

Kaja Reegård og Jon Rogstad

Motivasjon og mestring

Forprosjekt om gjennomføring
av videregående utdanning

Kaja Reegård og Jon Rogstad

Motivasjon og mestring

Forprosjekt om gjennomføring av
videregående utdanning

© Fafo 2018
ISSN 0804-5135

Innhold

Forord	5
1. Innledning	6
Analytisk rammeverk: Mestring, anerkjennelse og lokal forankring.....	8
Data og metode.....	10
2. Erfaringer fra samtaler med ungdom	11
Voksenpersonene som forsvant og stedets relative betydning	11
Navigasjonshjelp.....	13
Relasjoner til familie og venner.....	14
Fra ildsjeler til ildsteder	15
3. Hvem, hva, hvor?	16
Innhold – lokal forankring	17
Form	18
Rekruttering	18
Avslutning: Nytt fotfeste for rotløs ungdom	19
Referanser	20

Forord

Dette notatet utgjør et kunnskapsgrunnlag for utforming av et nytt prosjekt initiert av Kronprinsparets fond med sikte på å øke unges muligheter til å gjennomføre videregående opplæring. Notatet er rapportering fra et forprosjekt finansiert av fondet. Målet med forprosjektet er å gi kunnskap om forhold knyttet til rekruttering, innhold og utforming av et tiltak rettet mot å sette ungdom i stand til å fullføre videregående opplæring. Vi vil takke Irene Lystrup og Tonje Glorvigen Apeland i Kronprinsparets fond, samt prosjektets nedsatte faglig råd og designgruppen, for godt samarbeid underveis. I tillegg vil vi takke alle informantene som har delt sine historier med oss. Til slutt vil vi takke kvalitetssikrer Mathilde Bjørnset ved Fafo og Bente Bakken i publikasjonsavdelingen.

Fafo, mai 2018
Kaja Reegård og Jon Rogstad

1. Innledning

Vi vet mye om dagens skoleelever. Gjennom statistiske analyser, gjerne med bruk av detaljerte datasett, er det gitt inngående beskrivelser både av elevene som lykkes og av de andre. De som sliter. De som blir hengende etter. De skolen setter inn ekstra tiltak for, enten i form av undervisning i små grupper eller med ekstraundervisning. Blant alle elevene finner man også dem som av den ene eller den andre grunnen avbryter sin påbegynte utdanning – de som faller fra.

Alt starter et sted. På et tidspunkt, et sted i livet, og et sted i samfunnet. I dette notatet er vi opptatt av kritiske overganger, hvor unge står i en *risikoposisjon* for å oppleve mangel på mestring og marginalisering – noe som kan føre til avbrutt skoleløp, og hvordan dette kan gjøre ungdom «stedløse». Fokuseringen på risikoposisjon begrunnes ut fra begrepet «substansielt frafall» (Reegård & Rogstad 2016), som reflekterer at elever som havner i frafallsstatistikken i realiteten falt fra på et tidligere tidspunkt i utdanningen. De kan ha falt fra ferdighetsutviklingen substansielt – eller kognitivt – kanskje allerede i grunnskolen. Men frafallet observeres statistisk først på videregående skole, som er frivillig. Da er frafallet mer av teknisk art, det substansielle frafallet skjedde for mange tidligere.

Det finnes mye kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer for barn og unge. Risikofaktorer innebærer egenskaper eller eksponering som leder til økt sannsynlighet for negativ utvikling i form av mangelfull mestring, utenforskap, problematferd etc., mens beskyttelsesfaktorer viser til de individuelle, relasjonelle eller miljømessige faktorene som fremmer en positiv utvikling (Møller, under arbeid). Gode relasjoner til venner, familie og lærere framheves som viktige beskyttelsesfaktorer (Andersen & Dæhlen 2017).

Formålet med dette notatet er å gi et kunnskapsgrunnlag som identifiserer nødvendige betingelser for å utforme et tiltak som gjør det mulig å fullføre skolen for elever som står i fare for å avslutte utdanningen før tiden. Det er ikke gitt at de nødvendige betingelsene også er tilstrekkelige. Men de er nødvendige – slik at elever gjøres i stand til å fullføre egen utdanning.

Et viktig bakteppe for dette notatet – og det prosjektet som vi her rapporterer fra – er boka *De frafalne* (Reegård & Rogstad, red. 2016). Det sentrale i denne boka er et perspektiv som har vært lite til stede i debatter om frafall. Mens mange av de foreliggende studiene snakker *om* frafall, synliggjorde bokas ulike kapitler at det er avgjørende å snakke *med* de frafalne. Hva er deres syn på egen utdanning? Hvorfor synes de tilsynelatende at andre ting enn utdanning er langt viktigere? Er dette mennesker som har blitt nærsynte, i form av å tenke kortsiktig glede, i stedet for å se på utdanning som en langsiktig investering, eller er det snarere slik at de frafalne ikke mestrer livet?

Vi hører også ofte at stadig flere unge sliter med psykiske lidelser. At de er stresset, og at skolen er en vesentlig forklaring på den økte belastningen. Bildet som gis i de ulike bidragene er sammensatt. Det er ikke sikkert at gjennomsnitt er noe godt mål på denne gruppa. Samtidig er det noen viktige spor som er dypere enn andre. Deriblant at unge forteller at det var tiden *før* beslutningen om å slutte i utdanningen

som var den vanskelige (Thrana 2016). Tiden etterpå var det mange som opplevde som en lettelse.

Fortellingene kretser gjerne rundt det man kan referere til som livsmestring, eller mangel på sådan. Herunder fortellinger om utenforskap og depresjon knyttet til tiden etter frafallet, siden deres sosiale liv utspilte seg på skolen. Konkret forstår vi livsmestring som:

Livsmestring er de personlige, sosiale og faglige egenskaper og kompetanser som i samspill bidrar til en persons evne til konstruktivt å håndtere utfordringer, fungere alene og i fellesskap og utvikle seg i møte med omverden.

Sentrale *personlige egenskaper* er evner som selvkontroll, utholdenhet, nysgjerrighet, evnen til at være optimistisk og føle meningsfullhet.

Sosiale kompetanser omfatter evnen til å skape sosiale kontakter og kunne håndtere sosiale situasjoner, følelse av tilknytning og empati.

Faglige kompetanser omfatter kognitiv og faglig kompetanse.

Livsmestring utvikles og grunnlegges i barnets tidlige år i samspill med nære sosiale relasjoner (f.eks. familie). Livsmestring kan styrkes i familie, sosialt nettverk og fritid og i institusjon, skole og utdanningsløp gjennom pedagogisk påvirkning.

