



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for samfunnsvitenskap

**Oppfølgingstjenestens handlingskraft**

Steffen Røsæg

Sos-3981, Vår, 2024



## Sammendrag

Jeg har i denne oppgaven utforsket ni rådgivere i oppfølgingstjenesten sine erfaringer og opplevelser med arbeidet i deres arbeidshverdag. I dagens norske samfunn betraktes utdanning som avgjørende for fremtidige karrieremuligheter. Opprettelsen av oppfølgingstjenesten (OT) kan ses som et direkte signal fra myndighetene om viktigheten av forebygging av frafall i skolen. Til tross for iverksettelsen av OT ser vi fremdeles frafall i skolen. Derfor søker oppgaven å svare på følgende problemstilling: *Hvilke interne og eksterne faktorer bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft?*

I oppgaven har jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Studien tar utgangspunkt i ni rådgivere i oppfølgingstjenesten, både menn og kvinner i alderen 30-60 år, og deres erfaringer og opplevelser knyttet til oppfølgingstjenesten, arbeidet og utfordringer i denne konteksten. Mitt teoretiske rammeverk består av perspektiver fra Randall Collins' teori om interaksjonsritualer, Pierre Bourdieus konfliktteoretiske perspektiv og Raymond Boudons teori om sosial-posisjon. Gjennom en grundig analyse av interne og eksterne faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft, identifiseres flere sentrale temaer. Bourdieus teori om habitus, felt, kapital og symbolsk vold bidrar til å forstå hvordan strukturelle faktorer påvirker ungdommenes respons på tjenesten. Collins' teori om interaksjonsritualer bidrar til å forstå dynamikken bak ungdommens manglende deltakelse og fravær, men også utfordringer med samarbeid i tjenesten. Boudons teori om sosial posisjon gir videre innsikt i ungdommenes rasjonalitet knyttet til valg av utdanning. Ved å kombinere disse teoretiske perspektivene belyses både individuelle og strukturelle faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens arbeid.

Funnene indikerer flere faktorer som påvirker oppfølgingstjenesten. Eksterne faktorer, som utfordringer med å etablere kontakt med ungdommen og økende psykiske helseproblemer, spiller en rolle. Interne faktorer som systemets rigiditet, begrensninger i utdanningssystemet og utfordringer knyttet til samarbeid og taushetsplikt, svekker også oppfølgingstjenestens handlingskraft. Dette understreker behovet for et system som er tilpasset ungdommenes individuelle behov og utfordringer. Det er viktig at systemene tilpasses ungdommenes behov, og ikke omvendt. Dette krever et nært samarbeid mellom skoler, oppfølgingstjenester, rådgivningstjenester og NAV. Det er også avgjørende at de ulike instansene innenfor oppfølgingstjenesten lærer av hverandre og samarbeider i å utvikle beste praksis og forbedre tilbudet samlet sett.

## **Forord**

Nå har tiden for å levere masteroppgaven endelig kommet. Etter å ha fullført lektorstudiet og denne oppgaven sitter jeg igjen med masse kunnskap og erfaring som vil være til store nytte for meg videre i livet, både i yrkesliv og privat. Jeg ønsker derfor å rette en spesiell takk til de som har bidratt og støttet meg gjennom den reisen.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Sissel. H. Eriksen som har lovet meg gjennom denne skriveprosessen. Tusen hjertelig takk for tiden og engasjementet ditt gjennom veiledning og tilbakemeldinger. Uten deg hadde jeg aldri klart dette.

Jeg vil også takke mine ni informanter for å ha stilt opp og deltatt i denne masteroppgaven. Uten dere ville det ikke blitt en oppgave, så det er jeg evig takknemlig for. Videre vil jeg takke mine medstudenter og det fine samholdet vi har hatt på Lesehuset i denne perioden. Takk for alle gode samtaler, bordtennisturneringer og kaffepauser som har gitt uvurderlig hjelp gjennom denne prosessen. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere.

*Steffen, mai, 2024*

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien .....	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Avgrensning og avklaring .....	3
1.4	Struktur .....	3
2	Tidligere forskning .....	4
2.1	Oppfølgingstjenesten (OT) .....	4
2.2	Valg, frafall og omvalg i videregående opplæring .....	5
2.3	Rådgivningens påvirkningsmuligheter .....	8
3	Teoretisk rammeverk.....	10
3.1	Det konflikteoretiske perspektivet.....	10
3.2	Pierre Bourdieu.....	11
3.2.1	Teoretiske rammeverk.....	11
3.2.2	Ulike kapitalformer .....	12
3.2.3	Aktør/struktur perspektivet .....	13
3.2.4	Habitus og felt .....	14
3.2.5	Hvilken rolle spiller foreldres sosiale bakgrunn - symbolsk vold.....	16
3.3	Raymond Boudon .....	17
3.3.1	Ulikhet i utdanning.....	17
3.3.2	Verditeorien.....	17
3.3.3	Kulturteorien .....	18
3.3.4	Sosial posisjon-teorien .....	18
3.4	Randall Collins .....	19
3.4.1	Teori om interaksjonsritualer .....	19
4	Metode og forskningsprosess .....	22
4.1	Forskningstilnærming.....	22

4.2	Metodevalg .....	23
4.3	Forarbeid og utvalg.....	24
4.4	Beskrivelse av intervjuguide .....	25
4.5	Gjennomføring av intervjuene.....	26
4.5.1	Tanker omkring digitale intervjuer .....	27
4.6	Bearbeiding av datamateriale: Transkribering og analyse.....	27
4.7	Forskningsetikk .....	29
4.8	Kvalitetskriterier: Reliabilitet og validitet.....	30
5	Presentasjon av resultater - Empiri.....	32
5.1	Sosial ulikhet: Oppfølgingstjenestens målgruppe .....	32
5.2	Organisering .....	34
5.2.1	Oppfølgingstjenesten i fylke A .....	35
5.2.2	Oppfølgingstjenesten i fylke B.....	38
5.2.3	Oppsummering .....	39
5.3	Aktørutfordringer.....	39
5.3.1	Utilgjengelig ungdom.....	40
5.3.2	Psykisk helse .....	41
5.3.3	Trender – årsaker til frafall endrer seg over tid.....	42
5.3.4	Oppsummering .....	43
5.4	Strukturelle utfordringer .....	43
5.4.1	Utfordringer knyttet til systemet oppfølgingstjenesten arbeider under.....	43
5.4.2	Utfordringer med å skaffe arbeidsplasser.....	45
5.4.3	Taushetsplikt som barriere mellom hjelpeinstanser .....	46
5.4.4	Oppsummering .....	47
5.5	NAV som samarbeidspartner.....	47
5.5.1	Fylke B .....	47
5.5.2	Oppsummering .....	49

6	Analyse.....	50
6.1	Utfordringer med ungdommen .....	50
6.1.1	Sosial arv .....	50
6.1.2	Frafall – et valg eller en konsekvens? .....	51
6.2	Strukturelle utfordringer .....	54
6.2.1	Organisering i fylke A.....	55
6.2.2	Organisering i fylke B .....	56
6.2.3	Sammenligning av organisering i Fylke A og B .....	57
6.2.4	Samarbeid aktør/struktur .....	58
6.2.5	Samarbeidet med NAV .....	59
7	Diskusjon.....	62
7.1	Teoretiske rammeverket .....	62
7.2	Oppfølgingstjenestens handlingskraft .....	63
8	Avslutning .....	65
8.1	Videre forskning .....	66
9	Referanseliste .....	67
9.1	Vedlegg 1 - Interaksjonsritual-modell.....	70
9.2	Vedlegg 2 - Intervjuguide.....	71
9.3	Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	74
9.4	Vedlegg 4 - Oppfølgingstjenestens målgruppe .....	78
9.5	Vedlegg 5 - Vurdering fra Sikt .....	79

## 1 Innledning

I dagens norske samfunn betraktes utdanning som avgjørende for fremtidige karrieremuligheter. Utdanning anerkjennes som nøkkelen til økonomisk sikkerhet og som et middel for å minske sosiale forskjeller. Denne synsvinkelen gjenspeiles tydelig i Stortingets melding om langtidsplan for forskning og høyere utdanning, som understreker at «deltakelse i utdanning og arbeid er nøkkelen til en mer rettferdig fordeling, mindre utenforskap, sterkere samfunnsengasjement og personlig frigjøring» (St.meld.nr. 2022-2023). Utdanning blir derfor fremhevet som en betydningsfull del av samfunnet ifølge denne meldingen. Samtidig viser statistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB) at 81% av elever/lærlinger fullførte videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse innen 5/6 år mellom 2016-2022 (2023, Tabell 1). Med andre ord fullfører 1 av 5 ikke videregående opplæring på normert tid ifølge SSB. Denne statistikken viser også ulikheter basert på innvandringskategori, kjønn og foreldrenes utdanningsnivå. Alle som begynner på videregående opplæring, fullfører ikke nødvendigvis. Årsakene kan variere. Noen avbryter utdanningen, mens andre velger å ikke forfølge ytterligere utdanning etter grunnskolen. Bekymringen knyttet til frafall blir jevnlig uttrykt i offentlig debatt, og Stortingets melding om langtidsplan for forskning og høyere utdanning er bare ett eksempel på at myndighetene ser på dette som et problem.

Som diskutert ovenfor, er frafall i skolen en bekymring, og det er flere årsaker til dette. Som et resultat av denne bekymringen ble oppfølgingstjenesten (OT) opprettet. På 1990-tallet ble etableringen av OT begrunnet med en visjon om integrering og inkludering. Videregående opplæring ble ansett som en rettighet tilgjengelig for elever med uavhengig av kompetanse, og det ble sett på som samfunnets ansvar å støtte ressurssvake elever i utdanningen (Telhaug og Mediås, 2003, s. 333-334). Denne tilnærmingen reflekterte en solidaritets- og omsorgstenkning og uttrykkes blant annet i § 3-5 i Opplæringsloven (1998).

*«Fylkeskommunen skal ha en oppfølgingstjeneste for ungdom som har rett til opplæring etter § 3-1, og som ikke er i opplæring eller i arbeid. Tjenesten gjelder til og med det året de fyller 21 år. Tjenesten omfatter også ungdom som har tapt opplæringsretten etter § 3-8 eller § 4-6. Departementet gir forskrifter om oppgavene til oppfølgingstjenesten».*

Formålet med oppfølgingstjenesten er ifølge Forskrift til opplæringsloven (2006) §13-1 å sørge for at all ungdom som hører til målgruppen får tilbud om opplæring, arbeid eller andre



kompetansefremmende tiltak, eventuelt en kombinasjon av disse. Tilbudet skal primært ta sikte på å føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse innenfor videregående opplæring.

Opprettelsen av oppfølgingstjenesten (OT) kan ses som et direkte signal fra myndighetene for forebygging av frafall i skolen. Til tross for iverksettelsen av OT ser vi fremdeles frafall i skolen slik SSB belyser, ettersom OT er en av instansene som har ansvaret for elever som faller utenfor videregående opplæring, er det av interesse å se på hvilke indre og ytre faktorer som påvirker skolevegring/fracfall i overgangen fra skole til arbeidslivet. På bakgrunn av at problematikken knyttet til indre og ytre faktorer som påvirker skolevegring/fracfall er såpass bred vil denne oppgaven heller undersøke oppfølgingstjenestens handlingskraft. Dermed vil dette studiet finne svar på følgende problemstilling «Hvilke interne og eksterne faktorer bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft?» For å utforske problemstillingen i oppgaven vil jeg ta i bruk Pierre Bourdieus teori om habitus, kapital, sosiale felt og symbolsk vold som rammeverk. Videre vil jeg bruke Raymond Boudons perspektiv på sosiale forskjeller i utdanning for å analysere aktørens rasjonalitet i valg knyttet til frafall. Jeg vil deretter supplere ved å anvende Randall Collins' teori om interaksjonsritualer for å forstå dynamikken bak ungdommens manglende deltakelse og fravær, men også utfordringer med samarbeid i oppfølgingstjenesten.

## **1.1 Bakgrunn for studien**

Med opprettelsen av oppfølgingstjenesten blir det tydelig hvor avgjørende samfunnet anser det at elever fullfører videregående opplæring. På bakgrunn av min personlige interesse innen organisasjonssosiologi og teori, og framtidige virke som lærer vil det dermed være interessant og undersøke hvordan vi sammen kan forebygge frafall i skolen. Samtidig vil det være av samfunnsmessig interesse å undersøke oppfølgingstjenestens handlingskraft. Ved å utvide oppfølgingstjenestens handlingskraft vil det kunne bidra til at flere blir sysselsatt i framtiden. Dermed vil vi kunne redusere det samfunnsøkonomiske trykket på vårt velferdssystem, og øke inntekter i form av blant annet skatt.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Masteroppgavens overordnede problemstilling er som følger: «Hvilke interne og eksterne faktorer bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft?»

Derfor er det områder jeg ønsker å utforske nærmere. Områdene er utformet til følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke utfordringer møter dagens oppfølgingstjeneste?*
2. *Hvordan jobber OT for å få ungdommen tilbake til opplæring eller arbeid?*
3. *Hvordan samarbeider OT med eksterne instanser med og for ungdommen?*

### **1.3 Avgrensning og avklaring**

Informantene i denne oppgaven er kvinner og menn mellom 30-60 år som jobber som rådgivere i oppfølgingstjenesten med ulike bakgrunner. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil besvares ved bruk av kvalitative semi- strukturerte intervjuer. Oppgavens datagrunnlag baseres på intervju av ni informanter i oppfølgingstjenesten fra to fylker i Norge.

### **1.4 Struktur**

Oppgaven er strukturert i åtte kapitler. Kapittel 1 fungerer som en innledning hvor temaet, bakgrunnen for studiet, forskningsspørsmålet og problemstillingen, samt avgrensningen av studiet, presenteres. I kapittel 2 vil det bli gitt en redegjørelse av oppfølgingstjenesten og tidligere forskning på dette området. Kapittel 3 vil belyse oppgavens teoretiske rammeverk. Videre vil kapittel 4 gi en beskrivelse av studiets forskningsdesign, valg av metode og avgjørelser i forbindelse med forskningsprosessen og empirisk materiale. Her vil det også diskuteres etiske problemstillinger samt oppgavens validitet, reliabilitet og muligheter for generalisering. Kapittel 5 vil presentere oppgavens empiriske funn. Deretter vil kapittel 6 analysere disse funnene i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Kapittel 7 vil inneholde en ytterligere diskusjon av analyseverktøy og sentrale aspekter av analysedelen. Avslutningsvis, i kapittel 8, vil det bli gitt en konklusjon med besvarelse av oppgavens problemstilling, refleksjoner over sentrale temaer samt forslag til videre forskning.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hva oppfølgingstjenesten er. Videre skal jeg redegjøre for tidligere forskning som er gjort på område omkring valg, bortvalg og frafall i videregående opplæring, og hvilken påvirkningsmuligheter rådgivning har.

