videregående opplæring, s. 173-198. Oslo: Gyldendals Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a) Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b) Meld. St. 22 (2010-2011). Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet. Oslo.
- Lillejord S, Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T.E., Homme, A.D., Manger, T. (2015) *Frafall i videregående opplæring*. En systematisk kunnskapsoversikt. oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Malterud K. (2012) Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scand J Public Health* 40: 795-805.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I: K. Reegård og J. Rogstad (red.) *De frafalne*. Om frafall i videregående opplæring, s. 22-61. Oslo: Gyldendals Akademisk.
- Markussen E. (2010) *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*, København: Nordiske ministerråd.
- Markussen, E. og Seland, I. (2012): *Å redusere bortvalg – bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune 2010-11*. NIFU-rapport 6/2012. Sist lastet ned 2016-09-12: <http://www.nifu.no/publications/924501-3/>
- Mathiesen IT, Vedøy, G. (2012) Spesialundervisning - drivere og dilemma. KS FoU-prosjekt nr. 114004. IRIS.
- Nordahl T. (2014) Skolens betydning for det videre livsløpet. *Tidsskr Nor Laegeforen* 22: 2224.
- Nordahl T, Hausstätter, R.S. (2009) Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NOU. (2009) Rett til læring.
- Reegård, K. og Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I: K. Reegård og J. Rogstad (red.) *De frafalne*. Om frafall i videregående opplæring, s. 9-21. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sletten MA, Bakken, A., Andersen, P.L. (2015) Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV. Sluttrapport fra en kartleggingsstudie.
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I: K. Reegård og J. Rogstad (red.) *De frafalne*. Om frafall i videregående opplæring, s. 89-111. Oslo: Gyldendals Akademisk.
- Undervisningsdirektoratet. (2013) Utdanningsspeilet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a) GSI-tall 2014/2015. 12.12.14 ed.
- Utdanningsdirektoratet. (2014b) Utdanningsspeilet.
- Widerberg, K. (2015): I hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi. Cappelen Damm Akademisk.
- Wilson SJ, Lipsey, M., Tanner-Smith, E., Huang, C.H., Steinka-Fry, K.T., Morrison, J. (2011) Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged and youth: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews* 7.
- Wollscheid S. (2010) Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. NOVA.

# PUBLIKASJONER AV FORSKERE TILKNYTTET HØGSKOLEN I MOLDE OG MØREFORSKING MOLDE AS

[www.himolde.no](http://www.himolde.no) – [www.moreforsk.no](http://www.moreforsk.no)

**2014 - 2016**

Publikasjoner utgitt av høgskolen og Møreforskning kan kjøpes/lånes fra

Høgskolen i Molde, biblioteket, Postboks 2110, 6402 MOLDE.

Tlf.: 71 21 41 61, epost: [biblioteket@himolde.no](mailto:biblioteket@himolde.no)

## Egen rapportserie

Skrove, Guri K.; Groven, Gøril; Nerland, Sølve Mikal og Bachmann, Kari: *"I UNG" – et alternativt opplæringstiltak for ungdom som har droppet ut av videregående opplæring – resultater fra følgeforskningen*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1612. Møreforskning Molde AS. 114 s. Pris: 150,-

Nordhaug, Hans Fredrik: *Sjøportalen. Delrapport 2: Mulighetsstudie – tekniske løsninger*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1611. Møreforskning Molde AS. 12 s. Pris: 50,-

Oppen, Johan og Rød Espen: *Tilrettelegging og gjennomføring av tømmertransport i Trøndelag*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1610. Møreforskning Molde AS.

Oterhals, Oddmund; Guvåg, Bjørn; Giskeødegård, Marte F. and Srari, Jagjit Singh (2016): *Recin – Regional Challenges and Innovation in business Networks. Maritime Network Møre and Romsdal*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1609. Møreforskning Molde AS. 26 s. Pris: 50,-

Oterhals, Oddmund og Guvåg, Bjørn (2016): *SMARTprod. Delrapport: Industriell skipsproduksjon*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1608. Møreforskning Molde AS. 16 s. Pris: 50,-

Müller, Falko og Svendsen, Hilde J. (2016): *Ferjesambandet Hasvik – Øksfjord. En vurdering av tilbud og etterspørsel*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1607. Møreforskning Molde AS. 58 s. Pris: 100,-