Kilde: SFI, det nasjonale forskningssenteret for velferd i Danmark, etter en debatt med eksperter og på bakgrunn av internasjonal litteratur, 2016.

I dette notatet er menneskers behov for gjensidig anerkjennelse, mening og relasjoner til familie, venner og skole kjernen. Selv om temaet rammes inn i et frafallsperspektiv, er søkelyset her av mer forebyggende karakter – hvordan styrke unge som står i risiko for å falle fra? Det overordnede temaet er dermed livsmestring – og grunnlag for utviklingen av et livsmestringsprosjekt.

Antakelsen er videre at livsmestring knyttet til forhold utenfor klasserommet er avgjørende for det som skjer inne i klasserommet. Det kan være elever som synes relasjoner til andre er kompliserte, noe som kan skyldes en tilstand som kan diagnostiseres, men som likevel ikke faller innenfor noen klar kategori. Erfaringer med utenforskap, sosial isolasjon, mobbing eller andre former for trakassering fungerer for mange i praksis som stengsler mot en god skolehverdag. For allerede innledningsvis å foregripe funn fra intervjuene vi har gjort i utarbeidelsen av dette notatet, viser vi til en lærer som fortalte at det må sikres at alle har minst én venn. Elever som strever sosialt, sliter ofte med å få plass eller ro til å lære. Sosiale betingelser må dermed være på plass før god læring kan finne sted.

Historiene er mange. På oppdrag fra Kronprinsparets fond har Fafo blitt engasjert til å følge et prosjekt fondet utvikler sammen med ledende eksperter på området. Det nye prosjektet skal prøves ut og i den grad det er vellykket, søkes implementert i ulike steder i landet. En nærliggende forståelse av det nye prosjektet er å se det som en type verktøy som skal kunne gi mennesker som står i en risikoposisjon meningsfulle utdanningsløp. Gode intensjoner er imidlertid ikke alltid nok. En viktig del av Fafos arbeid i dette forprosjektet er derfor å innhente kunnskap om hva de unge mener om tiltaket. Med utgangspunkt i kunnskapen som ble presentert i boka *De frafalne*, er det

avgjørende at vi også her snakket med de unge. Dersom målgruppa ikke synes tiltaket framstår som meningsfullt, relevant og attraktivt, er sannsynligheten for at de vil fungere også svært liten. En annen utfordring er at prosjektet ikke bare må oppfattes (og faktisk være) relevant, det må oppfattes som *viktigere* enn andre aktiviteter. Kort sagt, vi måtte også tematisere rekruttering. Hvordan få folk til å komme på et kurs eller et tiltak? Herunder vil vi også synliggjøre hvordan stedet – eller lokaliseringen og forankringen av et tiltak – er viktig.

Notatet er organisert som følger: Innledningen fortsetter med en presentasjon av det analytiske rammeverket som verktøy for den påfølgende analysen. Her vektlegger vi perspektiver på motivasjon, livsmestring og anerkjennelse i et ungdomssosiologisk perspektiv – og hvordan dette henger sammen med stedets betydning for utdanningsvalg og muligheten til å fullføre sin videregående utdanning. Deretter redegjør vi for datagrunnlaget og den metodiske tilnærmingen som analysene baseres på. Analysene framstilles i kapittel 2, og er organisert i tre deler; for det første tematiserer vi betydningen av sentrale voksenpersoner i skolen (som ikke er lærere, som for eksempel vaktmesteren, helsesøsteren) som i det siste har blitt fjernet fra skolen, for ungdoms opplevelse av skolehverdagen. I del to retter vi blikket mot ungdoms behov for og ønske om veiledning i forbindelse med å velge en videre utdanning. Sted gjøres viktig som en indirekte del av veivalgene, som følge av at mulighetene som ligger i viften av utdanningsprogram som tilbys ved den lokale skolen i stor grad er innrettet etter lokale forhold på det konkrete stedet den unge er bosatt. Den tredje delen knyttes til betydningen av sosiale forhold og nære relasjoner, særlig familie og venner, som både gir råd, støtter og utgjør en viktig referansegruppe. I kapittel 3 brukes analysene som grunnlag for utforming av det nye prosjektet.

Analytisk rammeverk: Mestring, anerkjennelse og lokal forankring

Et dominerende samtidsperspektiv er hvordan ungdomstid og utdanningsvalg er preget av individualiserende tendenser, og hvordan ungdoms utdannings- og yrkesvalg har endret seg over de siste generasjonene. Ziehe (1989) ser individualiseringen som en frisetting fra begrensende tradisjoner, men den er samtidig en belastning forbundet med en større grad av usikkerhet og risiko. Giddens (1991) vektlegger både friheten og anstrengelsene som er involvert når individet er tvunget til å foreta valg. Med andre ord, unges biografier består av å ta valg. Mens yrke, utdanning og nisje i samfunnet tidligere i stor grad var bestemt ut fra klasseposisjon, familie og tradisjon, er man i dag i større grad «sin egen lykkes smed» (selv om en rekke studier viser at familiebakgrunn har stor innflytelse for skoleprestasjoner og yrkesvalg) (Bakken & Elstad 2012; Markussen & Røed 2017). Foros (2016) hevder at mange unge opplever et meningstap under trykket av prestasjons- og presentasjonskravene, og for noen leder dette til desperasjon og mismot.

Vi vil søke å forstå ungdoms livsmestring, i form av muligheter og kapasiteter til å fullføre sin videregående utdanning, i lys av Axel Honneths *anerkjennelsesteori*. Honneth – professor i sosialfilosofi – har i verket *Kamp om anerkjennelse* (1992) analysert de samfunnsmessige betingelsene for menneskenes selvrealisering. Den gjennomgående antakelsen er at subjektene har et behov for anerkjennelse fra andre mennesker for å kunne inneha en positiv innstilling til seg selv. Den gjennomgående tanken er at betingelsen for en vellykket opplærings situasjon er grunnlagt på ideen om gjensidig anerkjennelse. Når ungdom opplever gjentatte ganger å bli nektet den forventete

anerkjennelsen, kan dette ha negativ innvirkning på både motivasjon og selvforståelse. Vedvarende opplevelser av nederlag gjør det nærliggende for eleven å vurdere å slutte på skolen. Gjennom sosial interaksjon utvikles kunnskap om omgivelsene og fellesskapets normer og regler, og dermed personens kunnskap om sin egen plass i dette fellesskapet.