### 2.1 Oppfølgingstjenesten (OT)

OT er en forholdsvis ny institusjon som formelt er underlagt fylkeskommunen. Tjenesten ble introdusert samtidig med at Reform 94 ble innført, og den har vært virksom siden reformen trådte i kraft. Oppfølgingstjenesten er en oppsøkende tjeneste. De har ansvar for ungdommer innenfor målgruppen 15-21 år. Denne målgruppen vil bli utvidet, ettersom OT etter sommeren 2024 skal følge opp ungdom helt til de er 24 år. Dette betyr at flere unge som har falt utenfor skole og arbeid vil kunne hjelpes inn i kompetansecfremmende tiltak som kan gjøre den enkelte kvalifisert for arbeidslivet (Regjeringen, 2023). Formålet til oppfølgingstjenesten er å sørge for at all ungdom som tilhører målgruppen får tilbud om opplæring, arbeid eller kompetansecfremmende tiltak, eventuelt en kombinasjon av disse. Tilbudet skal primært ta sikte på å føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse innenfor videregående opplæring (Forskrift til opplæringsloven, 2011, §13-1). Målgruppen til OT er ungdom som er omfattet av den lovfesta retten til videregående opplæring. Den lovfestete retten til videregående opplæring gjelder ungdommer som i det aktuelle skoleåret ikke har søkt, eller tatt imot elev- eller læreplass. Den lovfestete retten gjelder også ungdommer som har avbrutt opplæring, ikke er i arbeid, eller har tapt retten som følge av vedtak om bortvisning med hjemmel i «opplæringslova § 3-8», eller som følge av vedtaket om heving av lærekontrakt eller opplæringskontrakt i samsvar med opplæringsloven § 4-6 (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Hovedformålet med tjeneste er å støtte ungdommer med rett til videregående opplæring inntil de når 21 år (etter sommeren 2024 er det til 24 år). I følge § 13-3 i forskrift til opplæringsloven kan du oppsummere oppfølgingstjenestens mandat i følgende punkter hentet fra forskrift til opplæringsloven (2006):

1. For det første så skal Fylkeskommunen gjennom oppfølgingstjenesten ha «oversikt over alle i målgruppen, og aktuelle tilbud for målgruppen. Registrering av ungdommer som hører til ansvarsområdet for oppfølgingstjenesten, og som tjenesten formidler tilbudt til, skjer gjennom hele året».

2. For det andre skal OT «gi skriftlig informasjon til alle i målgruppen om hvilke rettigheter de har. Foresatte til ungdommer som ikke er myndig skal også ha samme informasjon med mindre denne er underlagt taushetsplikt eller annen lovgivning».
3. For det tredje skal OT «etablere kontakt med hver enkelt ungdom i målgruppen med sikte på veiledning og oppfølging».
4. For det fjerde skal OT «gi alle i målgruppen tilbud i samsvar med § 13-1, (formål) eventuelt i samarbeid med andre aktører.
5. For det femte skal OT «etter behov følge opp ungdom som har tatt imot tilbud av oppfølgingstjenesten gjennom en eller flere rett veiledningssamtaler».

Oppfølgingstjenesten skal opprettholde nært samarbeid med fylkeskommunale, kommunale, og statlige instanser, inkludert NAV, hvor det er faste kontaktpersoner for ungdom. I tillegg til disse samarbeidspartnere involverer de seg aktivt med opplæringskontor, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), ulike kommunale tjenester og spesialisthelsetjenesten.

Oppfølgingstjenesten har som mål å formidle tilbud om opplæring, arbeid eller kompetansecfremmende tiltak, med en ambisjon om å tilrettelegge for en kombinasjon av disse elementene. Deres overordnede mål er å bidra til at opplæringen resulterer i studiekompetanse, yrkeskompetanse, eller grunnkompetanse. For å sikre en effektiv informasjonsflyt, forplikter OT seg til å gi skriftlig informasjon om individuelle rettigheter til hver enkelt ungdom. Videre inkluderer OT sitt ansvar også å videreformidle samme informasjon til foresatte av mindreårige ungdommer, med mindre slike opplysninger er underlagt taushetsplikt.

## **2.2 Valg, frafall og omvalg i videregående opplæring**

Store deler av dette kapitlet (2.2) baserer seg på Buland m.fl. (2011) *På vei mot framtida-men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgiving*. I kapitlet om tidligere forskning forteller Buland m.fl. (2011) at kapitlet er basert på rapporten «Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving og oppfølgingstjeneste i norsk skole», skrevet av Buland i samarbeid med Mathiesen i 2008. Kapitlet vil også basere seg på NOU (2019) *Fremtidige kompetansebehov II – utfordringer for kompetansepoltikken*.

Frafall i skole kan tilskrives flere årsaker, som tydeliggjøres gjennom forskning og litteratur. En sentral årsak er elevenes faglige forutsetninger fra grunnskolen. Elevers resultater fra

grunnskolen utgjør en betydelig forklaringsfaktor for sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring (Falch mfl., 2010, hentet i NOU, 2019). En studie basert på elever som startet videregående opplæring i 2002 viser at en økning i gjennomsnittskaraktøren med ett poeng øker sannsynligheten for fullføring med nesten 30 prosentpoeng (Falch mfl., 2010, hentet i NOU, 2019). I tillegg påpekes det at faktorer som sosial tilhørighet, mestringsevne i møte med motgang, samt faglig og emosjonell støtte fra lærere på videregående skole, er av betydelig interesse og betydning for elevenes intensjon om å fullføre (Frostad & Mjaavatt, 2018, hentet i NOU 2019). Samtidig viser forskning en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn, spesielt foreldrenes utdanningsnivå, og elevers skoleprestasjoner. Barn med foreldre som har begrenset formell utdanning har vesentlig dårligere forutsetninger for suksess i videregående opplæring sammenlignet med sine medelever (SSB, hentet i NOU 2019). Disse funnene indikerer et komplekst samspill av faktorer som påvirker elevenes skolegang og understreker betydningen av å forstå både individuelle og strukturelle aspekter ved frafall i skole.

Prosjektet “Bortvalg og kompetanse”, ble gjennomført ved NIFU STEP på oppdrag fra sju fylker i Østlandssamarbeidet. Dette har vært det største samlede prosjektet som har undersøkt frafall fra videregående skole. Prosjektet har fulgt 9749 elever som gikk ut av ungdomsskolen i 2002 i fem år. Studiet hadde ikke rådgivningstjenesten som hovedfokus, men belyste likevel flere forhold av stor betydning også for rådgivningen i skolen (Markussen, 2003; Markussen & Sandberg, 2004; Markussen & Sandberg, 2005; Markussen et al., 2006; Markussen et al., 2008, hentet i Buland m.fl, 2011).

Rapporten fra prosjektet viste at flertallet av elevene oppfattet rådgiveren på ungdomsskolen som den viktigste kilden til informasjon om videregående opplæring (Markussen & Sandberg, 2004, s.87). Videre hadde en høy andel av elevene mottatt rådgivning på ulike måter, og de var overveiende fornøyde med denne rådgivningen. Etter at elevene hadde blitt fulgt opp i to og et halvt år etter avsluttet ungdomsskole, så man at fylker som hadde gode nettverk og et velfungerende, erfarent rådgiverkorps, hadde klart å redusere frafall/bortvalg i sine skoler (Markussen & Sandberg, 2004, hentet i Buland m.fl, 2011). Samarbeid mellom rådgivere, OT, NAV, skoler og inntaksavdelinger bidro også til å følge opp elever som hadde valgt bort opplæring. Videre viste prosjektet at få utnyttet formaliserte muligheter for opplæring mot kompetanse på lavere nivå, som lærekandidatordningen, noe som utgjorde en utfordring for skolens rådgivning. Prosjektet viste også at en forventningsbrist blant elevene var en sentral

årsak til frafall/bortvalg, spesielt innen yrkesfag (Markussen et al., 2006, s. 27). Elever oppga at de hadde hatt feilaktige forestillinger om hva et fag/yrke innebar, noe som førte til opplevelsen av å ha valgt feil. Rapporten konkluderte med at en styrket og profesjonalisert rådgivningstjeneste kunne hindret mange av de feilvalgene som faktisk skjedde. Denne konklusjonen vekket også spørsmål om behovet for en formalisert rådgiverutdanning (Markussen et al., 2006, s.128-129).

Den femte og siste rapporten (Markussen et al., 2008, s.19) fra prosjektet “Bortvalg og kompetanse” viste at en svært liten andel av elever startet på et utdanningsløp mot kompetanse på lavere nivå (yrkesfaglig lærekandidatordning), mens 34,2% av de som startet avsluttet med kompetanse på lavere nivå. Dette indikerer en utfordring for både rådgivere og andre involverte aktører når det gjelder å utnytte de tilgjengelige mulighetene for elever som ikke har realistiske muligheter til å oppnå full kompetanse. Bedre samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler er også avgjørende i denne sammenhengen.

NIBRs evaluering av Satsing mot frafall (Baklien, Bratt, & Gotaas, 2004, hentet i Buland m.fl, 2011) fokuserte på de første fasene av den nasjonale satsingen mot frafall i videregående skole, der den ble gjennomført i fire prosjektfylker. Evalueringen vektla konkrete tiltak for å forebygge og følge opp frafall. Den pekte på behovet for tiltak som gjør skolehverdagen mer levelig for utsatte grupper og for å hindre feilvalg, spesielt rettet mot grunnskolen, der rådgivningstjenesten spiller en nøkkelrolle.

SINTEFs evaluering av tiltak i Satsing mot frafall (Havn, Buland, Finbak, & Dahl, 2007, hentet i Buland m.fl, 2011) undersøkte utvalgte tiltak i satsingen, både i de første årene og da den ble utvidet til å omfatte hele landet. Også her ble rådgivertjenesten fremhevet som en sentral aktør i kampen mot frafall. Det ble understreket at et bredt, heterogent støttenettverk både innenfor og utenfor skolen er avgjørende for effektiv forebygging og oppfølging av frafall. Andre studier, som Nordlandsforsknings evalueringer (Karlsen, Rønning, & Wiborg, 2005; Wiborg & Rønning, 2005, hentet i Buland m.fl, 2011), samt case-studier av tiltaksplaner mot frafall (Pettersen, 2007; Ringkjøb, 2008; Iversen, 2006, hentet i Buland m.fl, 2011), understreket behovet for bedre rådgivningstjenester og samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående skole for å redusere frafall. Sigmond (2000, hentet i Buland m.fl, 2011) og Kristiansen (2007, hentet i Buland m.fl, 2011) viste også at samtaler og veiledning kan være viktige verktøy i arbeidet med å forebygge frafall, og at mange elever

opplever frafall som et resultat av manglende attraktive alternativer innenfor dagens videregående opplæring.

### **2.3 Rådgivningens påvirkningsmuligheter**

I likhet med forrige kapittel (2.2) baserer dette kapitlet (2.3) seg også i stor grad på Buland m.fl. (2011). I en studie av Østlandsforskning undersøkte de hva og hvem som påvirket unges utdanningsvalg. Resultatet her viste at foresattes påvirkning skårer høyest, særlig hos guttene. Besøk på videregående skole var det som hadde nest mest betydning. På den andre siden hadde jentene en noe mer lik fordeling mellom foreldre/foresattes påvirkning og besøk på videregående skole. Blant både jentene og guttene kom rådgiver på en klar tredjeplass i denne undersøkelsen (Nyhus og Fauske, 1998, hentet i Buland m.fl, 2011). Samme studie viste videre at omtrent 37% av elevene oppga at de hadde visst lenge, siden 7-8 klasse hva de skulle velge, mens 15 % fortalte at de hadde bestemt seg rett før valget skulle gjøres. Den største gruppen elever på 47% fortalte at de hadde bestemt seg mellom 1 uke og 3 måneder før søknadsfristen. Dessuten fremheves foreldres og særlig mors betydning som påvirkningsagent av Østberg (1999) i hennes studie av ungdom i Harstad-regionen og deres yrkes og utdanningsvalg (hentet i Buland m.fl. 2011, s.55).

Grov (1998, hentet i Buland m.fl, 2011) har i sin studie knyttet til elever på yrkesfaglig studieretning i Sunnhordaland kommet fram en liknende konklusjon. Elever rådfører seg først og fremst med foreldrene. Guttene mest med far og jentene med mor. Flertallet av de som hadde blitt spurt mente dessuten at de enten ikke hadde rådført seg med noen, eller at rådene de hadde fått hadde hatt liten betydning. Denne konklusjonen er gjennomgående i mange lignende studier. Ungdommer antyder at de har tatt sine valg på eget, selvstendig grunnlag. I sammenheng med hva som påvirket deres valg viste evalueringen av delt rådgivningstjeneste (Buland og Havn, 2002, hentet i Buland m.fl, 2011) i likhet med andre undersøkelser at foreldre oppfattes helt klart som de som påvirker valgene mest. Tett oppfulgt av venner. 59 % av elevene som deltok i undersøkelsen svarte dessuten at rådgiver i ungdomsskolen hadde hatt ingen eller liten betydning. Elever som har valgt, viser en klar tendens til å nedvurdere andres påvirkningskraft på valgene de har gjort.

Haltviks undersøkelse (Hatlevik, 2002, hentet i Buland m.fl, 2011) viser på sin side at av rådgivningen i videregående skole, kan det se ut som at elevene som deltok i delt rådgivningstjeneste vurderte rådgivernes betydning for valget som noe større. I Halteviks utvalg var det 72% av guttene og 79 % av jentene som mente at rådgiver ikke hadde hatt noen

betydning for deres valg. Sett bort i fra dette er det stor grad av sammenfall mellom de to studiene som Hatlevik viser til. En studie gjort på universitet studenter i Australia gjenspeiler dette bilde på mange måter. Studentene oppgir at foreldre og lærere, er de som i størst grad har påvirket deres valg av utdanning. Dessuten viser studien at påvirkning fra eksempelvis media også er viktig. I tillegg til dette legger mange vekt på at valg også skjer som følge av tilfeldigheter (Bright et.al. 2005, hentet i Buland m.fl, 2011).

Edwardsen (1995, hentet i Buland m.fl, 2011) undersøkte ungdoms yrkesvalgmotiver og fant at ønsket om en trygg og tilgjengelig jobb var felles for de fleste. Gutter preferanser lå oftere innenfor tekniske områder, mens jenter foretrakk omsorgsykker. Videre viste studien at ungdom ofte arvet yrkesvalgmotiver fra foreldrene, hvor mors yrke var mer innflytelsesrikt for jenter og fars yrke for gutter. Bjørnson (1995, hentet i Buland m.fl, 2011) pekte på foreldrenes betydning for ungdoms yrkesvalg og observerte både tendenser til sosial reproduksjon og klasse mobilitet. Falch-Pedersen (1998, hentet i Buland m.fl, 2011) undersøkte variasjoner i ungdoms yrkesaspirasjoner og fant at mekanismer bak sosial skjevrekuttering begynner tidlig og påvirker yrkesambisjoner allerede på ungdomsskolen. Sætnan (2006, hentet i Buland m.fl, 2011) belyste elevers beslutningsprosess om utdanning og yrke, og konkluderte med behovet for en tilpasset rådgivningstilnærming. Hafskjold og Olsen (1995, hentet i Buland m.fl, 2011) viste at ungdommers opplevelser av rådgivning i skolen var mangelfulle og til dels villedende. Flere studier understreket også at utdanningsvalg er en dynamisk prosess som kan endres over tid (Søfteland, 1995; Bjørnstad, 1997, hentet i Buland m.fl, 2011).