Skrove, Guri og Bachmann, Kari (2016): *Kvalitet i alle ledd. Samordning av hjelpetilbud til barn og unge*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1606. Møreforskning Molde AS. 94 s. Pris: 100,-

Grønvik, Cecilie Katrine Utheim og Ulvund, Ingeborg (2016): *Etablering, gjennomføring og evaluering av videreutdanning i kunnskapsbasert praksis ved Høgskolen i Molde*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1605. Møreforskning Molde AS. 31 s. Pris: 50,-

Müller, Falko; Rekdal, Jens; Svendsen, Hilde J. ; Zhang, Wei og Bråthen, Svein (2016): *Samfunnsøkonomisk analyse av ny lufthavn ved Mo i Rana. En analyse gjennomført ved bruk av persontransportmodellen NTM6*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1604. Møreforskning Molde AS. 68 s. Pris: 100,-

Bergem, Bjørn og Bremnes, Helge (2016): *Resultatmåling av brukerstyrt forskning 2014*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1603. Møreforskning Molde AS. 84 s. Pris: 100,-

Svendsen, Hilde; Zhang, Wei, Rekdal, Jens og Bråthen, Svein (2016): *Ny ferjeforbindelse mellom Aure og Hitra. Oppdaterte trafikk tall og samfunnsøkonomi 2015*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1602. Møreforskning Molde AS. 37 s. Pris: 50,-

Rye, Mette (2016): *Beregning av kostnadsøkning i sone 1a og 4a i ny ordning for differensiert arbeidsgiveravgift*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1601. Møreforskning Molde AS. 21 s. Pris: 50,-

Svendsen, Hilde Johanne og Müller, Falko (2015): *Forvaltningsrevisjon av ferjeamboda i Møre og Romsdal*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1519. Møreforskning Molde AS. 63 s. Pris: 100,-

Julnes, Signe Gunn; Grønvik, Cecilie Katrine Utheim og Eines, Trude Fløystad (2015): *Implementering av Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning i et nytt veilednings- og vurderingsdokument i praksis for sykepleierstudenter*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1518. Møreforskning Molde AS. 28 s. Pris: 50,-

Bergem, Bjørn G.; Bremnes, Helge og Hervik, Arild (2015): *Resultatmåling av brukerstyrt forskning 2013*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1517. Molde: Møreforskning Molde AS. 77 s. Pris: 100,-

Bachmann, Kari; Bergem, Bjørn G. og Hervik, Arild (2015): *Grunnskoleopplæring til barn og unge som bor i asylmottak og omsorgssentre. En undersøkelse av tilskuddsordningen til grunnskoleopplæring til barn og unge som bor i asylmottak og omsorgssentre*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1516. Molde: Møreforskning Molde AS. 46 s. Pris: 50,-

Müller, Falko; Bråthen, Svein and Svendsen, Hilde J. (2015): *The Arctic Circle Airport – A Comparative Study*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1515. Molde: Møreforskning Molde AS. 46 s. Pris: 50,-

Hauge, Kari Westad; Maasø; Anne Grete; Barstad, Johan; Elde, Hanne Svejstrup; Karlsholm, Guro; Stamnes, Astrid; Skjong, Gerd; Skår, Janne-Rita og Thingnes, Elin Rødahl (2015): *Kvalitet og kompetanse i praksis-veiledning av studenter i helse- og sosialfag i spesialisthelsetjenesten*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1514. Molde: Møreforskning Molde AS. 116 s. Pris: 150,-

Bachmann, Kari; Skrove, Guri K. og Groven, Gøril (2015): *Evaluering av "Den gode skoleeier". Kommuners arbeid med skoleeierrollen og erfaringer med skoleeierprogrammet*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1513. Molde: Møreforskning Molde AS. 61 s. Pris: 100,-

Groven, Gøril; Skrove, Guri K. og Bachmann, Kari (2015): *Fremtidens eldreomsorg. Kunnskapsgrunnlag tilknyttet bygging av nytt omsorgssenter i Aukra kommune* Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1512. Molde: Møreforskning Molde AS. 55 s. Pris: 100,-