Den anerkjennelsen som personen opplever i disse relasjonene er også en forutsetning for utvikling av et positivt selvforhold og en selvstendig jeg-identitet. Et slikt forhold utvikles i tre typer relasjoner, ifølge Honneth (1992). Gjennom emosjonell hengivenhet i primærrelasjoner (som sønn, datter, venn) utvikles personlig selvtillit. Gjennom kognitiv respekt i rettsforholdet (som borger, rettssubjekt) utvikles selvrespekt. Gjennom sosial verdsetting i verdifellesskap (faglige, kulturelle, religiøse) utvikles selvverdsetting. Utviklingen av identitet skjer gjennom andres tildeling og personens søken etter ulike former for anerkjennelse.

Manglende anerkjennelse kan virke som krenkelse og svekker selvforholdet. Med utgangspunkt i dette begrepsapparatet kan vi se etter betingelser for utvikling av selvtillit og personlig vekst gjennom anerkjennelse – og kamp om anerkjennelse – fra venner og familie i nære relasjoner. Opplevs trygghet og emosjonell tilhørighet, eller mobbing og sosial utfrysning? Vi kan videre se om ungdommene vinner selvrespekt gjennom anerkjennelse som fullverdige deltakere i opplæringen, eller om deres kamp om rett til utdanning og anerkjennelse som rettssubjekt resulterer i sosial stigmatisering. Og vi kan – ikke minst – undersøke i hvilken grad ungdom inkluderes i sosiale og verdimessige fellesskap av faglig yrkespraksis, der de både kan oppleve tilhørighet og utvikle egen identitet, som en av mange, og der de kan få grunnlag for selvverdsetting gjennom fellesskapets anerkjennelse (Olsen, Karlsen & Reegård 2012).

Et annet moment vi tar opp i dette notatet, er betydning av sted. I analyser av ungdomsliv og utdanningsmotivasjon, er *stedet* undertematisert, men studier viser at det er en sentral dimensjon for å forstå ungdomsliv og utdanningsaspirasjoner (se f.eks. Evans 2016). Som de etterfølgende analysene vil vise, framtrer viktigheten av forankring i lokalmiljøet – både for ungdoms meningsskapende aktiviteter og for hvorvidt tiltaket blir vellykket. Med forankring i lokalmiljøet mener vi her både den praktiske dimensjonen av hva som er mulig, gitt objektive muligheter som tilgjengelige lokaler, og en subjektiv dimensjon som omhandler opplevelse av lokal tilhørighet. Vi er særlig inspirert av Martinez og Sparks (2018), som trekker inn tid i forståelsen av sted. Mer konkret ser forfatterne på nabolageffekter, og hvorvidt det finnes det de refererer til som *frafallsarv* (drop out legacy) knyttet til nabolag i et historisk perspektiv. Gjennom avanserte analyser finner de støtte for antakelsen. I nabolag hvor det har vært en høy andel ungdommer som avbryter skolegangen, er risikoen større for at nye ungdommer også vil droppe ut av skolen enn i andre nabolag, hvor andelen er mindre. Det funnet gjelder også når man holder sentrale forklaringer som klasse konstant.

For oss er Martinez og Sparks (2018) bidrag først og fremst et argument for å se på betydningen av sted utover å redusere det til en indikator på klasseforskjeller. Deres analyse er snarere et argument for at *frafall* ikke nødvendigvis er et individuelt fenomen eller noe som er knyttet til den enkelte familie, men at vi også må forstå *frafall* som en type kollektiv handling, hvor unge er koblet sammen. En nærliggende fortolkning er at denne kollektive kvaliteten ved nabolagene i stor grad vil dreie seg om kultur og hva som gjøres relevant i opplevelser av motivasjon, mening og mestring.

Data og metode

Funnene i rapporten bygger på et kvalitativt datamateriale som er innsamlet høsten 2017. Materialet baseres på tre case, som hver representerer ulike former for tiltak for ungdom som står i en risikoposisjon, som har falt fra eller som har returnert til utdanningssystemet etter ett eller flere midlertidige avbrudd. Casene har til felles at de representerer vellykkede tiltak, i den forstand at de i stor grad har kommet seg fra en tidlig etableringsfase til en stabiliseringsfase, og at ungdommene som deltar opplever tiltaket som meningsfullt og ikke-stigmatiserende. De tre casene er plassert ulike steder i Østlandsområdet, men vil i dette notatet holdes anonyme av personvern hensyn. I to av casene gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer med ungdom og intervjuer med tiltakslederne, mens vi i det tredje caset kun snakket med ledere. Totalt er omtrent 20 ungdom og fem voksne/daglig leder intervjuet. De fleste intervjuene ble gjennomført som fokusgruppeintervju.

Et viktig hensyn i utvelgelse av case var å få variasjon langs ulike kriterier. For det første ønsket vi spredning i geografi med hensyn til byområder og mer rurale strøk. Dette var vesentlig for å få kunnskap om hvordan denne dimensjonen varierte med tiltakenes handlingsrom og reiseavstand for ungdommene. For det andre var vi opptatt av å få variasjon etter type aktivitet som tiltakene var sentrert rundt. I vårt utvalg finnes tiltak innen kafédrift, idrett og yrkesfaglige utdanningstilbud som lå tett opp til det fylkeskommunale tilbudet. Dette var viktig for å forsøke å identifisere faktorer på tvers av aktivitet som kunne være nyttige for utforming av det nye prosjektet. For det tredje var det viktig å se ulike eksempler på utforming (heldagstilbud, tilbud etter skoletid osv). Til slutt var det viktig å intervju ungdom i ulike aldre (de fleste mellom 16-23 år) med ulike «fracfallserfaringer». Vi intervjuet ungdom som i hovedsak hadde et anstrengt forhold til skolen, og som av ulike årsaker hadde falt ut, men som nå hadde returnert med hensikt om å oppnå studiekompetanse eller yrkesfaglig kompetanse.

2. Erfaringer fra samtaler med ungdom

I dette kapitlet forsøker vi å identifisere faktorer som de unge legger avgjørende vekt på når de selv setter ord på det å befinne seg i en risikoposisjon. Vi går inn i et bredere spekter av orienteringer som knytter sammen erfaringer om mestring og sted. I den sammenheng er det relevant å trekke vekslers på ungdom som har returnert til skolen etter midlertidig avbrudd.

Voksenpersonene som forsvant og stedets relative betydning

I intervjuene med de unge – både de som står i en risikoposisjon og unge som har returnert til skolen – har det framkommet et entydig mønster. Dette består av unge som etterlyser voksenpersoner de har tillit til. I den sammenheng er det ikke klage på læreren som er avgjørende, tvert om. De erkjenner at en lærer har som oppgave å tilføre dem kunnskap, og deretter måle prestasjoner.