### **3 Teoretisk rammeverk**

Studiens teoretiske rammeverk tar sikte på å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å benytte funksjonalistiske- og konfliktteoretiske tilnærminger. Formålet er å diskutere hvilke faktorer som kan ha påvirkning på oppfølgingstjenestens arbeid og forholdene de arbeider under i et aktør- og struktur perspektiv. Videre ønsker jeg å utforske informantenes subjektive opplevelser av utfordringer, arbeidet med ungdom og samarbeid ved hjelp av de teoretiske perspektivene. I tillegg vil teorien bidra til å diskutere hvorfor ungdom fra lavere sosiale lag er mer tilbøyelig til å avslutte videregående opplæring sett i lys av konfliktteoretiske- og funksjonalistiske tilnærminger innen utdannings sosiologi.

Det teoretiske rammeverket for oppgaven vil baseres på Bourdieu sin teori om habitus, kapital, sosiale felt og symbolsk vold. Bourdieu sitt teoretiske prosjekt vil danne grunnlaget for studiet. Videre vil jeg supplere Bourdieu sitt verk ved bruk av Raymond Boudons forståelse av sosiale ulikheter innenfor utdanning, for å diskutere aktørens rasjonalitet ved handlingsvalg omkring frafall. Deretter vil jeg bygge videre på denne forståelsen og aktualisere ved bruk av Collins teori om interaksjonsritualer. Deler av det teoretiske rammeverket er inspirert av en tidligere oppgave jeg har skrevet på emnet sos-3000 «Sosiologisk teori» høsten 2023, men er omskrevet til å tilpasse formålet i denne oppgaven.

#### **3.1 Det konfliktteoretiske perspektivet**

Innenfor sosiologien skiller vi ofte mellom et funksjonalistisk og konfliktteoretisk perspektiv. Den funksjonalistiske tradisjonen vektlegger hvilken funksjon samfunnsinstitusjoner har i forhold til samfunnet som helhet. Funksjonalistisk teori bygger på tanken at seleksjon er viktig, ettersom de mest talentfulle individene bør gjøre de viktigste oppgavene (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 118-119). Fra et funksjonalistisk perspektiv betraktes den historiske utviklingen som en overgang fra et samfunn preget av klassestruktur, hvor privilegier overføres fra en generasjon til den neste, til et samfunn hvor belønninger baseres på individuell innsats. Funksjonalistisk utdannings sosiologi sto særlig sterkt i 1950-60 årene (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 118). Samtidig gjenfinnes de grunnleggende antagelsene i dagens debatt, eksempelvis i troen på utdanningssystemet som nøkkelen til framtidig vekst og velstand. På den andre siden er det funksjonalistiske perspektivet blitt møtt med mye kritikk. Et mye kritisert poeng er at utdanningssystemet ikke fyller generelle samfunnsmessige behov, enten det er for holdningsmessig utvikling eller tekniske ferdigheter. Noe av kritikken utdanningssystemet står ovenfor er at den først og fremst er til nytte for personer med høy

status eller klassetilhørighet. Den funksjonalistiske utdanningssosiologien blir altså utfordret av mer konfliktteoretiske retninger (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120-121). Mye av denne kritikken kan oppsummeres i tre punkter:

1. «Utbygging av utdanningssystemet gir ikke større likhet»
2. «Utdanningssystemet er ikke preget av universelle verdier og dannelse, men av privilegerte sosiale grupper».
3. «Utdanningssystemets ekspansjon er ikke en konsekvens av utviklingen i produksjonslivet, og utdanningssystemet gir i liten grad ferdigheter som er nyttige i arbeidslivet».

(Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 121)

Aakvaag (2018, s.283-284) mener at det konfliktteoretiske perspektiver og den kritiske sosiologien har sin grunnleggende forankring i sosiologisk konfliktteori. Konfliktteori har sine røtter tilbake til klassiske tenkere som Marx og Weber. Denne teorien har blitt videreført av nyklassiske sosiologer (Aakvaag, 2018, s.283). Sentralt i konfliktteorien står ideen om at individer og grupper i samfunnet er i konflikt på grunn av ulike og ofte motstridende interesser og verdier. Noen grupper har tilgang til flere ressurser, både kulturelle, økonomiske, militære, politiske, sosiale og organisatoriske, som de bruker til å fremme sine interesser og verdier i samfunnet, selv om det møtes med motstand. Dette resulterer i hierarkier av ressurser og dominans som har en tendens til å bli videreført mellom generasjoner. Konfliktteoretikere studerer spesielt konflikter og dominans knyttet til sosiale skillelinjer som klasse, kjønn, etnisitet, rase, geografi, religion og generasjon (Aakvaag, 2018, s.283).

## **3.2 Pierre Bourdieu**

### **3.2.1 Teoretiske rammeverk**

I denne oppgaven har jeg valgt å anvende Bourdieu sitt teoretiske rammeverk som representant for det konfliktteoretiske perspektivet jeg benytter. Bakgrunnen for valget av Bourdieu sitt teoretiske rammeverk er fordi han aktualiserer aktør/struktur perspektivet som er sentralt i å svare på hvilke interne og eksterne faktorer som bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft? Videre belyser han også samfunnsmessige problemstillinger knyttet til utdanningssystemet som vi kjenner det. Dessuten har han en

rekke begreper som habitus, kapital, sosiale felt og symbolsk vold som er fruktbar for å diskutere og forklare flere sentrale funn i min oppgave.

Bourdieu har lagt til grunne et omfattende sosiologisk prosjekt. Bourdieu er det vi vil kalle for en opplysningssosiolog, eller en konfliktteoretiker og hans prosjekt er å avdekke ikke-erkjente og miserkjente former for makt og dominans i samfunnslivet. Han er ifølge Aakvaag en av flere opplysning tenkere som har til felles at de som et ledd i å etablere bedre og mer rettferdige sosiale ordninger, ønsker å bruke fornuften og vitenskapen til å kritisere det bestående samfunn (2008, s.148). Bourdieu beskriver ofte sitt prosjekt som en «sosioanalyse», og ønsker å utforske og avdekke de sosiale strukturene og mekanismene som begrenser individets frihet og muligheter for selvutfoldelse innenfor samfunnet. Bourdieu ønsker å bryte den reproduksjonssirkelen han har påvist innenfor blant annet utdanningssystemet. For å få til dette prosjektet mener Bourdieu at det kreves teoretisk nytenkning. Det er nemlig kun når vi ser hvordan aktører og strukturer er bundet sammen på måter som overskrider vår hverdagskunnskap, at den etterlyste kritiske tilgangen til samfunnet blir mulig. For Bourdieu er det med andre ord en konfliktteoretisk nødvendighet å løse aktør/struktur-problemet (Bourdieu, 1995b, s.23).

### **3.2.2 Ulike kapitalformer**

Før vi går videre til Bourdieu sitt teoretiske prosjekt er det først en nødvendighet og redegjøre for hans kapitalbegreper. Kapitalen manifesterer seg i tre grunnleggende former (hver med sine underkategorier), nemlig den økonomiske kapitalen, den kulturelle kapitalen og den sosiale kapitalen. Økonomisk kapital refererer til økonomiske ressurser som gir økonomisk makt. Kulturell kapital, som egentlig kan kalles informasjonskapital for å gjøre begrepet bredere, eksisterer i tre former: i den kroppsliggjorte tilstanden, den objektive tilstanden og den institusjonaliserte tilstanden (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 104).

Kulturell kapital kan forstås som en form for kunnskap som styrer agentens empati mot ulike kulturelle uttrykk, også referert til som estetisk disposisjon av Bourdieu. Den eksisterer primært i menneskers kropp som kunnskap, erfaringer, tenkesett og måter å snakke og oppføre seg på. Kapitalen manifesterer seg også gjennom «objektiverte» eller «institusjonaliserte» former, som for eksempel museer, bøker, teorier og teknikker. Det dominerende språket i seg selv utgjør en kapital, da det betraktes som mer ettertraktelsesverdig enn andre former for språkbruk. De som behersker dette språket kan

bruke det til å styre, manipulere og distansere seg fra verden rundt seg, noe som også gir dem et informasjonsfortrinn (Bourdieu, 1995b, s.44-45).

Den sosiale kapitalen representerer summen av ressurser, enten de er aktuelle eller potensielle, som et individ eller en gruppe forvalter. Denne er basert på den vedvarende tilgangen eller forholdet et individ eller en gruppen har til relasjoner, kunnskap og gjensidig anerkjennelse. Disse kan være mer eller mindre institusjonaliserte, og det utgjør til sammen summen av kapital og makt som kan mobiliseres ut fra denne tilgangen (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 104).

### **3.2.3 Aktør/struktur perspektivet**

Ifølge Bourdieu har sosiologien i oppgave å belyse strukturene som er dypest nedgravd i den sosiale verden og utgjør det sosiale universet, men også de ulike mekanismene som sikrer videreføringen og omformingene av disse strukturene (Bourdieu & Wacquant, 1995, s.26). Bourdieu argumenterer sterkt mot å stille struktur (objektivismen) og aktør (subjektivismen) som motpoler, og han avviser dualismen i sine analyser (Bourdieu, 1977). Bourdieu fokuserer på forholdet mellom struktur og aktør, der han utforsker både «posisjoner» og «disposisjoner» innenfor det sosiale feltet. Posisjonene representerer ressursene en aktør besitter og påvirker deres handlinger og interaksjoner. Disposisjonene inkluderer aktørens oppfatninger og orienteringer. I det sosiale feltet innehar aktøren ulike posisjoner og disposisjoner, og dette perspektivet relaterer seg til maktens potensialer knyttet til disse ulike stedene i strukturen.

Bourdieu utforsker forholdet mellom «finalisme» og «mekaniske» tilnærminger, og han avviser ideen om å måtte velge mellom disse «falske dilemma» (1977, s. 72). Han argumenterer for at teorier som behandler handling som en mekanisk reaksjon, der handlingen direkte bestemmes av pre-eksisterende forhold, bør avvises. Dette betyr imidlertid ikke at han støtter idéen om en kreativ fri vilje eller reduserer handlingenes «objektive intensjoner» til bevisste hensikter. Bourdieu introduserer begrepet «habitus» som en løsning på slike falske dilemmaer (Bourdieu, 1977, s.73).

Løsningen på problemet knyttet til dette aktør/struktur problemet er krysningen mellom subjektivismen og objektivismen. Ifølge Bourdieu er subjektivismen og objektivismen mangelfull og utilstrekkelig teoretiske posisjoner, på ulike og komplementerende måter. Subjektivismen underspiller den objektive strukturenes betydning i samfunnslivet, men på

den andre siden underspiller objektivismen den rolle aktive og kompetente aktører har. Det gjelder derfor å overskride dette skillet, eller mer presist: «å forene viktige innsikter fra begge tradisjoner». For å få til dette mener Bourdieu at vi må foreta epistemologiske brudd (Aakvaag, 2008, s.149). Det eksisterer en sammenheng mellom den sosiale strukturen og de mentale strukturene, spesielt mellom objektive inndelinger av den sosiale verden, som inkluderer dominante og dominerte aktører innenfor ulike samfunnsområder, samt prinsippene for verdsetting og kategorisering som individene tillegger dem (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 30). Samfunnsvitenskapen bør derfor ikke velge mellom metodologisk individualisme eller holisme, da det som former den sosiale virkeligheten, inkludert habitus og struktur, er innvevd i komplekse sammenhenger. Bourdieu avviser både metodologisk individualisme og holisme, samt feilaktig oversimplifisering av dem som «metodologisk situasjonisme» (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 33).

### **3.2.4 Habitus og felt**

Samfunnet manifesterer seg ikke gjennom individene isolert sett, men gjennom summene av bånd og forbindelser som individer er en del av. Bourdieu sitt særegne bidrag og løsning til kryssningen mellom subjektivismen og objektivismen er den metodologiske stringensen i utviklingen av dette synet, forankret i begrepene «habitus» og «felt». Et felt består av objektive historiske relasjoner basert på former for kapital, mens habitus er historiske relasjoner «innfelt» i individuelle kropper som mentale og fysiske skjemaer for persepsjon, vurdering og handling (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 33-34). Bourdieu utfordrer den tomme forestillingen om «samfunn» og erstatter den med begrepene felt og sosiale rom. Ifølge Bourdieu dannes ikke et differensiert samfunn som en helhet gjennom systemfunksjoner eller en felles kultur. I stedet er samfunnet sammensatt av relativt selvstendige områder, hver med sine egne prinsipper for regulering, som definerer grensene for et sosialt strukturert rom (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 34). Det er to viktige egenskaper ved denne definisjonen som må understrekes. For det første er et felt som et strukturert system av objektive krefter, lik et magnetfelt, med en egen vekt som påvirker objekter og agenter. For det andre er et felt et rom for konflikt og konkurranse, der deltakerne kjemper om monopol over spesifikke typer kapital. Dette kan sammenlignes med en slagmark, der aktørene konkurrerer om autoritet innenfor sine spesifikke felt (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 34-35).

Dette åpner for spørsmålet omkring hvordan det sosiale livet kan være så regulert og forutsigbart? Hvis ytre strukturer ikke utøver mekanisk tvang over handlingen, hva er det da som gir den et mønster? Bourdieu foreslår en del av svaret gjennom begrepet «habitus». Habitus er en strukturert mekanisme som virker internt hos individene, selv om den verken er rettferdig individuell eller alene styrer atferd. Bourdieu hevder at habitus er det prinsippet som gir opphav til strategier som gjør agenter i stand til å håndtere svært forskjellige situasjoner. Som et produkt av ytre strukturer reagerer habitus på utfordringer i feltet på en sammenhengende og systematisk måte (Bourdieu, 1995, s. 34). Habitus opererer rasjonelt, men det er en praktisk rasjonalitet som er innbakt i et historisk system av sosiale forhold og derfor overstiger individet. Strategiene habitus «administrerer» er systematiske, men likevel situasjonsbestemte, da de «utløses» i møte med et spesifikt felt. Habitus er kreativt oppfinnsomt, men innenfor rammene av sine strukturer (Bourdieu, 1995, s. 36).

Både habitus og felt er relasjonelle i den forstand at de ikke kan fungere fullstendig uten å ta hensyn til forholdet mellom dem. Et felt er ikke bare en død struktur, et system av «tomme plasser», slik det er i altruistisk marxisme. Det er et spillrom som eksisterer bare når det også er aktører som går inn i det, som tror de skal bli belønnet for innsatsen sin, og aktivt strever etter det. Derfor krever en fullstendig teori om feltet også en teori om sosiale agenter. Det finnes ingen handling og historie uten agenter. Samtidig må agenter som sosialiserte organismer, være utstyrt med et sett av disposisjoner som gir dem mulighet og evne til å delta i spillet (Bourdieu, 1989a, s. 59, hentet i 1995a, s. 36).

Sett i et annet lys blir habitus-teorien ufullstendig hvis ikke strukturen gir rom for organisert improvisasjon fra agentens side. For å forstå hva denne sosiale kunsten å improvisere går ut på, må man henvende seg til Bourdieu sin sosiale ontologi (1995a, s. 36). Forholdet mellom den sosiale agenten og verden er ikke bare forbindelsen mellom et subjekt og et objekt, men et forhold av «ontologisk samhold» eller gjensidig «besettelse» mellom habitus som et sosialt konstituert prinsipp for observasjon og vurdering, og den verden som former habitus. Den praktiske sansen uttrykker den sosiale sansen som leier oss før vi ser objektene i seg selv (1995a, s. 37).