Rekdal, Jens; Hamre, Tom N. og Zhang, Wei (2015): *Etablering av modeller for tilbringertrafikk til flyplasser*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1511. Molde: Møreforskning Molde AS. 76 s. Pris: 100,-

Svendsen, Hilde Johanne og Bråthen, Svein (2015): *Samfunnsøkonomisk analyse av endret lufthavnstruktur i Midt- og Nord-Norge* Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1510. Molde: Møreforskning Molde AS. 36 s. Pris: 50,-

Bråthen, Svein; Thune-Larsen, Harald; Oppen, Johan; Svendsen, Hilde Johanne.; Bremnes, Helge; Eriksen, Knut S.; Bergem, Bjørn G. og Heen, Knut P.: *Forslag til anbudsopplegg for regionale flyruter i Nord-Norge*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1509 2. utgave. Molde: Møreforskning Molde AS. 147 s. Pris: 150,-

Oterhals, Oddmund og Kvadsheim, Nina Pereira (2015): *Sjøportalen. Delrapport 1: Behovsavklaring – gevinstpotensialer*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1508. Molde: Møreforskning Molde AS. 28 s. Pris: 50,-

Rye, Mette (2015): *Merkostnad i privat sektor i sone 1a og 4a etter omlegging av differensiert arbeidsgiveravgift*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1507. Molde: Møreforskning Molde AS. 22 s. Pris: 50,-

Skrove, Guri K.; Groven, Gøril og Bachmann, Kari (2015): *Sammen om rehabilitering i nærmiljøet. Sluttevaluering av "Livsnær livshjelp" – et samhandlingsprosjekt om rehabiliteringsbrukere i Aure*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1506. Molde: Møreforskning Molde AS. 33 s. Pris: 50,-

Skrove, Guri K.; Oterhals, Geir; Groven, Gøril og Bachmann, Kari (2015): *"Sulten og tørst, men Stikk UT! først" En brukerundersøkelse av turkassetrimmen Stikk UT!* Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1505. Molde: Møreforskning Molde AS. 40 s. Pris: 50,-

Svendsen, Hilde Johanne; Bråthen, Svein og Tveter, Eivind (2015): *Samfunnsøkonomisk analyse av endret lufthavnstruktur i Sør-Norge*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1504. Molde: Møreforskning Molde AS 34 s. Pris: 50,-

Tveter, Eivind; Bråthen, Svein; Eriksen, Knut Sandberg; Svendsen, Hilde Johanne og Thune-Larsen, Harald (2015): *Samfunnsøkonomisk analyse av lufthavnkapasiteten i Oslofjordområdet*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1503. Molde: Møreforskning Molde AS. 47 s. Pris: 50,-

Kaurstad, Guri; Bachmann, Kari; Bremnes, Helge og Groven, Gøril (2015): *KS FoU-prosjekt nr. 134033. Trygg oppvekst – helhetlig organisering av tjenester for barn og unge*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1502. Molde: Møreforskning Molde AS. 107 s. Pris: 150,-

Kristoffersen, Steinar og Mennink, Marcel (2015): *Mulighetsanalyser for jaktturisme i Gjemnes*. Møreforskning Molde AS nr. 1501. Molde: Rapport / Møreforskning Molde AS. 45 s. Pris: 50,-

Kaurstad, Guri; Oterhals, Geir; Hoemsnes, Helene, Ulvund, Ingeborg og Bachmann, Kari (2014): *Deltakelse i organiserte fritidstilbud. Spesiell vekt på barn og unge med innvandrereforeldre*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1417. Molde: Møreforskning Molde AS. 92 s.

Rekdal, Jens; Hamre, Tom N.; Løkketangen, Arne; Zhang, Wei og Larsen Odd I.(2014): *Inkludering av innfartsparkering i TraMod\_By: TraMod\_IP*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1416. Molde: Møreforskning Molde AS 125 s. Pris: 150,-

Kristoffersen, Steinar (2014): *Remontowa Launch and Recovery System (LARS) Minus 40*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1415. Molde: Møreforskning Molde AS. 39 s. KONFIDENSIELL

Shlopak, Mikhail; Bråthen, Svein; Svendsen, Hilde Johanne og Oterhals, Oddmund (2014): *Grønn Fjord. Bind II. Beregning av klimagassutslipp i Geiranger*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1413. Molde: Møreforskning Molde AS. 53 s. Pris: 100,-