Den voksenpersonen som ungdom i en risikoposisjon synes å etterspørre, er av en annen type og har andre oppgaver. Det kan for eksempel være vaktmester, helsesøster eller sosiallærer. Voksne som er tilknyttet til eller ansatte ved skolene. Mer avgjørende i denne sammenheng er at dette er personer som ikke ser og vurderer elevene ut fra deres prestasjoner. Flere ga uttrykk for at de ble sett som mennesker, og som én sa det:

Det var veldig viktig for meg å kunne være med vaktmesteren. Da kunne jeg slappe av og være meg selv, uten alt stresset.

Det krever en egen analyse å klargjøre hvorfor og i hvilken grad disse voksenpersonene har fått en mindre framtrædende rolle i dagens skole. Situasjonen er kanskje mer at voksenpersonene er mindre til stede. I noen grad har ulike større selskaper overtatt vedlikeholdstjenester, og helsetjenesten har i stor grad blitt bygget ned til noen få timer hver uke. Kort sagt, antall voksne som ikke har en agenda annet enn å være ved skolen som en støttefunksjon, har blitt redusert. Det vil si at det er blitt færre voksne som ikke skal vurdere og sette karakter på elevenes skolepresentasjoner.

Gitt at dette er uttrykk for en mer generell trend, kan det lede til interessante konsekvenser som er av betydning når vi skal analysere betydningen av sted. Først og fremst er det selvsagt konsekvensen at tilbudet eller bredden i de voksenpersonene som ungdommer i risikoposisjoner kan oppsøke, er redusert. Dette er viktig i seg selv, men det har også noen potensielle utilsiktede konsekvenser. Vår antakelse er at nedbygging av disse stillingene har resultert i at stedets betydning blir relativt sett viktigere for ungdommene. Mens de tidligere kunne henvende seg til voksenpersoner ved skolen, er en hypotese at sivilsamfunnet nå har blitt viktigere for mange. Det kan være fritidsklubben, idrettslaget, speideren eller hva ildsjeler og andre i nabolaget mener at er viktig. Gitt at behovet for anerkjennelse og selvverdsetting er «konstant»,

må ungdom i dag i større grad henvende seg til andre arenaer for å få anerkjennelse fra andre voksenpersoner (jf. Honneth 1992).

Neste spørsmål er mer hvordan stedet da blir aktualisert – både gjennom objektive praktiske muligheter og subjektiv tilhørighet. I våre data ser vi at de voksne som driver med aktiviteter for unge i risikoposisjoner gjennomgående legger opp aktiviteter og orienteringer ut fra lokale forhold på stedet. Er det en stor idrettsklubb i lokalsamfunnet, bygger de aktivitet rundt den. Det er selvsagt ikke overraskende. For det første gir den fysiske strukturen føringer som er avgjørende, både i form av hva som er mulig og hva som er tilgjengelig. For det andre forteller informantene om viktigheten av å skape lokal forankring og opplevd tilhørighet til for eksempel den lokale idrettsklubben, slik at den blir et naturlig samlingspunkt for de unge.

Som nevnt tidligere var det mange av de unges fortellinger som kretset rundt det man kan omtale som livsmestring, eller mangel på sådan. Livsmestring er nært knyttet til mening, noe som er viktig, fordi man kobler hvordan forhold utenfor skolen kan være avgjørende for det som skjer inne på skolen. Det kan være elever som synes relasjoner til andre er kompliserte, noe som kan skyldes en tilstand som kan diagnostiseres, men som likevel ikke faller innenfor noen klar kategori. Erfaringer med utenforskap, sosial isolasjon, mobbing eller andre former for trakassering fungerer for mange i praksis som stengsler mot en god skolehverdag. I et av intervjuene var det en av lederne som mente at alle elever må ha minst én venn. Elever som strever sosialt, sliter ofte med å få plass eller å ro til å lære. Viktigheten av å ha nære venner understrekes også i andre studier (se f.eks. Andersen & Dæhlen 2017).

I den sammenheng er også sted relevant. I etterkant av at boka *De frafalne* ble lansert, har vi gjennomført flere prosjekter som er rettet mot ungdom som har avbrutt skolen. Blant dem er det flere i Oslo, men også i andre deler av landet. I et av intervjuene med en ungdomsleder i bydel øst i Oslo, kom det fram at:

Vi må jobbe med den lokale forankringen. Vi er jo ei lita grend her. Oslo er en stor by, men vi må rekruttere de unge ut fra hva de er interessert i rundt hos oss. Hos oss er det idrett. Andre steder er det helt andre ting som er aktuelt for de unge.

Vi ser altså ikke bare sted som en variabel for å analysere forskjeller, men snarere er sted viktig for å forstå forskjeller i hva som framstår som meningsfullt for de unge. Den umiddelbare lokale konteksten – nabolaget – er i praksis deres felles og delte referanseramme. Sitatet over er interessant som et anslag, fordi det synliggjør hvordan lokale forhold på et sted kan være avgjørende og gjøres relevante i analyser av forskjeller i mening, mestring og motivasjon.

En hypotese er at ungdom som sliter med å lykkes på skolen, tradisjonelt har funnet andre arenaer i lokalmiljøet hvor de har opplevd tilhørighet og deltakelse. Spørsmålet er om dette har endret seg i nyere tid, etterfulgt av en skoledominert ungdomskultur. Det vil si at skolen og de skoleflinke har «kolonisert» andre sfærer i ungdommenes liv. Det kan tenkes å gjøre ungdom i marginale posisjoner til «rotløse» eller «stedløse», der siste skanse kan være isolasjon på gutterommet. Det innebærer at de opplever redusert tilknytning til lokalsamfunnet når de ikke finner seg til rette på skolen. Dette har implikasjoner for det nye prosjektet, ved at ungdom må få hjelp til å ta stedet tilbake – både langs den praktiske dimensjonen og tilhørighetsdimensjonen.

Navigasjonshjelp

Her vil vi skille mellom to former for stedbunden navigasjonshjelp som ungdommene beskriver. For det første er det såkalte veikart som skal hjelpe ungdom i å kombinere kunnskap om hva som er tilgjengelig av utdannings- og arbeidsmuligheter, deres personlige egenskaper og styrker, samt hvilke konkrete grep som skal til for at de klarer å nå sine mål. For det andre handler det om skolens rådgivere. Studier viser at ungdom opplever utdannings- og yrkesvalg som store, endelige (irreversible) og at de må fattes på et tidlig tidspunkt (Reegård 2016). Ungdom føler at dette store valget i stor grad er deres eget til å fatte, og at valgkompetansen, det vil si oversikt og transparens i utdanningssystemet, samt kunnskap om egne styrker og ønsker, er lav.