For å oppsummere, habitus er den indre mekanisme hos individer, formet av ytre strukturer. Det fungerer som et strukturert prinsipp for oppfatning, vurdering og handling. Habitus gir opphav til systematiske strategier som tillater kreativitet og oppfinnsomhet, men alltid

innenfor strukturene det er forankret i. Sammen med feltet, der handlinger finner sted, utgjør habitus en helhetlig teori om samspillet mellom strukturer og sosiale agenter. Habitus sitt forhold til verden uttrykkes gjennom praktisk sans, som styrer oppfatningen før objekter direkte oppfattes.

### **3.2.5 Hvilken rolle spiller foreldres sosiale bakgrunn - symbolsk vold**

Bourdieu og Passeron presenterte i 1979 en forklaring på hvilken rolle foreldres sosiale bakgrunn spilte i barns sannsynlighet for å lykkes i høyere utdanning. Denne forklaringen er basert på Bourdieus teoretiske rammeverk.

Bourdieu og Passeron (1979) sin interesse for utdanningssosiologi ble vekket i en periode da det franske utdanningssystemet gjennomgikk betydelige endringer. Dette var spesielt tydelig med den økte tilgangen til universiteter og høyere utdanningsinstitusjoner for en større andel av ungdommene (Bourdieu & Passeron, 1979, s.111, hentet i Esmark, 2006, s.72). Den økende strømmen av unge til høyere utdanning ble sett i lys av håpet om sosial mobilitet, spesielt blant middelklassen. Likevel viste statistikken at barn av høyt utdannede foreldre hadde betydelig større sannsynlighet for å lykkes i høyere utdanning sammenlignet med de fra mindre privilegerte klasser (Bourdieu & Passeron, 1979, s.111, hentet i Esmark, 2006, s.72)

Forskningen deres, presentert i verkene «Les Héritiers» og «La Reproduction», argumenterte for at seleksjonsprosessen i utdanningssystemet ikke utelukkende kunne tilskrives økonomiske forhold, men i stor grad ble formet av kulturelle faktorer (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.73). Den kulturelle arven, eller habitus, som barn fra borgerlige familier naturlig tilegnet seg gjennom oppveksten, ga dem en betydelig fordel i klasserommet, da den harmoniserte med skolens kulturelle normer (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.74). Skolen, selv om den teoretisk sett var meritokratisk, favoriserte i praksis de kulturelle arvingene fra de dannede klassene, siden de allerede ved skolestart var fortrolige med skolekulturen og dens krav (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.74). Dette ga en positiv bekreftelse på deres kulturelle bakgrunn og enkel tilpasning til skolens miljø. På den annen side opplevde elever fra arbeider- og bondefamilier skolens kultur som fremmed, noe som resulterte i høyere frafall, spesielt tidlig i skoleårene (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.74).

Bourdieu betraktet utdanningssystemet som en seleksjonsmaskin som utøvde symbolsk vold. Han mente at utdanningssystemet utøvde symbolsk vold på elever gjennom at skolen valgte ut noen få, og deretter fikk de som ble avvist til å internalisere skylden for sitt eget frafall (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.80). Han argumenterte for at skolen hadde blitt en institusjon som bevisst eller ubevisst påførte en bestemt kultur, forstått som den dominerende klasses kultur, og dermed bidro til å opprettholde ulike maktforhold i samfunnet (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.80). Gjennom sin autonomi skjulte skolen sin påvirkning av den dominerende kulturen og maktforholdet. De som internaliserte denne kulturen oppnådde suksess i skolesystemet, mens andre opplevde det som fremmed og utfordrende, noe som reduserte deres sannsynlighet for suksess (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.80-81). Bourdieu hevdet at skolesystemet bidro til å reproducere fordelingen av kulturell kapital og dermed den sosiale strukturen i samfunnet. Han refererte til en historisk oppfatning om at samfunnet mekanisk reproduiserte seg selv, uforandret og uten individuell mobilitet (Bourdieu & Passeron, 1990, s. vii).

### **3.3 Raymond Boudon**

#### **3.3.1 Ulikhet i utdanning**

Jeg vil i denne oppgaven benytte meg av Boudon sin teori for å supplere aktør perspektivet. Bourdieu aviser i sine analyser metodologisk individualisme, og feilaktige oversimplifiseringer av dem som «metodologisk situasjonalisme» (Bourdieu & Wacquant, 1995, s.33). I et samfunns som tilsynelatende er så egalitært som det norske, er det ekstra viktig å bruke Bourdieus teori for å avdekke de sosiale forskjellene som fortsatt eksisterer. På den andre siden vil Bourdieus teori avvise aktørens rasjonalitet i beslutninger. I denne oppgaven ønsker jeg å belyse hvilke faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens arbeid og handlingskraft. Derfor vil det være fruktbart og supplere Bourdieu sin teori med en teori som fanger aktør perspektivet, og ungdommers rasjonalitet knyttet til eksempelvis frafall. I boken «*Education, opportunity and Social Inequality (1974)*» kommer den franske sosiologen Raymond Boudon med tre typer forklaringer på sosial ulikhet i utdanning. Verditeorien, kulturteorien og sosial posisjon-teorien (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 126).

#### **3.3.2 Verditeorien**

Verditeorien fokuserer på at utdanningsvalg, og innsats i skolen påvirkes av normer og verdier. Teorien begrunnes i at personer med bakgrunn i lavere sosiale klasser har mindre



interesse for utdanning. Poenget er at mennesker gjennomgår sosialisering til verdier hvor utdanning settes lavt. Dermed medfører sosialiseringen liten interesse i skolearbeidet, noe som medfører lavt prestasjonsnivå og sjeldent et ønske om å oppnå høyere utdanning. I høyere sosiale klasser har utdanning stor verdi, dermed understrekes verdien av utdanning til barn som stimulerer til høyre innsats i skolen og valg av høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 126).

### **3.3.3 Kulturteorien**

Kulturteorien legger vekt på prestasjonsforskjeller mellom elever med ulik sosial bakgrunn. Flere studier har dokumentert tendenser til at barn fra høyere sosiale klasser har høyest prestasjonsnivå. Disse prestasjonsforskjellene pekes på som årsaker til sosiale forskjeller i rekrutteringen til høyere utdanning. Forklaringen på prestasjonsforskjeller innenfor kulturteorien kan deles inn i to retninger. Den første retningen vektlegger at barn fra lavere klasser i mindre grad blir stimulert av foreldrene. På bakgrunn av sin «kulturelle deprivasjon» blir disse elevene ofte «skoletapere». Den andre retningen har Pierre Bourdieu som foregangsfigur. Den legger vekt på betydningen av kulturelt kapital. Det er kulturen i de høyere klassene som er grunnlaget for kunnskapen som læres bort i skolen. Barn fra høyere sosiale klasse vil besitte de språklige og kulturelle ferdighetene som kreves for å lykkes i skolen. På den andre siden vil barn fra lavere sosiale klasse sjeldent lykkes, selv om de skulle ha gode evnemessige forutsetninger (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 126)

### **3.3.4 Sosial posisjon-teorien**

Boudon reiser flere argumenter mot verdi- og kulturteoriene. Boudon forklarer at teoriene har utilfredsstillende forklaringer på hvordan mennesker handler. Han begrunner sitt synspunkt i at teoriene forutsetter at personer som tilhører de lavere sosiale klassene ikke opptrer rasjonelt. Boudon peker på at den sterke veksten i etterspørsel av høyere utdanning ikke støtter verditeorien. Andelen som tar høyere utdanning har økt, dette gjelder også de i lavere sosiale klasser. Veksten tyder på at utdanning etterstrebes i alle sosiale klasser. Videre påpeker Boudon at verditeorien ikke kan forklare at sosial bakgrunn har mindre betydning for utdanningsvalg dersom prestasjonsnivået er høyt (dvs. når karakterene er gode). Dette funnet gjenspeiler seg i flere land, også Norge (Bakken og Sletten 2000, Hansen 2005, hentet i Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127). Boudon mener dermed at det ikke er slik at verdier og normer forhindrer utdanningskarriere for de med lav sosial bakgrunn, men høye prestasjoner.

Videre hevder Boudon at kulturteorien, enten eksplisitt eller mer implisitt, søker å forklare prestasjonsforskjeller og rekrutteringsforskjeller i sin helhet. Boudon mener imidlertid at denne antagelsen fører med seg noen feil. Personer med likt prestasjonsnivå, men ulik sosial bakgrunn har en tendens til å velge forskjellige ting. Kulturteorien kan ikke forklare slike forskjeller (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127). I den forbindelse lanserer Boudon en alternativ teori for å forklare sosiale rekrutteringsforskjeller, sosial posisjon-teorien. Teorien legger vekt på at utdanningsvalg er rasjonelle. Ungdommen og deres foreldre som velger å fortsette utdanningskarrieren eller å avbryte den, vurderer kostnadene og belønningene de ulike alternativene medfører. Teorien forklarer at forskjeller i utdanningsvalg oppstår fordi kostnadene og belønningene knyttet til høyere utdanning varierer sosialt. Sosial posisjon-teorien antar at alle har de samme grunnleggende mål og preferanser, uansett sosial bakgrunn. De ønsker å opprettholde eller forbedre sin sosiale posisjon. Belønning for ungdom fra høyere klasser som velger utdanning vil være å unngå sosial degradering (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127). Hvis foreldre for eksempel er leger eller advokater vil det oppleves som nødvendig å ta høyere utdanning for å unngå nedgående sosial mobilitet. På den andre siden vil ungdom fra lavere sosiale klasser utgangspunkt være annerledes. Dersom eksempelvis ungdommers foreldre er ufaglært, vil en yrkesutdanning medføre en viss oppadstigende sosial mobilitet. Kostnadene ved å ta en høyere utdanning varierer også sosialt. De rent økonomiske kostnadene vil eksempelvis være lettere å bære i velstående hjem (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

### **3.4 Randall Collins**

#### **3.4.1 Teori om interaksjonsritualer**

I denne oppgaven er målet å utforske de faktorene som påvirker oppfølgingstjenestens arbeid og handlingskraft. Et vesentlig element som spiller en nøkkelrolle her, er samarbeid. Samarbeid er viktig fordi «oppfølgingstjenesten skal sikre et tverretatlig samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser som har ansvar for målgruppa» (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Derfor er det nyttig å inkludere en teori som kan undersøke samarbeidet, samt identifisere faktorer som kan bidra til vellykkede eller mislykkede interaksjonsritualer. Denne tilnærmingen vil gi et dypere perspektiv på hvordan oppfølgingstjenesten kan utvide sitt handlingskraft ved å fokusere på samarbeidsaspektet.

Teorien om interaksjonsritualer, også kjent som «Interaction Ritual Chains», ble utviklet av Randall Collins (2004). Collins definerer seg selv som en mikrososiolog og tilhenger av

symbolsk interaksjonisme, etnometodologi, sosial konstruktivisme og en sosiologi av emosjoner (Collins, 2004, s. xi). Han bygger sitt eget teoretiske rammeverk ved å integrere sosiologiske verktøy fra Durkheim og Goffman. Collins teoretiske rammeverk bygger på et pragmatisk kriterium som sammenfatter sentrale elementer fra Durkheim og Goffman i en teoretisk modell. Collins bygger blant annet på Durkheims religiøse modell og hans forståelse av ritualer. Durkheim betraktet ritualer som en mekanisme for gjensidig fokusert følelse og oppmerksomhet som skaper et felles virkelighetsbilde i øyeblikket. Ritualer bidrar dermed til å skape solidaritet og symboler på fellesskap (Collins, 2004, s.7). Ifølge Collins (2004, s. 8) gir Durkheims ritualmekanisme et fruktbart perspektiv for å forstå hvilke betingelser som danner grunnlaget for sosiale situasjoner, og vil videre være fruktbart for å forstå de sosiale situasjonene oppfølgingstjenesten står i ved samarbeid.

Collins (2004, S.48) tar også i bruk Goffmans begrep «interaction ritual» for å navngi sin egen teori. Hans teori om interaksjonsritualer bygger videre på Durkheims teori om sosiale ritualer og Goffmans konsept om «interaction rituals». Collins sin teori fokuserer på øyeblikkelige møter mellom mennesker som er preget av følelser og bevissthet, da disse møtene er formet av tidligere interaksjoner. Collins bruker ritualer som en mekanisme for å vise at all inkludering innebærer også ekskludering, og dette gir en forklaring på at fenomener som fellesskap også har et utenforskap (Collins, 2004, s.297).

Collins har som mål i sin teori å demonstrere hvordan ulike interaksjonsritualer frembringer forskjellige varianter av det sosiale livet (2004, s.47). Han skisserer de sosiale mekanismene, verktøyene og begrepene i sin teori gjennom en modell for interaksjonsritualer (modellen er presentert i vedlegg nr.1, s.70). Denne modellen viser hvordan deltakerne gradvis utvikler en gjensidig konsentrasjon av oppmerksomhet rettet mot hverandres kroppsliggjorte mikrorytmer og følelser. Collins (2004, s. 47-48 & s. 105) identifiserer fire følelsesmessige hovedingredienser, også omtalt som initierende forhold, som danner grunnlaget for de rituelle utfallene. Disse fire hovedingrediensene er (min oversettelse):

1. «To eller flere aktører som fysisk er til stede på samme sted, og som slik blir bevisst eller ubevisst påvirket av hverandres kroppslige tilstedeværelse. Ritualer kan altså forstås som en kroppslig prosess hvor kropper befinner seg nær hverandre».
2. «Det eksiterer en barriere for utenforstående. Deltakerne blir gjort oppmerksom på hvem som inkluderes og hvem som ekskluderes i situasjonen».

3. «Aktørene i situasjonen må fokusere på et felles objekt eller aktivitet, der deltakerne er gjensidig bevisste hverandres delte oppmerksomhet».
4. «Aktørene deler en felles humørtilstand og/eller emosjonell erfaring/opplevelse».

Disse fire «ingrediensene» gir tilbakemeldinger til hverandre, og det er særlig viktig å merke seg at ingrediens 3 og 4 forsterker hverandre. Når deltakerne gjensidig er bevisste om hverandres felles oppmerksomhet, opplever de at følelsene blir intensivert og dominerer deres bevissthet (2004, s.48). Blant disse fire ingrediensene eksisterer det også fire mulige utfall hvis de kombineres for å skape et høyt nivå av felles fokusert og emosjonell oppmerksomhet, samt kollektiv effervesens (2004, s.49) (min oversettelse).

1. «Gruppesolidaritet, gir gruppetilhørighet»
2. «Emosjonell energi hos aktøren, to former, høy og lav energi».
3. «Symboler som representerer gruppen – visuelle ikoner, ord og gester – medlemmene føler en kollektiv assosiasjon til dem».
4. «Følelsen av moral, følelse av berettiget handling i gruppen, respekt for gruppens symboler, og beskyttelse av disse fra utenforstående aktører eller aktører inne i gruppen «forrædere» – som truer gruppens moral eller symboler».

Disse fire utfallene gjør at aktørene blir underlagt strukturer i gruppens relasjoner, hvilket fortsetter å underbygge og reproducerer det solidariske felleskapet. Et felles fokus på disse fire ingrediensene og mulige utfall kan være fruktbart i samarbeidsprosessene til oppfølgingstjenesten.