Svendsen, Hilde Johanne; Bråthen, Svein og Oterhals, Oddmund (2014): *Grønn Fjord. Bind I. Analyse av metningspunkt for trafikk i Geiranger*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1412. Molde: Møreforskning Molde AS. 27 s. Pris: 50,-

Heen, Knut Peder (2014): *Kontraksstrategier for local leverandørindustri*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1411. Molde: Møreforskning Molde AS. 31 s. Pris: 50,-

Bråthen, Svein; Tveter, Eivind; Solvoll, Gisle og Hanssen, Thor Erik Sandberg (2014): *Luftfartens betydning for utvalgte samfunnssektorer. Eksempler fra petroleum, kultur og sport*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1410. Molde: Møreforskning Molde AS. 98 s. Pris: 100,-

Kristoffersen, Steinar; Shlopak, Mikhail; Oppen, Johan og Jünge, Gabriele (2014): *Logistikkoptimalisering i BioMar Norge AS*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1409. Molde: Møreforskning Molde AS. 41 s. Pris: 50,-

Bråthen, Svein; Zhang, Wei og Rekdal, Jens (2014): *Todalsfjordforbindelsen. Anslag på trafikale og prissatte samfunnsøkonomiske konsekvenser*. Rapport/Møreforskning Molde AS nr. 1408. Molde: Møreforskning Molde AS. 47 s. Pris: 50,-

Witsø, Elisabeth (2014): *IA-holdningsbarometer Møre og Romsdal. Ledere og ansattes erfaringer med og syn på IA-arbeidet i virksomheten*. Rapport/Møreforskning Molde AS nr. 1407. Molde: Møreforskning Molde AS. 51 s. Pris: 100,-

Kristoffersen, Steinar; Jünge, Gabriele Hofinger og Shlopak, Mikhail (2014): *Planlegging, produksjon og prosessdata. Hva påvirker kvalitet og leveransepresisjon?* Rapport/Møreforskning Molde AS nr. 1406. Molde: Møreforskning Molde AS. 37 s. KONFIDENSIELL

Bergem, Bjørn G., Hervik, Arild og Oterhals, Oddmund (2014): *Supplier effects Ormen Lange 2008-2012*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1405. Molde: Møreforskning Molde AS 27 s. Pris: 50,-

Hervik, Arild; Bergem, Bjørn G. og Bræin, Lasse (2013) *Resultatmåling av brukerstyrt forskning 2012*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1404. Molde: Møreforskning Molde AS. 117 s. Pris: 150,-

Kaurstad, Guri; Witsø, Elisabet og Bachmann, Kari (2014): *Livsnær livshjelp. Rehabilitering i nærmiljøet*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1403. Molde: Møreforskning Molde AS 35 s. Pris: 50,-

Bergem, Bjørn G., Hervik, Arild og Oterhals, Oddmund (2014): *Leverandøreffekter Ormen Lange 2008-2012*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1402. Molde: Møreforskning Molde AS 25 s. Pris: 50,-

Oterhals, Oddmund og Guvåg, Bjørn (2014): *Lean Shipbuilding II – Sluttrapport*. Rapport / Møreforskning Molde AS nr. 1401. Molde: Møreforskning Molde AS 29 s. Pris: 50,-

## **ARBEIDSRAPPORTER / WORKING REPORTS**

Måløy, Elfrid; Eines, Fløystad, Turid og Vatne, Solfrid (2016): *Opplevelse av lav kompetanse og pulverisert ansvar ved legemiddelhåndtering i kommunehelsetjenesten*. Arbeidsrapport / Møreforskning Molde AS nr. M 1603. Møreforskning Molde AS. 14 s. Pris: 50,-

Oterhals, Oddmund og Oppen, Johan (2016): *Logistikk og forretningsmodeller for behandling av fiskeslam*. Arbeidsrapport / Møreforskning Molde AS nr. M 1602. Møreforskning Molde AS. 12 s. Pris: 50,-