Igjen gjøres sted relevant i forbindelse med utdanningsvalg, ved bruk av metaforen «veikart». Da er begrepet forbeholdt å beskrive unges orienteringer mellom ulike utdanningsprogram og derigjennom skole og yrkesvalg. Våre data indikerer at veikartene i stor grad også er knyttet til fysisk sted. Kort sagt, skolens umiddelbare omgivelser er av betydning for de unges valg, men kanskje enda viktigere, forhold på stedet utgjør en sentral del av deres referanseramme.

De formelle eller profesjonelle rådgiverne som er tilknyttet skolene, har som oppgave å forklare elevene om hvilke muligheter og begrensninger de har. En sentral begrensning for mange var stedet skolen er lokalisert. Det er ikke overraskende at skoler er innrettet etter forhold i lokalsamfunnet, men det er likevel verdt å trekke fram den betydningen sted dermed får for de unge i en risikoposisjon. Det mest umiddelbare eksempelet er trolig den betydningen fiske får for mange unge i Finnmark, noe som gjøres til en sentral forklaring på de unges atferd (Markussen 2016). På den måten vil skolene i stor grad være orientert ut fra arbeidslivet i lokalsamfunnet. Trolig gjelder dette i mindre grad i de store byene enn i mer regionale områder, men forhold i lokalsamfunnet er avgjørende også på andre måter. Et slikt lokalt forhold er studieprogram med vekt på idrett. Idrett, slik det for eksempel tilbys ved en del skoler i Oslo, er tilpasset etterspørsel og type idrettsanlegg i nabolaget. Igjen kan ikke dette sies å være en oppsiktsvekkende påpekning. Det er likevel interessant og relevant, fordi det synliggjør hvordan nabolag er en sentral handlingsbetingelse når unge skal orientere seg og selv forme sine veikart.

I den sammenheng skal det også påpekes at rådgivere i stor grad må søke å kombinere elevenes ønsker og behov, på den ene siden, og mulighetene som finnes, på den andre. De unge som befinner seg i en risikoposisjon er imidlertid mer krevende å gi råd enn det man kan få inntrykk av over. Det avgjørende er at de ofte ikke vet hva de vil. De befinner seg snarere i en situasjon hvor de må fatte det vi kan omtale som «negative valg» (Reegård & Rogstad 2016). Med negative valg mener vi her at de først og fremst ikke vil fortsette med studiespesialisering, som de kjenner til fra ungdomsskolen. Det er altså ikke slik at de nødvendigvis vet hva de vil, men de vet hva de ikke vil. Det er et negativt valg. Deres orientering er å stenge en vei på veikartet. I en slik situasjon er det åpenbart mer krevende å gi gode råd. Særlig fordi kvaliteten på rådet verken lar seg objektivt sett måle eller vil være gjenstand for umiddelbar respons, tvert om. Gode råd handler om å forene den enkeltes subjektive prosjekt ut fra hva han eller hun mestrer og ønsker med en av de tilgjengelige mulighetene. Det er derfor ikke overraskende at rådgivere vil anbefale unge søkende å velge en skole som tilbyr noe litt annet, men som likevel er kjent. Og det kjente er gjerne en skole på stedet.

Utover den etablerte rådgivertjenesten, er familie og venner sentrale når det gjelder å gi råd. Familiens betydning for unges orientering i utdanningssystemet er blant sosiologiens paradegrener. Skomakeren blir ved sin lest, slik at både likheter og ulikheter reproduseres. Nå viser andelen som tar høyere utdanning at bildet ikke er helt

entydig, men det er fortsatt rimelig å anta at foreldre og venner både gjennom hva de sier og hva de gjør, legger avgjørende og stedsorienterte føringer på unges orientering, enten de befinner seg i en risikoposisjon eller ikke.

Mange av våre informanter fortalte at de i særdeleshet slet med å henge med i matematikkundervisningen på skolen. Flere la også til at foreldrene hadde gitt dem en forklaring på hvorfor de synes matematikk er vanskelig. Som én refererte det:

Det er ikke rart at du sliter med matte, det gjør alle i din familie.

I denne uttalelsen ligger det ikke noe sted, men den aktualiserer hvordan en referanseramme mobiliseres og oversettes til å bli en forklaring og en aktiv legitimering av valg man tar og veier man skal gå. Dette omtales mer i neste del.

Relasjoner til familie og venner

Det siste punktet omhandler hvordan ungdommenes signifikante andre, som familie og nære venner – *på stedet*, blir viktige på ulike måter i ungdommenes vurderinger med hensyn til å avbryte eller fullføre sin videregående utdanning. I vårt materiale finner vi tydelig families og venners kraft til å vippe en posisjon fra å være risikoutsatt til ikke å være det – og vice versa. For det første ser vi at problemer i familien, enten det var dårlig helse eller hyppige flyttinger, gjorde det krevende å fullføre utdanningsløpet. Ungdommene forteller rett og slett at forhold utenfor skolen gjorde det vanskelig å konsentrere seg om og på skolen. Hyppige flyttinger og stadig nye oppstarter kunne være krevende sosialt (og faglig), med opplevelse av rotløshet og flyktighet. Dette betoner stedets sterke betydning i form av den subjektive tilhørighetsfølelsen og opplevelsen av «hjemme». For det tredje utgjør foreldre viktige lokale rådgivere. Foreldre kan gi råd om valg av utdanningsprogram som tilbys på den lokale skolen som gir mulighet for at unge fortsetter å bo hjemme, eller at de slipper å pendle langt – eller de kan oppmuntre til at ungdom flytter for å få nye erfaringer. Uansett framstår foreldrenes råd for ungdommene som viktige generelt, og deres støtte og anerkjennelse spesielt.

Tilsvarende spiller venner en viktig rolle for ungdommenes opplevde mestring og motivasjon – og derigjennom for deres utdanningsvalg, beslutning om å fullføre, avslutte eller returnere til skolen. I våre intervjuer og i andre studier understrekes viktigheten av å ha minst én nær venn. Tanken er at det er krevende å følge undervisningen og ha det godt på skolen dersom man er ensom. Det er dermed viktig å ha det sosiale på plass før god læring kan finne sted. Videre ser vi at skolen (kantina, skolegården, gangene) utgjør viktige arenaer for ungdommenes sosiale liv. De kan være «skolelei», men likevel trekkes mot skolen lokaler, der deres venner er. Motsatt fikk vi sterke historier fra ungdom om sosial isolasjon – der det avbrutte skoleløpet medførte at en mistet kontakten med venner. Sitatet er fra en gutt på 21, som har returnert til skolen etter to års avbrudd.

De (vennene) løp liksom bare videre, mens jeg stengte meg inne på rommet. Jeg isolerte meg veldig.