## **4 Metode og forskningsprosess**

I dette kapittelet vil jeg presentere den kvalitative metoden som ble brukt for å samle inn data, samt valg og refleksjoner som er gjort i prosessen. Kapittelet vil følge en struktur som gjenspeiler datainnsamlingsprosessen. Først vil jeg presentere og begrunne valget av forskningsmetoden. Deretter vil jeg forklare rekrutteringsprosessen for å få informanter. Etter dette vil jeg beskrive planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen, samt hvordan datamaterialet ble behandlet i etterkant. Avslutningsvis vil jeg diskutere sentrale forskningsetiske retningslinjer knyttet til oppgaven, samt vurdere reliabiliteten, validiteten og generalisering.

### **4.1 Forskningstilnærming**

På bakgrunn av oppgavens tematikk, som er handlingskraften til oppfølgingstjenesten, samt problemstilling og forskningsspørsmål har jeg i denne oppgaven valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming ved bruk av semistrukturerte intervju som forskningsmetode.

Bakgrunnen til valget ligger i en ambisjon om å tilegne meg dybdekunnskap om oppfølgingstjenestens handlingskraft fra OT-rådgivere sine subjektive perspektiver. Gjennom å innhente informantenes erfaringer, tanker og opplevelser av deres handlingskraft vil jeg skape en innsikt og forståelse av hvordan informantenes selv oppfatter deres handlingskraft og utfordringer de står ovenfor. I den forbindelse anser jeg kvalitative semistrukturerte intervjuer som en godt egnet metode til å samle inn data for å besvare problemstillingen.

Denne oppgaven har tatt i bruk en induktiv forskningstilnærming ved kvalitative intervju. Den induktive forskningstilnærmingen begrunnes i at jeg ikke hadde fastsatt et teoretisk rammeverk før jeg satt i gang med datainnsamlingen. I kvalitativ forskning skiller du gjerne mellom en induktiv og deduktiv metode. En induktiv metode er utforskende og empirisk drevet, mens en deduktiv metode er teori- og hypotesedrevet (Tjora, 2021, s.27). Innsamling og analyse av data uten å ha et forhåndsbestemt og konkret teoretisk rammeverk kalles en induktiv forskningstilnærming. Innenfor denne tilnærmingen oppstår interessante spørsmål og mønstre naturlig når man arbeider med datamaterialet. Ved bruk av en deduktive forskningstilnærmingen har du et allerede etablert teoretisk rammeverk. Dette rammeverket brukes videre til å identifisere og utforske spesifikke hypoteser og spørsmål som er av interesse basert på dataene (Johannessen et al., 2018, s. 37-38).

## 4.2 Metodevalg

Tanggaard & Brinkmann sier at intervju som metode er blitt den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning innenfor human- og samfunnskunnskapen. Videre forteller de at intervju som metode tillater forsker å «tilegne seg kunnskap om mennesker livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser» (2012, s.17-18). I min oppgave er jeg ute etter informantenes meninger, holdninger og opplevelser knyttet til deres handlingskraft, derfor er intervju valgt som metode.

Jeg har anvendt semistrukturertintervju for å innhente empiri. Hensikten med denne formen for intervju er ifølge Tjora å skape en avslappende situasjon hvor informanten får mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger innenfor et gitt tema (2021, s. 127).

Semistrukturert intervju tilrettelegger for åpne spørsmål hvor informantene får mulighet til å gå i dybden rundt tematikk når de har mye å fortelle. Dessuten kan det oppstå «framsleke digresjoner» fra informantens side som kan føre til relevante funn som intervjuer ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd (Tjora, 2021, s.128). Med denne måten kan intervjuer både følge med på intervjupersonenes fortelling og samtidig sørge for at temaene som er viktige for problemstillingen, blir belyst (Thagaard, 2018, s.91). Forklaringen til valget av denne metoden kan begrunnes i at kvalitativ metode vektlegger forståelse heller enn forklaring. Jeg er opptatt av «nærhet» til dem man forsker på, med en åpen interaksjon mellom forsker og informanter (Tjora, 2021, s.27).

I semistrukturerte intervju utføres vanligvis intervjuene på grunnlag av en intervjuguide. Intervjuguiden kan være styrende i mer eller mindre grad for selve intervjuet. Graden av styring avhenger av hvilke metodologiske rammer man vil la intervjuet foregå innenfor, og hvilken forforståelse man har om hva intervjuet skal dreie seg om (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.28). Bakgrunnen til valget av semistrukturert intervju begrunnes i et ønske om å belyse tematikken nedfelt i intervjuguiden (vedlegg 2, s.71). Videre ønsket jeg at informantene skulle få muligheten til å dele tanker og erfaringer ved å gi eksempler som ikke nødvendigvis berører de forhåndsbestemte temaene og intervju spørsmålene. Dette ville tillate meg å utforske nye perspektiver og temaer som jeg kanskje ikke hadde vært vurdert tidligere.

Styringen i kvalitative intervjuer fastsettes gjennom formen for struktur på intervjuene. Forskningsintervjuer kan være relativt ustrukturerte med få planlagte spørsmål, men de kan også være helt strukturerte med mange styrende spørsmål fra intervjuer side (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.24). Ulike former for struktur bærer med seg fordeler og ulemper. Løst

strukturerte intervjuer kan eksempelvis være en vanskelig sjanger. Denne formen krever mye trening og mellommenneskelig sensitivitet fra intervjuerens side. Styrken ved denne formen er at den muliggjør at intervjuerne kommer tett inn på intervjupersonens livsverden.

Svakheten er at det kan være vanskelig å holde styring på tema. Med andre ord kan intervjuene ende opp med å sprike i mange ulike retninger (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.24). Samtidig fører konkret ansikt til ansikt-interaksjoner, uten en for stram styring, vanligvis til at informanter i større grad kan fortelle sin egen historie og utfordrer intervjuers tolkninger og spørsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.25).

### **4.3 Forarbeid og utvalg**

I et forskning- og studentprosjekt som gjennomføres ved universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner må meldeskjema sendes inn til SIKT (tidligere NSD) for å behandle personopplysninger (Thagaard, 2018, s.22). Deretter gjennomfører SIKT en vurdering for å sikre at forskningsprosjektet er i samsvar med personlovgivning og forskningsetiske retningslinjer. Først etter SIKT har godkjent den planlagte behandlingen av personopplysninger i prosjektet som lovlig, kan prosessen med å rekruttere informanter igangsettes.

På bakgrunn av oppgaven tematikk og problemstilling har jeg foretatt et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s.54). Jeg har valgt et strategisk utvalg fordi jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlinger og handlingskraft, derfor var det hensiktsmessig å rekruttere informanter ut ifra deres kvalifikasjoner som ansatte i oppfølgingstjenesten. I begynnelsen av rekrutteringsprosessen for min masteroppgave, tok jeg kontakt med ledere i oppfølgingstjenesten for å spørre om tillatelse til å intervju rådgivere i oppfølgingstjenesten. Jeg opprettet kontakt gjennom e-post med en kort beskrivelse av formålet med studiet, valgt forskningsmetode, estimert tidsramme og retningslinjer for personvern. Etter at ledere i oppfølgingstjenesten ga meg tillatelse til å intervju ansatte fikk jeg tilgang til kontaktinformasjonen til informantene. Videre etablerte jeg kontakt med rådgivere og sendte e-post med kort beskrivelse av formålet med studiet, valgt forskningsmetode, tidsramme og retningslinjer for personvern. Deretter avtalte vi tidspunkt for intervju.

Oppgavens utvalg består av ni informanter fordelt over to fylker i Norge. Utvalget inkluderer både kvinner og menn med ulik alder og ansiennitet i oppfølgingstjenesten. For å opprettholde informantenes anonymitet, har jeg valgt å bruke kodeordene «informant (tall)»,

og jeg har anonymisert geografisk lokasjoner. Informantene vil dermed bli betraktet som rådgivere i to forskjellige fylker i Norge, fylke A og fylke B. Fordi fylkes størrelse og avstander varierer i de to fylkene vil det derfor være ulikheter knyttet til organisering som vil gi et bredere perspektiv på tematikken. Dette belyses nærmere i empiri- og analysekapitlene. For å sikre informantenes anonymitet har jeg valgt å ikke presentere informantene ytterligere. Fordi ytterligere presentasjon av informantens kjønn, alder, tilhørighet og ansiennitet kan gjøre informantene gjenkjennelig for ansatte i oppfølgingstjenesten og samarbeidspartnere. Fylkenes organisering og sammensetting vil imidlertid bli presentert i empirikapittelet.

#### **4.4 Beskrivelse av intervjuguide**

Som tidligere nevnt følger semistrukturert intervju vanligvis en intervjuguide som et veiledende verktøy. Denne guiden inneholder forhåndsbestemte spørsmål og temaer som er nedtegnet i forkant. Ved utforming av intervjuguiden valgte jeg først ut teamet som var relevante for å belyse forskningsspørsmål og problemstillingen i oppgaven. Siden oppgaven tar en induktiv tilnærming, og det ikke var et forhåndsbestemt teoretisk rammeverk ble det utformet relativt åpne, men likevel spesifikke spørsmål basert på de temaene jeg ønsket å utforske. Dette gjorde det mulig for informantene å beskrive sine synspunkter og erfaringer på hvert av disse områdene. Dessuten hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis jeg ønsket at informantene skulle utdype og gi ytterligere svar på eksemplene sine. Dette ga informantene mulighet til å fortelle om ting som jeg som forsker ikke nødvendigvis hadde tenkt på tidligere.

Intervjuguiden, som er inkludert som vedlegg nr.2 (s.71) bakerst i oppgaven, er utformet med en tydelig struktur bestående av en innledning, hoveddel og avslutning, og den fungerer som en veiledning for intervjuet. Innledningsvis starter intervjuguide med en samtale om formålet med intervjuet og oppgaven, etterfulgt av bekreftelse på at det formelle samtykkeskjemaet er lest og signert. Deretter informeres informantene om lydopptak, anonymitet og tidsrammer, og de får også mulighet til å stille spørsmål før intervjuet begynner.

Intervjuene hadde en varighet fra 45 minutter til 1 time og 15 minutter. Intervjuene starter med noen grunnleggende bakgrunns spørsmål for å få oversikt over mangfoldet i oppfølgingstjenesten. Deretter blir sentrale temaer berørt, inkludert utfordringer i arbeidshverdagen, styrker eller svakheter ved arbeidsforhold eller samarbeid som påvirker



handlingskraften. Avslutningsvis blir informantenes fremtidsønsker utforsket for å oppsummere og belyse deres tanker knyttet til faktorer som påvirker deres handlingskraft.

Underveis i intervjuene blir det lagt vekt på å opprettholde en positiv og spørrende tone for å skape en atmosfære der informantene føler seg komfortable og ønsker å dele sine tanker og refleksjoner. Det blir også fulgt opp med oppfølgingsspørsmål ved interessante vinklinger og digresjoner for å sikre relevans og holde fokus på temaet. Den semistrukturerte intervjuguiden bidrar dessuten til å holde intervjuene på rett spor etter eventuelle digresjoner som ikke er relevante for temaet.

#### **4.5 Gjennomføring av intervjuene**

I forkant av intervjuprosessen startet jeg med prøveintervju. Dette var for å kvalitetssikre at intervjuene gikk som ønskelig. Prøveintervjuene ble gjennomført ved at jeg intervjuet medstudenter og gikk gjennom intervjuguiden jeg hadde laget i forkant. Gjennom å teste intervjuene fikk jeg se hvordan de ulike intervju spørsmålene fungerte i praksis, og jeg fikk revidert eventuelle kronglete formuleringen og presisert spørsmålene. Etter å ha gjennomført flere prøveintervju og jeg var fornøyd med intervjuguiden, avtalte jeg tidspunkt for intervju med informantene.

Samtlige intervju ble gjennomført digitalt januar 2024. Det var ønskelig med ansikt til ansikt-interaksjon, men det viste seg vanskelig å gjennomføre, ettersom informantene er lokalisert i ulike kommuner og det var vanskelig å koordinere fysiske møter, både på grunn av lang reisevei og økonomiske begrensninger. Jeg og informantene ble derfor enige om at det var å foretrekke å gjennomføre digitale intervju.

Før intervjuet ble det sendt ut samtykkeskjema og informasjonsskriv (se vedlegg nr. 3, s.74) om studiet via e-post i samsvar med retningslinjer, regler og krav til forskningsintervjuer fra UiT og SIKT. Når samtykkeskjemaet var signert og oversendt digitalt, gikk vi videre til intervju. Intervjuprosessen startet med å informere om samtykke og informantens mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet, noe ingen gjorde. Jeg informerte videre om at det ville bli gjort lydopptak, og at informantene ville anonymiseres. Informanten fikk også mulighet til å stille spørsmål før intervjuet starter. Gjennomføring av intervju ble gjort ved hjelp av Microsoft Teams. Opptak av intervjuene ble gjort ved hjelp av appen «Diktafon», som er tilknyttet nettsiden nettskjema.no. Diktafon-appen tilbyr en trygg og sikker tjeneste for å ta lydopptak direkte på mobilen. Nettskjema muliggjør innsamling av data via nettet, og er et

undersøkelsesverktøy utviklet av UiO som tillater opprettelse, lagring og administrasjon av datainnsamling. Tjenesten opprettholder et høyt sikkerhetsnivå og er godkjent av UiT og SIKT for innsamling av sensitiv informasjon (Gulbrandsen, 2017).

#### **4.5.1 Tanker omkring digitale intervjuer**

Gjennomføring av digitale intervjuer har sine fordeler og ulemper. Slik tidligere nevnt ved Tanggaard & Brinkmann er det ønskelig med ansikt til ansikt-interaksjon når du gjennomfører intervju (2012, s.25), ettersom dette skaper en trygg atmosfære hvor informantene kan dele sine tanker og refleksjoner. Samtidig mener jeg at digitale intervjuer kan skape en vel så god og trygg atmosfære. Fordi ved å gjennomføre digitale intervju vil informantene selv kunne velge tidspunkt som passer dem. Samtidig kunne informantene også gjennomføre intervju i trygge omgivelser på egne kontorer eller hjemme. Informantene er også kjent med Teams-møter da dette er vanlig innenfor sektoren de jobber i. Dessuten skapte kamerafunksjonen i Teams en tilnærmet lik intervjusituasjon som et fysisk intervju. Gjennom at både jeg og informantene kunne se hverandre. Fikk vi også mulighet til å tolke kroppsspråk og ansiktsmimikk knyttet til eksempelvis misforståelser. Denne fordelene gjorde det også enklere å tolke dataen, og jeg fikk med meg informasjon jeg kunne misset dersom jeg ikke hadde kameramuligheten. Diktafonen var heller ikke synlig under intervjuet, noe som muligens bidro til at informantene følte seg komfortable.

#### **4.6 Bearbeiding av datamateriale: Transkribering og analyse**

Transkribering betyr å omforme noe fra en form til en annen. I et intervjuprosjekt betyr transkribering å oversette den muntlige interaksjonen under intervjuet til skriftlig transkripsjon (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.33). I arbeidet med å transkribere datamaterialet har jeg foretatt flere valg. For det første har jeg valgt å gå for en bokmålsnært ortografisk oversettelse av datamaterialet. Dette er for å gjøre materialet mer leservennlig for meg selv, men også for andre som leser. En annen grunn til at jeg har valgt denne oversettelsen er for å anonymisere informantene. På denne måten kan ikke informantene gjenkjennes gjennom dialekttypiske kjennetegn. Videre ble samtlige intervju anonymisert når jeg transkriberte intervjuene, slik at data som ikke var anonymisert ikke ble lagret uforsvarlig.