Groven, Gøril; Hoemsnes, Helene; Skrove, Guri K. og Bachmann, Kari (2016): *Inkludering av personer med Asperger syndrom i arbeidslivet. VRI-prosjekt med Spesialistbedriften*. Arbeidsrapport / Møreforskning Molde AS nr. 1601. 26 s. Pris: 50,-

Grønvik, Cecilie Utheim og Julnes, Signe Gunn (2015): *Innovative læringsaktiviteter bidro til at sykepleie studenter opplevde læringsutbytte i kvantitativ metode*. Arbeidsrapport / Møreforskning Molde AS nr. M 1501. Møreforskning Molde AS. 26 s. Pris: 50,-

Larsen, Odd I. (2014): *Validering av godstransportmodellen*. Arbeidsrapport / Møreforskning Molde AS nr. M 1403. Møreforskning Molde AS. 31 s. Pris: 50,-

Kaurstad, Guri; Hoemsnes, Helene; Ulvund, Ingeborg og Bachmann, Kari (2014): *Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter blant barn og unge i Kristiansund. Levekårsprosjektet i Kristiansund*. Arbeidsrapport / Møreforskning Molde AS nr. M 1402. Møreforskning Molde AS. 75 s. Pris: 100,-

Rye, Mette (2014): *Merkostnad i privat sektor i sone 1A og 4A etter omlegging av differensiert arbeidsgiveravgift. Estimater for 2014*. Arbeidsrapport / Møreforskning Molde AS nr. M 1401. Møreforskning Molde AS. 22 s. Pris: 50,-

## **ARBEIDSNOTATER / WORKING PAPERS**

Ødegård, Atle; Sæbjørnsen, Siv Elin Nord; Hegdal, Tone; Bergum, Inger Elisabeth; Brask, Ole David; Inderhaug, Hans; Iversen, Hans Petter; Hoemsnes, Helene; Myklebust, Kjellaug Klock; Bekkevold, Nils; Almås, Synnøve Hofseth; Vasset, Frøydis Perny; Willumsen, Elisabeth (2015) *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) ved Høgskolen i Molde*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2015:5. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Lode, Andrea (2015) *Evaluering av etableringstilskudd i Aukra kommune*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2015:4. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

May Østby, Kari Høium, Thrine Marie Nøst Bromstad, Yngvar Bjarne Hurlen, Randi Brevik, Claus A. Giskemo, Lars Klintwall (2015) "*Jeg ønsker å lese bedre!*" : *intensiv leseopplæring for en elev med ADHD*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2015:3. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Bakken, Hege (2015) "*Mulig det finnes en angreknapp?*" : *mestringstillit og IKT-kompetanse hos den voksne deltids vernepleierstudent*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2015:2. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Norlund, Ellen Karoline (2015) *Supply vessel planning under cost, environment and robustness Considerations*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2015:1. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Dale, Karl Yngvar (2014) *Traumatic stress, personality and psychobiological health : conceptualizations and research findings*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2014:6. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Norlund, Ellen Karoline; Gribkovskaia, Irina (2014) *Environmental performance of speed optimization strategies in offshore supply vessel planning under weather uncertainty*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2014:5. Molde : Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Dale, Karl Yngvar; Ødegård, Atle (2014) *Examining the Construct of Dissociation within the Framework of G-theory*. Arbeidsnotat : Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, 2014:4. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Iversen, Hans Petter; Folland, Thore (2014) *Psykisk helsearbeid i Romsdalskommunene : organisering og ledelse : kommunenettverket*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2014:2. Molde: Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 50,-

Solnes, Oskar; Dolles, Harald; Gammelsæter, Hallgeir; Kåfjord, Sondre; Rekdal, Eddie; Straume, Solveig; Egilsson, Birnir (2014) *Toppfotballens betydning for vertsregionen : en studie av Molde Fotballklubbets betydning for Molderegionen*. Arbeidsnotat / Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk, nr. 2014:1. Molde : Høgskolen i Molde - Vitenskapelig høgskole i logistikk. Pris: 100,-









**MØREFORSKING**

MOLDE

MØREFORSKING MOLDE AS

Britvegen 4

NO-6410 Molde

TEL +47 71 21 40 00

mfm@himolde.no

www.moreforsk.no

NO 984 369 344



**MØREFORSKING**



**Høgskolen i Molde**  
Vitenskapelig høgskole i logistikk

---