Denne gutten fortalte at det var en lang vei tilbake fra gutterommet til skolebenken, men der ønsket om å gjenkoble seg på det sosiale livet ble en sentral motivasjon.

Families og venners kraft for gjensidig anerkjennelse, men også til å trekke inn og ut fra skolen, er dermed viktig. Disse sosiale relasjonene konstituerer og skaper stedet som er ungdommenes referanseramme.

Fra ildsjeler til ildsteder

En stor del av den kvalitative datainnsamlingen til dette prosjektet har skjedd i institusjoner som er særskilt innrettet og organisert med sikte på å fange opp ungdom som har til felles at de befinner seg i risikoposisjoner. Om vi ser på de unge, blir man slått av variasjon, men også av at mange er særskilt sårbare på grunn av erfaringer de har gjort seg i barneårene. Mange har erfaringer med mobbing og utenforskap – noe som enten har resultert i eller ført til lærevansker på skolen. Men det er mange andre fortellinger også. Fortellinger om at systemet ikke evnet å se dem og fange dem opp da det gjaldt som mest.

Noen som ser de unge, er personer vi gjerne omtaler som *ildsjeler*. De jobber i disse institusjonene, enten som ansatte eller frivillige. Det er lett å la seg imponere over den innsatsen de legger ned i ungdommene. Og ikke minst engasjementet. De brenner for ungdommene.

En hyppig formulert utfordring knyttet til ildsjeler er at tiltaket blir for avhengig av én person. Det gjør tiltaket sårbart dersom vedkommende skulle trekke seg ut, bli syk, eller andre ting skulle skje. Vanligere er det nok at ildsjelene står i fare for å brenne ut. Man etterlyser derfor gjerne ordninger som kan bidra til å institusjonalisere ildsjelenes praksis, slik at en ordning blir mer robust.

Gjennom dette prosjektet – hvor vi har sett på best practice blant ildsjelene – har vi oppdaget at ildsjelenes kontekst er avgjørende. Om vedkommende er lokalisert i nærheten av en idrettshall, er det bokstavelig talt nærliggende for vedkommende å ta den i bruk. Dels er lokaler tilgjengelig, dels er det utstyr som er attraktivt. Like viktig er det trolig at for ungdom i nærheten er bygninger og aktiviteter i lokalsamfunnet en sentral del av deres referanseramme. En idrettshall vil være et fysisk og mentalt dreiepunkt for mange i et lokalsamfunn.

At dette er tilfellet, ser vi i våre intervjuer. Skolene eller tiltakene er ofte konsentrert rundt aktiviteter og bygninger i den umiddelbare nærheten. Vi foreslår derfor at en institusjonalisering av ildsjeler er å dyrke fram nye *ildsteder*. Leirbålene er steder hvor mennesker kan samles. Kort sagt, de er grunnlag for fellesskap og tilhørighet. Nettopp det som er ansett som en avgjørende betingelse for å fremme inkludering av disse ungdommene i risikoposisjoner.

Gitt at dette er riktig og peker mot en mer generell mekanisme, har den implikasjon som er relevante i søken etter å identifisere betingelser for å sikre at unge gjøres i stand til å gjennomføre videregående utdanning. Viktigst er det at de må oppleve seg som sett, deretter at det må være aktiviteter og tilbud de opplever som meningsfulle. For å sikre det siste, vil det i mange tilfeller være svært relevant å ta utgangspunkt i lokalsamfunnet og aktiviteter som kan mobiliseres og har en kjent referanse for ungdommene.

3. Hvem, hva, hvor?

Så langt har vi presentert et analytisk blikk på livsmestring, samt ungdommers egne erfaringer med å befinne seg i risikoposisjoner. Samlet setter dette oss i stand til å identifisere gjennomgående elementer i en del problemer ungdommer i risikoposisjoner sliter med, og som det nye prosjektet er en mulig løsning på. Vårt utgangspunkt er at unge som sliter med å gjennomføre påbegynt skoleløp ofte møter utfordringer på flere arenaer samtidig. En sentral del av å øke livsmestringen for disse ungdommene er følgelig at de får hjelp til å håndtere utfordringer som ligger utenfor skolen og skolens mandat.

Basert på gjennomgangen fra ungdommene, er det noen typer av utfordringer som går igjen blant dem som er i situasjoner der de har særlig høy risiko for ikke å gjennomføre videregående opplæring.

- Mange er sosialt og emosjonelt slitne – gjerne som følge av langvarig utenforskap knyttet til mobbing og sosial angst.
- Mange opplever lav tilhørighet til skolen, fritidsarenaer, venner og tidvis familie.

Konsekvensen av den ene eller begge av disse to momentene i ulike kombinasjoner, er opplevelsen av mangel på trygghet og anerkjennelse, noe som utløser et stort behov for å styrkes i den opplevde livsmestringen. Kort sagt, dette er grupper som er særlig utsatt for å føle ensomhet og ha mangel på gode relasjoner, og som i tillegg ofte ikke har en sterk tilknytning til lokalsamfunnet eller institusjonene der, som skole og fritidsarenaer.

Om vi skulle lede denne kunnskapen til en serie utfordringer som det nye prosjektet kan hjelpe til å løse, kan det uttrykkes i form av et *hvem, hva og hvor*. På den måten peker vi på betingelser vi mener må være til stede, uten at det dermed er sagt at vi er sikret gode resultatet dersom de innfris. De er nødvendige, men ikke alltid tilstrekkelige virkemidler. Et siste avgjørende virkemiddel er ungdommen selv. De må selv ha lyst til å delta.

Ungdommer i risikoposisjoner vet ofte ikke *hvem* de skal og kan knytte seg til, de er usikre på *hva* de kan og *hva* de vil, samt *hvor* de skal og kan realisere egne drømmer.

I det følgende bruker vi funnene fra samtalen med ungdommer og tiltaksledere som grunnlag for utforming og innretning på det nye prosjektet. Vi vil fokusere på tre gjensidig relaterte aspekter, der viktigheten av lokal forankring som suksesskriterium gjennomsyrrer alle tre: i) Innhold: Hva skal tiltaket fylles med for at det oppleves som relevant for målgruppa? ii) Form: Hva gjør at tiltaket oppfattes som meningsfullt, slik at målgruppa ønsker å være med? og iii) Rekruttering: Hvordan rekruttere målgruppa?