For å behandle data effektivt i kvalitative analyser, er systematisering av tekst en grunnleggende forutsetning. Det første trinnet i denne prosessen innebærer en nøye gjennomgang av intervjuene for å få en dyp forståelse av innholdet og identifisere relevante

fenomener (Thagaard, 2018, s.151). Deretter må vi vurdere hvilken analytisk tilnærming som passer best for vårt prosjekt. I bearbeidelsen av mitt datamateriale har jeg benytte meg av to sammenfattende analytiske tilnærminger, en kontekst analytisk tilnærming og en induktiv tilnærming.

Først startet jeg med å tilegne meg en dypere forståelse av deltakernes erfaringer og handlinger. Dette gjorde jeg gjennom å lese intervjuene gjentatte ganger for å danne meg en forståelse av hvilke faktorer som påvirket oppfølgingstjenestens handlingskraft (Jf. Thagaard, 2018, s.152). Videre benyttet jeg en kontekstanalytisk tilnærming for å forstå fenomener i sin naturlige sammenheng og utvikle en helhetlig forståelse av det vi studerer (Thagaard, 2018, s.151). I arbeidet med mitt datamateriale kodet jeg med utgangspunkt i en kontekstanalytisk tilnærming. Gjennom forståelsen jeg dannet meg av gjentatte gjennomlesninger av intervjuene fant jeg noen sammenhenger mellom informantene som pekte på faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft. Disse sammenhengene har jeg gruppert i bredere kategorier hvor jeg sammenfatter temaene jeg har kodet. Denne formen for bearbeidelse refereres også til som «pattern coding» (Thagaard, 2018, s.153-154). Tilnærmingen vektlegger at kategorisering av kodet data bidrar til å fremheve sentrale mønstre. Ved å utvikle kategorier som representerer hovedtemaene i teksten, bidrar denne kategoriseringen til å knytte sammen de individuelle temaene som hver kode representerer (Thagaard, 2018, s.154).

Videre benytte jeg en induktiv tilnærming i dataanalysen. Denne tilnærmingen innebærer å forankre kodene empirisk å utvikle koder som gir en konsis gjengivelse av deltakernes erfaringer og handlinger (Thagaard, 2018, s.153). Med utgangspunkt i sammenhengene jeg fant i den kontekstanalytiske tilnærminger, bearbeidet jeg videre dataen gjennom empirinær induktiv koding der jeg kom med koder som ga en konsis gjengivelse av deltakerne erfaring og handlinger innenfor de ulike temaer og forståelsen jeg hadde dannet meg. Kodene fungerer som symboler for meningsinnholdet i teksten. Disse kodene kan bestå av ett eller flere ord, valgt for å fremheve tekstenes meningsinnhold på best mulig måte. Gjennom kodingen deler vi opp teksten og tilordner kodeord til ulike deler av teksten. Disse kodeordene tillater oss å søke og finne relevante tekstutsnitt som beskriver temaene kodene representerer, og gir oss grunnlag for å sammenligne enheter i studiene (Thagaard, 2018, s.153).

Jeg sorterte materiale gjennom kontekstanalytisk tilnærming med temaer som: utfordringer, organiseringer, forebyggende arbeid, samarbeidspartnere osv. Deretter klippet jeg inn utsnitt med råmateriale fra intervju med informantene som svarte til disse overordnede temaene. Videre bearbeidet jeg datamaterialet gjennom induktiv tilnærming der jeg skrev kommentarer og refleksjoner om meningsinnholdet i teksten. Denne metoden er kjent som analytiske «memos», mens vi utvikler kodene. Disse memoene bidrar vesentlig til videre arbeid med analysen (Thagaard, 2018, s.153-154). Etter å ha bearbeidet datamaterialet, hadde jeg dannet meg noen tanker om representative funn angende interne og eksterne faktorer som bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft. Jeg fant blant annet funn knyttet til den overordnede aktør/struktur problematikken. Med aktør utfordringer menes det utfordringer knyttet til de ansatte i oppfølgingstjenesten og ungdommen de arbeider med. Med struktur menes det strukturelle utfordringer som påvirker arbeidsforholdene oppfølgingstjenestene arbeider under. Jeg fant interessante utsagt knyttet til: organisering, utilgjengelig ungdom, trender, system utfordringer, arbeidsplasser, taushetsplikt, samarbeid og som vil kalles funn i datamaterialet. Disse funnene presenteres inngående i mitt empirikapittel.

#### **4.7 Forskningsetikk**

Denne oppgaven tar for seg hvilke interne og eksterne faktorer bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft. Oppgaven berører derfor informantenes personlige erfaringer relatert til deres arbeid. I den forbindelse er det noen etiske problemstillinger jeg som forsker må ta hensyn til.

Etisk praksis innenfor intervjuer fokuserer ofte på hvordan data presenteres, inkludert aspekter som anonymisering og empirisk transparens. Forskningsetikk spiller en vesentlig rolle både under utførelsen av intervjuet og under transkriberingsprosessen (Tjora, 2021, s.187). Når det gjelder utførelsen av selve intervjuet, er forskningsetikken primært opptatt av å sikre at informantene ikke blir skadelidende. Det er derfor avgjørende å understreke overfor informantene at de har rett til å avslutte intervjuet når som helst. Deltakerne har også ha muligheten til å trekke seg fra studien etter at intervjuene er gjennomført, eller be om at visse deler av intervjuet ikke tas med (Tjora, 2021, s.187-188). Noe ingen av mine informanter gjorde.

I min oppgave er anonymitet veldig viktig. Anonymitet er viktig fordi informantene kan komme til skade fordi de har uttrykt seg negativt til blant annet samarbeidspartnere, og om

utfordringer i systemet de arbeider under. Dette kan få negative konsekvenser for deres integritet om de blir gjenkjennbar. Derfor er alle informanter anonymisert grundig, og det gis ingen beskrivelse av utvalget. Når sensitive emner tas opp, blir anonymisering svært viktig. Dette er blant annet viktig for å sikre informantene integritet, ettersom ingen av deltagerne skal komme til skade som følge av å delta i forskningsprosjektet (jf. Thagaard, 2018, 197-198). Forsker har også et ansvar for å sikre at informantene ikke blir fremstilt negativt (Tjora, 2021, s.188). Det er vanlig praksis å love anonymitet til alle deltakere i forskningsprosjekter. Tilliten mellom forskeren og deltakerne er avgjørende for all forskning. Selv om det finnes lover og institusjoner som regulerer forskningsetikk (for eksempel datatilsynet og SIKT), forventes det at den enkelte forsker tar hensyn til informantene og andre involverte (Tjora, 2021, s.190-192).

Et annet sentralt poeng knyttet til forskningsetikk er at deltakerne ikke er til stede under analysen og tolkningen av dataene. Dette er et hensyn jeg har tatt høyde for i arbeidet med mitt datamateriale. Hensynet begrunnes i at mine teoretiske perspektiver, er formet av min faglige bakgrunn og tolkning. Samtidig kan denne tolkningen avvike fra deltakernes egen forståelse. Dette reiser etiske spørsmål om hvordan mine tolkninger av informantenes erfaringer kan oppleves for dem. For å unngå at mine tolkninger virker fremmedgjørende eller provoserende, har jeg anonymisert deltakerne.

#### **4.8 Kvalitetskriterier: Reliabilitet og validitet**

Alle valg av metode har en innvirkning på kvaliteten av undersøkelsen og dermed tilliten vi kan ha til resultatene. En grundig diskusjon om kvalitet er derfor avgjørende som avslutning på metodekapitlet (Busch, 2013, s.61). De tre primære faktorene for å sikre en vellykket vitenskapelig studie er pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (generalisering) (Busch, 2013, s.61). Kvalitative metoder vektlegger i stor grad en fortolkende tilnærming. Det reises spesielle spørsmål angående om våre observasjoner faktisk representerer fenomenet vi ønsker å studere (Busch, 2013, s.62).

Gjennom dette kapitlet har jeg beskrevet de ulike trinnene i datainnsamlingsprosessen. Jeg har forsøkt å redegjøre for hvert steg i prosessen. Jeg har forklart hvordan jeg har rekruttert informanter, gjennomført intervjuene og bearbeidet dataene i etterkant. Bakgrunnen for denne framstillingen er å gjøre oppgaven transparent. Dette er for å gi leseren innsikt i forskningsprosessen og forståelse av valgene som er tatt, samt begrunnelsen bak disse valgene. På denne måten kan leseren også selv vurdere dataens kvalitet. Spørsmål omkring

studiet relabilitet handler om en kritisk vurdering av om prosjektet gir inntrykk av forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). En av faktorene som påvirker studiet relabilitet er knyttet til om studiet er transparent. Dette innebærer detaljerte beskrivelser om forskningsstrategi og analysemetoder slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s.188).

Innledningsvis i oppgaven presenterer jeg det teoretiske rammeverket, samt tidligere forsknings som danner grunnlaget for min forståelse av fenomenet jeg studerer. Dette viser en transparens knyttet til oppgavens vinkling. Dessuten har jeg gjennom dette prosjektet blitt tett oppfulgt av veileder som har kommet med kritiske tilbakemeldinger til de ulike kapitlene (Thagaard, 2018, s.189). Noe som videre styrker oppgavens validitet. Validitet handler om hvor godt forskerens tolkninger reflekterer virkeligheten. Vi øker validiteten i et prosjekt ved å legge vekt på teoretisk gjennomsluktighet. Med andre ord blir prosjektets validitet styrket når vi klart beskriver det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for våre tolkninger, og demonstrerer hvordan analysen fører til konklusjoner og tolkninger (Thagaard, 2018, s.189).

Halkier (2011, s.787) mener i sin artikkel at det er en oppfatningen innenfor kvalitativ forskning om at generalisering verken er mulig eller ønskelig. Oppfatningen begrunnes ofte i et lite antall informanter, noe som kan føre til åpenbare begrensninger knyttet til å trekke slutninger om en hel populasjon basert på et begrenset utvalg, og derfor gå utover resultatenes gyldighet. Samtidig er ikke generalisering innenfor kvalitativ forsknings synonymt med generalisering i kvantitativ forskning. Halkier argumenter for muligheten og viktigheten av analytisk generalisering, særlig innen kvalitativ forskning. Halkier vektlegger to nøkkelmomenter: for det første at generaliseringer basert på kvalitative studier må være kontekstspesifikke og detaljerte heller enn universaliserende; for det andre at disse generaliseringene bør gjenspeile den dynamiske, komplekse og noen ganger motstridende naturen til de studerte kontekstene (2011, s.787-788). I denne oppgaven vil det ikke kunne argumenteres for generalisering med henblikk på representativitet, ettersom funnene er basert på et begrenset antallet informanter, samt mulige variasjoner i oppfølgingstjenestens praksis mellom ulike fylker. For å sikre at funn i et forskningsprosjekt er representative, bør forskeren vurdere å utvide utvalget eller undersøke andre geografiske områder. Samtidig er kvalitativ forskning opptatt av informantenes opplevelser, ikke nødvendigvis representativitet. I denne oppgaven vil jeg argumentere for at funnene er generaliserbare. Det er en bred variasjonene i fylkene som er studert. Derfor kan det antas at noen andre vil kommet til lignende svar dersom de hadde gjennomført et likt studie et annet sted.

## **5 Presentasjon av resultater - Empiri**

I dette kapittelet vil jeg presentere de empiriske funnene knyttet til oppgavens overordnede tema omkring hvilke faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft. Først vil jeg gjennom statistikk belyse hvem elevene i oppfølgingstjenesten er, deres bakgrunn og andre relevante faktorer, med sikte på å gi et representativt bilde av målgruppen oppfølgingstjenesten arbeider med. Videre har jeg ved bruk av en tematisk analyse av datamaterialet utarbeidet ulike temaer innenfor forskningsspørsmålene mine for å systematisere informantens opplevelser og erfaringer. Temaene jeg arbeidet med er: utfordringer, organisering, samarbeid og system. Temaene tar for seg ulike aspekter ved informantens opplevelser av oppfølgingstjenesten, deres initiativ, samarbeidspartnere og utfordringer. Analysen av disse temaene har bidratt til å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom dette arbeidet er målet å bidra til å belyse aspekter ved oppfølgingstjenesten som kan utvide tjenestens handlingskraft.

I bearbeidelsen av datamaterialet har deltakerne blitt anonymisert, og deres identiteter er erstattet med koder som «informant (tall)». Sitater som gjengis direkte, er oversatt til bokmål for å sikre at deltakerne ikke kan identifiseres. Navn på organisasjoner og geografiske steder som blir nevnt, er fjernet/omskrevet av samme grunn. Sitater fra deltakerne vil bli markert med kursiv for å tydelig skille dem fra annen tekst. Det samme gjelder fylkene som er empirisk nedslagsfelt. Fylkene er erstatt med henholdsvis «Fylke A» og «Fylke B». Informant (1,2,3 og 4) tilhører fylke A, mens informant (5,6,7,8 og 9) tilhører fylke B.

### **5.1 Sosial ulikhet: Oppfølgingstjenestens målgruppe**

Oppfølgingstjenestens målgruppe er elever som ikke er i videregående opplæring eller andre kompetansecfremmede tiltak. Statistisk sentralbyrå (SSB) har dokumentert at mellom 2016 og 2022 fullførte 81% av elever og lærlinger videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse innen fem til seks år (2023, Tabell 1). Denne statistikken avdekker videre betydelige variasjoner knyttet til elevene og deres foreldres bakgrunn når det gjelder fullføring av videregående opplæring. For eksempel viser statistisk sentralbyrå variasjoner knyttet til innvandringsbakgrunn. Blant elever som er innvandrere fullfører 65% videregående opplæring i løpet av 5/6 år. Videre ser vi at 79% av norskfødte elever med innvandrerforeldre fullfører videregående opplæring innenfor samme tidsrom. Sammenligner vi denne statistikken med den øvrige befolkningen ser vi at 83% av elevene fullfører videregående opplæring innen 5/6 år (SSB, 2023, Figur 2).

Videre ser vi også at foreldres utdanningsnivå har en innvirkning på elever fullføring av videregående opplæring. Data fra SSB for 2023 (Tabell 2) viser blant annet at kun 44,6% av elever med foreldre som har grunnskoleutdanning som høyeste fullførte utdanning, fullfører utdannelsen innen normert tid, og 20,2% avslutter utdanningen underveis. Videre observeres en økning i fullført videregående opplæring når foreldrene har fullført videregående opplæring selv, med 64,1% som fullfører utdannelsen innen normert tid og 10,8% som avslutter utdanningen underveis. Elever med foreldre som har universitets- og høgskoleutdanning på lavere nivå viser enda høyere fullføringsrate, med 76,3% som fullfører utdannelsen på normert tid og 5,4% som avslutter utdanningen underveis. Til slutt viser dataene at blant elever med foreldre som har universitets- og høgskoleutdanning på høyere nivå, fullfører hele 83,6% av elevene utdannelsen på normert tid, mens kun 3% av elevene avslutter utdanningsløpet før tiden (2023).

I vedlegg nr.4 (s.78) lagt til bakerst i oppgaven ser vi en oversikt på målgruppen til oppfølgingstjenesten. Tallene gir en oversikt over ungdommer som er registrert i oppfølgingstjenesten (OT) ved rapporteringstidspunktet. Statusgrupper og statuskoder indikerer ungdommens hovedaktivitet på det aktuelle tidspunktet for rapporteringen. Blant tallene ser vi hvor mange ungdommer som er i aktivitet, under oppfølging og veiledning, er avklart eller i en ukjent aktivitet. Her ser vi blant annet at omtrent 14.000 ungdommer er i målgruppen. Blant disse ungdommene er omtrent 4000 under oppfølgings og veiledning, og omtrent 5000 i aktivitet. Samtidig er det omtrent 2000 ungdommer som er i ukjent aktivitet og rundt 1000 er syke eller i institusjon (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

Utdanningsdirektoratet (2023b) har videre gjort en nærmere analyse av tallene.

Utdanningsdirektoratet avslører en kontinuerlig økning i antall ungdommer som benytter seg av oppfølgingstjenesten for andre år på rad, selv om nivået fortsatt ligger under tallene før pandemien. Denne økningen er spesielt tydelig blant de yngste ungdommene. Videre har omtrent halvparten av ungdommene som er registrert i OT avbrutt sin utdanning, og like mange er registrert i tjenesten i to påfølgende skoleår, selv om dette varierer betydelig mellom fylker. Dette mønsteret av gjentatte registreringer indikerer vedvarende utfordringer med å fullføre utdanning eller få fotfeste i arbeidslivet. Samtidig viser statistikken at selv om antallet ungdommer i OT har økt i løpet av de siste årene, er det fremdeles færre enn for ti år siden, noe som kan forklares med en forbedret gjennomføring av videregående opplæring og et lavere antall elever. Dataene viser videre at rundt 5,7 prosent av ungdommene i alderen 17 til



20 år var registrert i OT i juni 2023, noe som tyder på at de verken gikk på skole eller hadde arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2023b). En betydelig del av ungdommene ble kontaktet av OT fordi de ikke hadde søkt skole- eller læreplass, mens andre sluttet i løpet av skoleåret. En positiv observasjon er at omtrent 40 prosent av ungdommene kom i aktivitet etter å ha vært i kontakt med OT, en økning sammenlignet med tidligere år. Det er imidlertid betydelige forskjeller når det gjelder andelen ungdommer som oppfølgingstjenesten ikke får kontakt med eller som ikke kommer i aktivitet. Rundt 28 prosent av ungdommene oppnår ikke aktivitet, og 9 prosent av målgruppen til oppfølgingstjenesten oppnår ikke kontakt med. Videre er det en andel på 9 prosent av målgruppen som enten er syke eller i institusjon (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

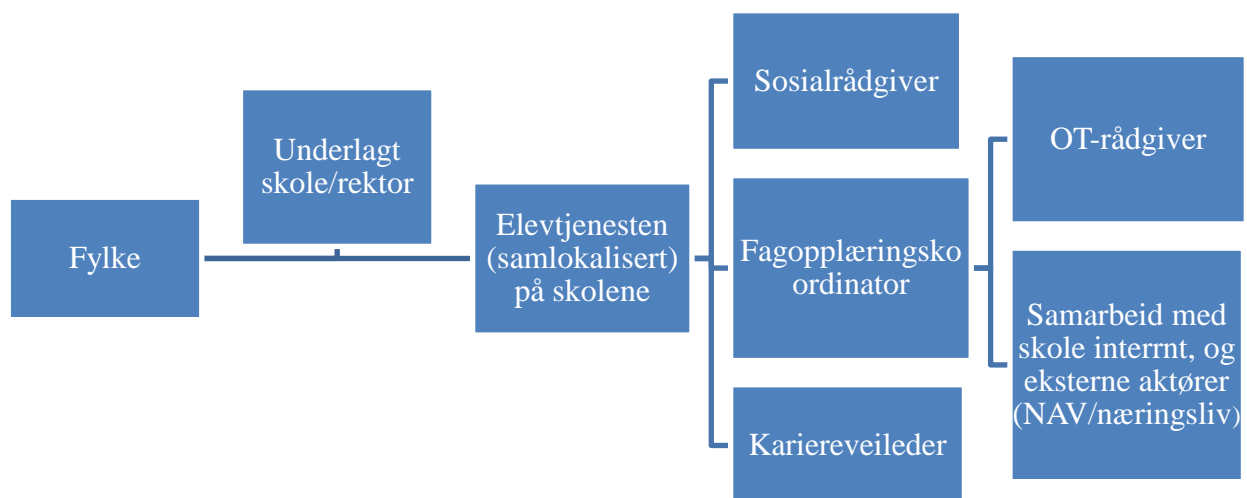
## **5.2 Organisering**

Organisering av oppfølgingstjenesten kan spille en rolle i hvordan tjenesten fungerer og hvilke muligheter som tilbys ungdommer som trenger oppfølging. I denne delen av kapitlet vil jeg utforske de organisatoriske strukturene som finnes i to forskjellige fylker i Norge og hvordan strukturene påvirker arbeidet til oppfølgingstjenesten. Fylke A og Fylke B har ulike organisatoriske tilnærminger til oppfølgingstjenesten, med hver sin unike struktur og noe forskjellig praksis. Disse forskjellene i organisering kan ha implikasjoner for hvordan oppfølgingstjenesten fungerer i praksis, inkludert tilgjengelighet, koordinering av tiltak og kvaliteten på støtten som tilbys til ungdommene.

## 5.2.1 Oppfølgingstjenesten i fylke A

**Figur 1 - Fylke A (sentralisert modell)**

Fylke A har et sentralisert system med tydelige koordinerende enhet på skolene med rådgiverne stasjonert på skolene. Oppfølgingstjenesten er underlagt rektor og er en del av skolesystemet. Det er et nært samarbeid med mellom de ulike instansene på skolen, men også samarbeid med eksterne aktører som NAV og næringslivet.



Organiseringen i fylke A er noe ulik den i Fylke B. Fylke A er et geografisk langstrakt fylke med varierende befolkningstetthet. Dette medfører ulike stillingsprosenter og et organisasjonskart ulikt fylke B. Informant 1 er for eksempel på en større skole i fylke A og forteller:

*Skolen vår har et stort antall elever, og OT-tjenesten er tilgjengelig på videregående skolen. (...) Selv om vi har mange kolleger, er det bare en annen person som jobber i OT med en mindre stillingsprosent. (...) [Skolens]ledelse er ansvarlig for flere områder inkludert elevtjenesten med rådgivere, miljøarbeidere og OT, som alle har flere underkategorier. Mens personallederen er plassert på skolen, er OT-koordinatoren for fylkesadministrasjonen lokalisert et annet sted. (Informant 1)*

Både informant 1 og en annen ansatt OT-rådgiver sitter på samme videregående skole og deler også kontorer med elevtjenesten på skolen. Det er i tillegg en intern leder for elevtjenesten samt en ekstern leder som sitter i en annen kommune. Informant 3 sitter også i

en større kommune, men forteller at organiseringen i fylke A er ulikt avhengig av størrelse på kommunen.

*Det er ulikt fra skole til skole hvordan det her er organisert. [I fylket] har vi bestemt at OT tjenesten skal være lokalisert til den enkelte skole. Men de små plassene der det ikke er videregående skole, så er det noen skoler som for eksempel [skolenavn] har ansvaret for [to områder]. (...) så det er organisert slikt, mens de store skolene sånn som [skolenes navn] har OT rådgivere da på plass på skolen. (Informant 3)*

Videre forteller informant 3 om organiseringen og ansvarsfordeling på deres skole:

*(...) hos oss, så har vi når det gjelder elevforebyggende arbeid, et fraværsreglement som brukes. Og der er det slik at førsteinstans i alt elevarbeid er kontaktlærer. Så har vi sosialrådgiver, (...) og som på en måte da [er] førstelinjetjenesten i dette med frafallsforebygging, for det starter jo ofte med fravær. Det er jo de første symptomene, sant. Og da er jo det samarbeidet mellom sosialrådgiver og meg viktig, slik at jeg får de her signalene sant, men [i øyeblikket det er noen tiltaket eller spesielle ting som må løses] så er det OT som på en måte som overtar. (...) Vi er jo organisert i noe vi kaller for (...) rådgivningstjeneste. (...) [Vi har en sosialrådgiver, en karriereveileder] og vi har meg som er oppfølgingstjeneste og fagopplæringskoordinator, (...) også har vi jo på en måte også PPT. (Informant 3)*

Informant 3 forteller at de er organisert slikt at de følger et fraværsreglement. I sammenheng med reglementet så er det kontaktlærer som er førsteinstans i frafallforebyggingen. Videre tar sosialrådgiver over innenfor denne førstelinjetjenesten. OT-rådgiver og sosialrådgiver samarbeider, og når det blir frafall eller spesielle hendelser kommer OT på banen som andrelinjetjeneste. Videre er de organisert i elev og lærling tjeneste, også kalt rådgivningstjeneste. Rådgivningstjenesten er samlokalisert på skolen og der sitter OT-rådgiver, sosialrådgiver og karriereveileder sammen på kontor.

En annen informant i fylke A jobber på en mindre skole. Informanten forteller at de organisert slikt:

*Jeg jobber jo på en liten skole. [Dermed jobber jeg i oppfølgingstjenesten for flere steder, og har ansvaret for flere kommuner]. Jeg [har også flere stillinger innbakt i stillingen min], (...) [En av stillingene er] fagopplæringskoordinator og på større*

*skoler, så er jo det her to forskjellige stillinger som samarbeider, men jeg har jo begge stillingene. Vi er jo flere av de som er i OT [i mitt fylke] som har fagopplæringskoordinator stillinger. (Informant 4)*

Informanten er lokalisert i en mindre kommune der informanten har flere forskjellige stillinger bakt inn. Informanten er for eksempel både oppfølgingstjeneste-rådgiver og fagopplæringskoordinator. Siden det er snakk om små kommuner, har informanten også ansvar for flere kommuner i fylket. I likhet med informant 3 er informanten 4 også fagopplæringskoordinator.

Informantene i fylke A er organisert slik at de sitter på skolene og samarbeider med rådgivningstjenesten på skolen. De er underlagt rektor og er en del av skolesystemet. Med unntak av informant 2. Informanten har ansvar for en relativt stor skole, men har en annerledes organisering. Informanten forteller blant annet:

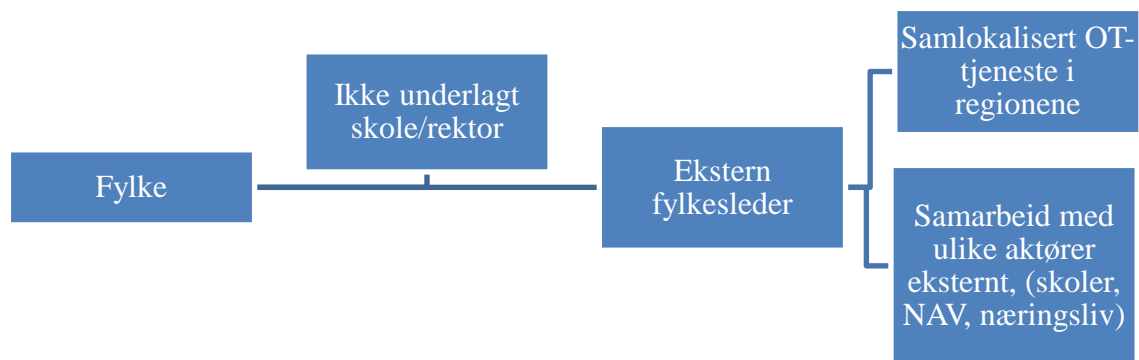
*Nei, det er jo ikke noe organisering i min kommune, for det er bare meg. (...) Jeg har en leder på fylket. Som mine overordnede, og så har jeg en stedsleder her, som ikke er rektor. Jeg er ikke underlagt rektor. (...) Men det er ikke noe lovpålagt at en oppfølgingstjeneste skal sitte på skolen, men det er jo veldig gunstig i forhold til ungdommen. (...) i forhold til det med kollegaer (...) så har vi en egen avdeling med bare elevtjeneste på. Og her sitter helsesøster, psykolog og rådgivere. (Informant 2)*

I motsetning til de andre informantene i fylke A er informant 2 ikke underlagt rektor, men sitter i likhet med de andre informantene i fylke A på kontor sammen med elevtjenesten (også kalt rådgivningstjenesten) og samarbeider om ungdommen.

## 5.2.2 Oppfølgingstjenesten i fylke B

**Figur 2 - Fylke B (desentralisert modell)**

Fylke B en desentralisert modell der ansvaret er spredt på flere aktører med rådgivere spredt i fylket. Det er stor grad av autonomi der noen rådgivere er stasjoner på skoler, mens andre i innleide lokaler. Oppfølgingstjenesten er ikke underlagt skoler eller rektors myndighet, men har en ekstern fylkesleder. De har en samlokalisert tjeneste i regionene hvor tjenesten møtes med jevne mellomrom fysisk eller digitalt og samarbeider om aktuelle saker. Videre samarbeider oppfølgingstjenesten også med skolene og næringsliv eksternt.



Informantene i fylke B ble også spurt om organiseringen i oppfølgingstjenesten i deres fylke. Informant 8 oppsummerte hvordan oppfølgingstjenesten er organisert i fylke B.

*Det er fylkesvis, vi er jo en organisasjon som er fordelt over hele [fylket]. (...) vi har delt regionene oss imellom for å ha en viss kontroll på massen. I min region så har jeg og min kollega delt område i to, og jeg har [mitt område] og kollegaen [sitt område]. [Men så er det og flere skoler innenfor området]. Så det betyr at jeg stort sett forholder meg til [to videregående skoler] som på en måte er primær skolene. (...). [Jeg og min kollega sitter sammen på en videregående skole], men vi tilhører ikke rektor, men vi har leid kontor der. (...) Det meste i jobben vår er selvstyrt, men vi har en leder som sitter i [i en annen by]. [OT-rådgiverne i fylket] møtes også ukentlig [digital] på skjerm. (Informant 8).*

Organisering av oppfølgingstjenesten i fylke B følger et strukturert og regionalt basert system som sikter mot å effektivt håndtere behovene til ungdommene i området. Ved regionalt system menes det at tjenesten er bygget opp rundt regionale enheter eller områder. Dermed vil disse enhetene (rådgiverne) ta hånd om behovene til ungdommene innenfor det bestemte geografiske området. Denne organisasjonsmodellen er utformet for å imøtekomme de ulike utfordringene og særegenhetene til ungdommene og skolene i regionen. Oppfølgingstjenesten er organisert på fylkesnivå, med representanter spredt i fylket. Dette gjør det mulig for tjenesten å være tilgjengelig og til stede for ungdommer uavhengig av deres geografiske plassering. Innenfor fylket er det etablert regionale inndelinger som bidrar til oppfølgings av ungdommene og samarbeid med skolene. Noen av informantene i fylke B har tilgang til kontorlokaler i nærheten av skoler, mens andre sitter på skolene. Oppfølgingstjenesten i fylke B er uavhengige av skolens rektor og system, og preges av høy grad av selvstyring, der ukes planlegging og møter gjennomføres med stor grad av autonomi. Til tross for regional organisering, er det også etablert en sentral ledelse for oppfølgingstjenesten. Lederen er stasjonert i en annen by, men deltar ukentlig på møter.