Innhold – lokal forankring

I intervjuene med ungdom og voksne kom det fram verdien av å kombinere aktiviteter som ungdom synes er gøy å være med på, som oppleves attraktive og gjerne eksklusive, med aktiviteter som kan være nyttige for framtiden. Sistnevnte kan være kurs med overføringsverdi, for eksempel et førstehjelpskurs. Et verktøy som framstod som spesielt nyttig i det ene caset, var bruk av veikart for å stake ut egne mål og veien dit. Fra de ungdommene som hadde returnert til videregående opplæring etter avbrudd, kom det fram et ønske om og behov for bistand til det vi har kalt *navigasjonshjelp*. Det vil si hjelp til å treffe mer informerte utdannings- og yrkesvalg – og hvilke muligheter en har dersom en har falt fra. Ungdommene selv foreslo at dette for eksempel kunne være å hente inn andre ungdommer som forteller om sine erfaringer med ulike utdanningsvalg, besøke andre skoler i området og høre om utdanningsprogram der. Det var også flere av de returnerte ungdommene som syntes det kunne vært nyttig å besøke bedrifter i nærområdet, for å få mer kjennskap til hva som kreves og hvilke muligheter en har.

Gjennomgående var verdien av å samles rundt *felles aktivitet*. I det ene caset var dette manifestert gjennom et arbeidsfellesskap, der ungdommene utgjorde et praksisfellesskap med felles mål, der alle hadde sine oppgaver og roller som var nødvendig for at aktiviteten skulle gå rundt. Dette ga en stor tilfredsstillelse av å være en del av noe større og noe autentisk, i den forstand at det var reelt, og ikke bare en oppgave man skulle få karakter på – og som så ble kastet eller glemt etterpå. Lederne for dette tiltaket understreket det meningsfulle og givende for ungdommene i at alle måtte bidra, og at de var avhengige av hverandre. Dette ga gode mestringsopplevelser – som for mange av ungdommene var sårt tiltrengt. Arbeidets oppdragende og sosialiserende kraft var stor, samtidig som at det ga dem en følelse av tilhørighet og gjensidig anerkjennelse fra et verdigfellesskap.

Videre, som vi skriver under betydningen av *voksenpersoner* (uten en agenda) i kapittel 2, var tiltakslederne og andre tilknyttede voksenpersoner svært viktige for ungdommene. I det ene caset hadde de knyttet til seg en psykolog/coach, som hadde samtaler med ungdommene. Ungdommene forteller at dette også bidro til å styrke selvværd, selvtillit og mestringsfølelse.

I casene våre i denne forstudien varierte aktiviteten bredt mellom de som var orientert mot idrett eller kafédrift. Viktigst framstår likevel betydningen av at innholdet forankres i det som er gjeldende på det *lokale stedet*. Det er derfor ingen «one size fits all». Derimot er en betingelse for suksess lokal forankring. Det er dermed viktig å identifisere lokale *ildsjeler* med god kjennskap til hva som rører seg på det aktuelle stedet – både hva som finnes av objektive muligheter som egnede lokaler og hva som er «kult» blant ungdommene på stedet. Dette øker sannsynligheten for at man treffer noe ungdommene er opptatt av, som har verdi i ungdomsmiljøet og den lokale ungdomskulturen, i tillegg til at det gir ungdommene en følelse av lokal tilhørighet – stedet gis tilbake til de stedløse.

Som påpekt tidligere i notatet, har lokal forankring både en objektiv og en subjektiv betydning. Når det gjelder det førstnevnte, er det hensiktsmessig å organisere et kurs omkring lokaler og aktiviteter som er tilgjengelige lokalt. Har man et idrettsanlegg med god plass, kan det være et egnet sted. På den måten legger stedet føringer på mulighetene. I tillegg er et sted viktig som en referanseramme for mange – både unge og gamle. Deres referanser er knyttet til institusjoner man finner i lokalsamfunnet.

Det er likevel viktig å nyansere noe når det gjelder forholdet mellom innhold og sted. Til tross for at mange vil ha positive assosiasjoner knyttet til aktiviteter i lokalsamfunnet, vil det også være ungdommer, og da kanskje særlig de i risikoposisjoner, som har motsatte oppfatninger. De kan ha direkte negative assosiasjoner til de samme stedene og aktivitetene. Dette kan typisk skyldes at mange ikke bare opplever utenforskap og manglende mestringsopplevelse på skolen, men også på arenaer utenfor. Det er på grunn av at det i stor grad er de samme ungdommene som mestrer skolen som også mestrer fritiden og fritidsarenaene (Gulløy 2017).

En forutsetning for at det nye prosjektet skal lykkes, er derfor at man finner en balanse mellom å spille på kjente aktiviteter og steder, uten at dette oppleves som problematisk av de unge i målgruppa.

Form

Det er en rekke spørsmål knyttet til hvordan det nye prosjektet bør gjennomføres og designes. Dette dreier seg først og fremst om når tiltaksperioden bør legges og hvor.

Dataene gir ingen entydige svar på hvordan og *når på dagen/skoleåret* tiltaket bør utformes. Ungdommene er ambivalente til hvorvidt et tiltak bør plasseres etter skoledagens slutt eller i *ferier*, som for eksempel høstferien. En del av de unge ga også uttrykk for at hele ferier er mye, og tok til orde for at det kanskje kunne være nyttig med noen dager i høst- og vinterferien. Et problem er imidlertid at vinterferien kan være for sent siden utdanningsvalg for neste år fattes tidlig.

Et annet tema knyttet til tidspunkt, er når i livsløpet tiltaket skal settes inn. Av intervjuene framstår det derimot relevant at tiltaket finner sted en gang i overgangen fra ungdomsskolen til første året på videregående, da dette kan være en krevende overgang for mange.

Videre utgjør *skolen* som arena en naturlig samlingsplass som ungdommene kjenner, men samtidig er det flere av dem som har negative skoleerfaringer, og det kan dermed være mindre gunstig å legge tiltaket til den lokale skolen. Et annet aspekt omhandler hvor hyppig og hvor lenge tiltaket skal vare. Eventuell effekt av tiltaket vil være enklere å måle dersom varigheten er omfattende, men samtidig er det begrensede muligheter for et slikt tiltak som skal gå utenpå det ordinære som tilbys av den offentlige skolen. Som vi pekte på over, er det avgjørende å mobilisere på lokale arenaer, men det bør trolig legges innsats i at de unge opplever dem som positive og ikke forbinder dem med nederlag, som mange gjør med skolen. Det var imidlertid ingen som tok sterkt til orde for å reise lenger, for eksempel til en leir et stykke unna hjemstedet.

Rekruttering

Rekruttering er et springende punkt, da det vil være helt vesentlig for tiltakets suksess at man klarer å rekruttere ungdom i målgruppa. For at tiltaket skal framstå attraktivt for nettopp dem det er utformet for, kom det fram i intervjuene med både unge og voksne at *ung-til-ung*-rekruttering kan være egnet. Det innebærer at – ideelt sett – opinionslederne rekrutteres først, som deretter rekrutterer ungdom i målgruppa. Det er altså ungdom som rekrutterer ungdom.

Etter at ungdom hadde blitt rekruttert inn, var det derimot viktig å ha *voksenpersoner* i tiltaket. Dette fordi ungdommene savnet voksenpersoner som ikke skulle vurdere og karaktersette deres skolepresentasjoner rundt seg, men også fordi voksenpersoner kunne fungere som referanser for videre jobbsøking og lignende.

De voksne betonet i sterkere grad enn de unge viktigheten av å sette sammen en blandedt gruppe ungdommer. Det vil si at man får til en *balanse* blant deltakerne, slik at det ikke bare er de «kuleste» eller de «teiteste» – selv om målgruppa er ungdom som står i en sårbar risikoposisjon. Bred inkludering i tiltaket er ikke bare viktig for gruppedynamikken, men også for å unngå at deltakelse i tiltaket blir stigmatiserende. Det framstår dermed viktig å også inkludere ungdom som klarer seg relativt bra på skolen. Dessuten kan man legge til at mange unge som tilsynelatende klarer seg godt, likevel synes det er vanskelig å fatte gode og riktige valg for eget liv.

I forskningslitteraturen understrekes viktigheten av sosial gruppedynamikk ved utforming av tiltak/intervensjoner og innsatser rettet mot unge i randsonen (se f. eks. Hwang & Nilsson 2015; Shulman 2006). Erfaringer fra praksisfeltet tilsier at balanse mellom likhet og ulikhet, det vil si ungdom i randsonen og ungdom som står i en sterkere posisjon i det sosiale fellesskapet, er vesentlig for god gruppedynamikk. En konkretisering kan gjøres med utgangspunkt i skillet mellom «vi» og «de andre», eller det som refereres til som inn- og utgruppe. Det avgjørende i denne sammenhengen er at en inngruppe skapes i kontrast til dem som tilskrives å være i en utgruppe. Det er følgelig et avgjørende moment å bryte ned dette skillet – slik at tiltaket ikke oppfattes å være bare for dem som sliter, eller motsatt, de som oppfattes som de kule. Begge deler vil være til hinder for å sikre rekruttering av dem vi ønsker å nå ut til. Det avgjørende momentet her er at den sosiale gruppedynamikken både er av intern og ekstern art. Det interne omhandler sammensetning av deltakere som både ivaretar likhet for gjensidig identifikasjon og skapelse av «vi-følelse», og som samtidig rommer tilstrekkelig ulikhet og mangfold til å tilføre nyttige utvekslinger av ulike typer erfaringer (Kvalsund & Meyer 2005). Mens den eksterne dynamikken vil si hvordan andre ungdommer oppfatter og vurderer gruppa – som igjen virker inn på deltakernes selvforståelse og ønske om å tilhøre eller distansere seg fra gruppa. Særlig relevant her er sammensetning for å unngå stigmatisering, det vil si at andre tilskriver gruppa(s) deltakere) diskrediterende kjennetegn og egenskaper (jf. Goffman 1963). Balanse mellom ungdom som står i en sentral og i en perifer sosial posisjon anses som viktig for å unngå slik stigmatisering.

Avslutning: Nytt fotfeste for rotløs ungdom

I dette notatet har vi sett på erfaringer unge i risikoposisjoner har med å bli hjulpet til å få fotfeste så de kan gå videre i livet. Når vi har tematisert både kursenes innhold og sted, er det fordi vi mener at sted er praktisk viktig, men også at det er avgjørende med hensyn til opplevd tilhørighet.

Å gå videre innebærer i denne sammenheng retur til arenaer man tidligere opplevde at man ikke mestret. En forutsetning for at det nye prosjektet skal ha ønskede resultater, er derfor at kurset styrker ungdommene slik at de opplever at de kan og vil returnere til etablerte arenaer.

Et viktig moment er at lokalsamfunn både representerer en mulighet for å legge til rette for aktiviteter som oppleves meningsfylt av de unge, samtidig som utfordringen for mange nettopp er mangel på lokal forankring til mennesker og aktiviteter. I den ytterste konsekvens er utfordringen å nå fram til ungdom som har isolert seg på barnerommet. De er også et sted, men det stedet er i liten grad en del av verden utenfor – annet enn gjennom sosiale medier.

Referanser

- Andersen, P. L. & Dæhlen, M. (2017). *Sosial relasjoner i ungdomstida. Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner*. Rapport nr. 8/2017. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002-2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, Vol. 12.
- Evans, C. (2016). Moving away or staying local: the role of locality in young people's spatial horizons' and career aspiration. *Journal of Youth Studies*, 19(4), 501–516.
- Foros, P. B. (2016). Skolens etos. Nivå eller retning? Lydighet eller motstand *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 33-46.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Gulløy, E. (2017). Skole + tilhørighet = lokal tilhørighet? I M. Bunting & G. H. Moshuus, *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Honneth, A. (1992). *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi. En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Markussen, S. & Røed, K. (2017). Egalitarianism under pressure toward lower economic mobility in the knowledge economy? IZA Discussion Paper No. 10664. <https://ssrn.com/abstract=2949100>.
- Martinez, M. J. & Sparks, P. J. (2018). Towards Conceptualizing and Empirically Examining Legacy of Place: An Exploratory Consideration of Historic Neighborhood Characteristics on Contemporary Dropout Behavior. *Population Research and Policy Review*, Published online, 24 January 2018.
- Olsen, O. J., Karlsen, H. & Reegård, K. (2012). Læringsmiljø, gjennomføring & frafall. I H. Høst (red.), *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 2012:22. Oslo: NIFU.
- Reegård, K. (2016). Creating coherence. A Longitudinal Study of Students Traversing Vocational Education for Office Work in Norway. *Young*, 25(2), 141-156.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (red.) (2016). *De frafalne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Shulman, L. (2006). *Kunsten å hjelpe mennesker i samhandling med systemer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalencer og mangfoldighet*. København: Politisk Revy.

Motivasjon og mestring

I dette notatet bereder vi grunnen for et nytt prosjekt rettet mot å få elever som står i fare for å avbryte utdanningen, til å fullføre. Notatet er rapportering fra et forprosjekt, initiert av Kronprinsparets fond. I notatet identifiserer vi betingelser for å utforme et prosjekt for elever i risikoposisjon med tanke på hva prosjektet kan inneholde, rekrutteringsstrategier og betydningen av lokal forankring. Analysene er basert på ungdoms egne opplevelser av motivasjon, mestring og mangelen på sådan.



Borggata 2B
Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-notat 2018:13
ISSN 0804-5135
Bestillingsnr. 10278