### **5.2.3 Oppsummering**

Beskrivelsen av organiseringen av oppfølgingstjenesten i to fylker i Norge viser ulike organisatoriske tilnærminger. I fylke A følger organisasjonen en mer sentralisert modell, der rådgivere er stasjonert på skolene og underlagt skolens ledelse. I kontrast til dette har fylke B en mer desentralisert tilnærming, med rådgivere spredt over fylket og organisert i selvstyrte enheter med uavhengige kontorlokaler. Disse ulikhetene i organiseringen kan ha betydning for tilgjengelighet, koordinering av tiltak og kvaliteten på støtten som tilbys ungdommene. I fylke A varierer organiseringen avhengig av skolestørrelse og kommune, med noen skoler som har felles rådgivningstjeneste. På den annen side er oppfølgingstjenesten i fylke B organisert på fylkesnivå, med regionale inndelinger som gir selvstyrte enheter og uavhengige kontorlokaler.

### **5.3 Aktørutfordringer**

Analysen av det empiriske materialet har ført til flere funn som kan ha påvirkning på handlingskraften til oppfølgingstjenesten. Blant disse finner vi flere utfordringer som er felles for både fylke A og fylke B. Det første funnet dreier seg om vanskeligheter med å etablere kontakt med ungdommen. Det andre funnet indikerer en økning i psykiske helseproblemer

blant ungdommen. Det tredje funnet peker på hvordan disse utfordringene opptrer i form av trender over tid.

### 5.3.1 Utilgjengelig ungdom

Informantene pekte på utfordringer knyttet til å komme i kontakt med ungdommer. De forteller blant annet:

*Veldig mye handler om å prøve å få tak i ungdommer. Og det er ofte veldig vanskelig. For nummer en, de kjenner meg ikke, nummer to, ungdommer i dag er veldig mye dårligere enn i gamle dager [til] å svare på telefon og SMS. (Informant 1)*

Videre uttrykker de en bekymring knyttet til de ungdommene som isolerer seg:

*Sant de som isolerer seg, for jeg har flere av dem. De er jeg bekymret for. Det er en tendens at flere og flere ikke er i jobb, ikke er i skole. Ikke er noen plass, men man får ikke tak i dem, de svarer ikke på telefonen. (...) så jeg tenker en av de største utfordringene er at de ikke svarer. (Informant 6)*

Videre pekes det på at skolen og OT tilrettelegger for elevene, men elevene møter ikke opp:

*Det er fraværet som gjør det [vanskelig å komme i kontakt å hjelpe elevene], for skolene i seg selv er blitt veldig flink til å tilrettelegge. Men det er også slik som skolene sier: «Ja, vi har et opplegg, vi tilrettelegger, vi har alt klart, men eleven møter ikke». Sant, da nytter det jo på en måte ikke å uansett hvor mye de tilrettelegger. (Informant 9)*

Informant 3 mener i likhet med de andre som er nevnt at det er vanskelig å få tak i ungdommen. Videre peker informantene på at oppfølgingstjenesten begrenses i forhold til at ungdommen må selv ha et ønske om å lykkes:

*Den absolutte hovedbegrensningen, det er hvis det er ikke er noen ønsker hos ungdommen til å ville noen veier. Da har ikke vi veldig mye å stille opp med (...) Ungdommen må ha lyst til å få det til, ungdommen må tenke at det her er til mitt eget beste. Eller så går det ikke. Ganske enkelt. De må kunne møte opp selv. Jeg kan ikke hente dem. Det går ikke. (Informant 3)*

### 5.3.2 Psykisk helse

Informantene peker på psykisk helse som et problem hos ungdommene i skolen i dag.

Informant 4 forteller at oppfølgingstjenesten står i mange komplekse problemstillinger, mye relatert til psykisk helse:

*Det er jo ofte tunge problemstillingen vi står i. Mye helsereelatert, mye psykisk helse. Jeg har jobbet i noen år, og det er mange ganger jeg synes at det er tungt. (...) Barnevernet er involvert, PPT, politi, kriminalomsorg. Det er veldig mange andre instanser involvert i ungdommen. Man ser mye triste historier. Det er mange ganger du ikke kan hjelpe i det hele tatt. (...) Det var en som engang sa at det her med utdanning er deres minste problem, og sånn er det noen ganger. Og mange ganger så vil man gjerne hjelpe, men du kan ikke. Det er jo realiteten. (Informant 4)*

I likhet med informant 4 forteller informant 5 at det er sammensatt forklaring knyttet til frafall i skolen. Informanten peker på et økende problem knyttet til psykisk helse.

*Jeg vet ikke om jeg tør å si at det er et økende problem, men det oppleves som et økende problem. Og at en veldig stor grunn til at det skjer er på grunn av psykisk helse. (...) Altså de aller fleste ungdommene jeg snakker med, som enten har sluttet på skolen eller som sliter på skolen, er på grunn av psykisk helse. Det er ekstremt mye angst. (...) Jeg tror jo også en del av grunnen for at så mange faller fra er at de ikke fungerer inn i dette A4 løpet. De kan på en måte fungere bra ut i en bedrift, men de får ikke til å være på skolen. Det er jo andre mulighet til å fullføre videregående på, men det er ofte litt vanskeligere å få til. (Informant 5)*

Videre peker informantene på noen årsaker til psykisk uhelse og hvordan det utfolder seg:

*Noen mennesker har en strevsom opplevelse og kanskje veldig tidlig i livet. Så blir de påvirket på en måte som gjør det veldig vanskelig for dem å være ute i sosiale settinger. De er mer på overlevelseshadet enn på levestadiet. (Informant 1)*

En annen årsak som pekes på knyttet til frafall i skolen er ettervirkningen av koronapandemien:

*Jeg tror nok pandemien gjorde noe med denne [utholdenheten til] å være på skolen. Jeg tror det er mange som mestrer å være hjemme og fikk det godt til og synes det var*



*behagelig å stå i. Mens andre syns det var helt forferdelig og. (...) Så det å komme tilbake og få alle de sosiale greiene med krav og alt sånn, det ble nok veldig stort og mye. (Informant 9)*

Informantene forteller videre at frafall i skolen er et samfunnsproblem. Det er samfunnet sammen som må hjelpe ungdommene:

*Vi skal ikke bare skyld på ungdommen heller. Det er nok en sånn balansegang der. (...) Hele samfunnet må jo gjøre noe med det. Det er vanskelig for en ungdom alene å gjøre noe med det, for de vet ikke hvordan de skal gjøre det. (Informant 9)*

### **5.3.3 Trender – årsaker til frafall endrer seg over tid**

Videre opplever informantene om at ungdommenes sammensatte problemer knyttet til frafall i skolen endrer seg sammen med samfunnet. De forteller at det går i trender og at det som er årsaker til frafall nå, ikke nødvendigvis var den samme for noen år tilbake. En av informantene forteller blant annet:

*[Årsakene til frafall i skolen] synes jeg er en trend. Jeg synes absolutt det kommer i bølger. Når jeg begynte for [flere år siden] var det mye rus. Og så er det sånn litt fra kommune til kommune. Hva som er utfordringene i den enkelte kommunen. Også er det ofte sånn at [ungdommen] følger hverandre. Når en ungdom reiser ut eller reiser hjem, så tar dem med seg noen flere. (...) Og nå synes jeg rusproblematikk ikke så stor som den var tidligere, men kanskje helse problematikken er større enn den var før. (Informant 4)*

En annen deltaker deler lignende synspunkt som informant 4 ved å påpeke at utfordringene knyttet til ungdom ofte følger trender.

*Når jeg begynte i oppfølgingstjenesten, så var det jo det her med lese- og skrivevansker. Det var liksom hovedproblemet i skolen. Dysleksi og alle de her tingene. Nå, så er det skolevegring (...) og det har vært ganske lenge. Skolevegring, spesielt blant jenter og til dels gutter. Altså nå er det jo mer sånn her autistiske trekk og sånn. (...) det er veldig mye sånn at det som prates om i media. Det blir også en litt sånn skole ting har jeg merket. (Informant 9)*

### 5.3.4 Oppsummering

OT-rådgivernes fortellinger om ungdommens utfordringer i både fylke A og Fylke B viser flere hindringer knyttet til ungdommene. Den klareste trenden er vanskeligheten med å etablere kontakt med ungdommene, noe som påvirker oppfølgingstjenestens evne til å utføre sitt arbeid. Informanter peker på økende psykiske helseproblemer blant ungdommen som en bekymring. Samtlige informanter understreker utfordringene med ungdommer som isolerer seg og unnlater å svare på henvendelser. Til tross for skolens og oppfølgingstjenestens innsats, møter man barrierer knyttet til ungdommens fravær og manglende deltakelse. Dette illustrer behovet for en helhetlig tilnærming til å møte ungdommens behov, spesielt innen psykisk helse. Videre bemerkes det at utfordringer knyttet til ungdommen ser ut til å gå i trender, med skiftende fokus fra eksempelvis rusrelaterte problemer til nåværende utfordringer som skolevegring og økende psykiske helseproblemer. Denne dynamikken krever kontinuerlig tilpasning av tiltak og ressurser fra oppfølgingstjenesten og andre relevante aktører for å møte de stadig endrende behovene til ungdommene.

## 5.4 Strukturelle utfordringer

### 5.4.1 Utfordringer knyttet til systemet oppfølgingstjenesten arbeider under

Analysen av informantenes erfaringer og perspektiver avslører utfordringer knyttet til eksisterende utdanningssystem, arbeidslivet for ungdommen og begrensninger knyttet til taushetsplikt både i fylke A og fylke B. Sentrale funn viser at systemer preges av tungroddet og rigide strukturer som hindrer systemene og tilpasse seg ungdommer med ulike behov og forutsetninger.

Informantene fremhever den manglende fleksibiliteten i utdanningssystemet som en sentral utfordring:

*Utfordringen synes jeg mest ligger i tungroddet system. Det er fleksibilitet i utdanningssystemet, men det er for lite fleksibilitet, altså de ungdommene som vi har i vår base (...) klarer ofte ikke så mange ting samtidig. Så [det er viktig] å ha et fleksibelt nok utdanningssystem for å på en måte kunne tilby noen ting akkurat når ting skjer. For ungdom er jo litt sånn det er nå, eller så [gir de opp] og så får du ikke tak i dem på 3 måneder. (Informant 8)*

En annen ting informantene peker på er de ulike kravene i skolesystemet som setter stopper for ungdommene:

*Skolesystemet er jo et veldig rigid system. Det er veldig mange krav. Det er krav i time tall. Det er krav til at det skal være [et visst antall] vurderinger, altså det er mye. (...) Skolen er fortsatt litt av A4 i forhold til det å håndtere enkeltpersoner, selv om det har blitt veldig mye bedre. (Informant 3)*

Vi ser at informant 3 påpeker utfordringer knyttet til systemet. Videre påpeker informant 1 en opplevelse av at det er vanskeligheter med å få aktører oppe i systemet til å forstå utfordringene:

*Det som har slått meg faktisk er at det snakkes mye i media om at man skal jobbe mot frafall i skolen, og hvor viktig det er. Men det ser likevel ut som at det er veldig mye prat og lite handling. Og at i den grad man på en måte ønsker å få til ting, så kanskje man forsterker litte grann her og der, men det blir på en måte så blodfattig og kraftløs at ungdommene er de siste som ser noe nyttig i det, dessverre. (...) det virker som at det er temmelig mange i posisjoner som egentlig ikke er så interessert i å høre om det heller, faktisk. Hvis det ikke er mulig å løse på 1, 2, 3 så er det på en måte en lost case. På veldig mange nivåer skjønner man veldig lite. Det ser ut som interessen rundt [er for dårlig], altså det er mye festtaler og lite forståelse og interesse for å gjøre det som trengs. (Informant 1)*

Et annet argument som kommer fram i intervjuene er at samfunnet er for utålmodig med ungdommen, og at den såkalte frafallsstatistikken kan være misvisende:

*Samfunnet kan ha litt dårlig tid med ungdommen, være utålmodige, sant. (...) Ungdom er bare 16 år når de er ferdig med ungdomsskolen, og vi forventer at (...) de skal gå på normert tid, 3 år og så ut og så til høyere utdanning eller 2 år på yrkesfag og rett ut i lære. Og som 18, 19 åringer skal de være ferdige. Altså, det er liksom forventningene fra samfunnet og normen. (...) [Men], ungdommen har mye bedre tid enn det vi formidler til dem. (...) [Samtidig i forhold til denne frafallstatistikken] så har mange av de som jeg har i min base en pause og kommer tilbake. Så alle som er i oppfølgingstjenesten er ikke såkalte «drop outs» eller sånne som har falt ifra. Det strider mot det jeg vet om de ungdommene som er i den basen. (Informant 6)*

#### 5.4.2 utfordringer med å skaffe arbeidsplasser

En annen utfordring informantene peker på er vanskeligheten av å skaffe spesielt de yngre ungdommene alternative tiltak som eksempelvis arbeidspraksis. Informant 1 forteller for eksempel:

*Ofte hvis det er sekstenåringer, så er det jo litt vanskelig med å få jobb (...) og det handler litt om hvor ungdom er. Ungdommene er ofte ikke helt klar for jobb heller (...) Det er jo en god idé i forhold til å være ute i det sosiale eller være ute i verden, men ofte sliter de sosialt de her ungdommene (...) så det er ikke så lett for dem. (...) De er ofte også faktisk ikke spesielt gode sosialt, fordi de har brent seg en del ganger [tidligere] og.*

Informant 2 forteller i likhet med informant 1 om utfordringer knyttet til å skaffe elever arbeidspraksis og alternative opplegg:

*Det vanskelig å få plass til alle sammen, det er det største problemet vi ser i dag. Det er at for lite plasser og få ungdommen ut på.*

Informant 8 peker i likhet med de nevnte informantene på utfordringer knyttet til arbeidsplasser og alternativ opplæring, og forteller at det er sammensatte utfordringer og systemet som en helhet må anerkjenne problemet:

*Jeg tenker at det er sammensatt. Vi må vel kanskje på et eller annet tidspunkt se at vi får ikke alle gjennom den A4 boksen som vi har laget. Skole er på en måte ikke riktig for alle. Alle klarer ikke å tilpasse seg en institusjon som skolen. Grunnen til at flere faller av er for det første kanskje lite fokus på karriereveiledning tidlig. Dette er blitt skjært ned i ungdomsskolene, altså fokus på jobb smaking og på ulike måter å gjennomføre utdanningen på. Flere og flere blir tvunget inn i skole fordi at primærnæringen ikke tar imot ufaglærte i jobb lengre. Altså det er færre og færre arenaer å bare starte på jobb rett etter grunnskolen. Ungdommer får ikke jobb hverken innenfor fiske, eller for mekaniske fag, eller for industri rett etter tidende, alle blir møtt med at du du bør helst ha videregående. Og det betyr at alle søker sant. Alle søker på videregående, men det er vanskelig for alle å gjennomføre.*

### 5.4.3 Taushetsplikt som barriere mellom hjelpeinstanser

Informantene peker også på den strenge taushetsplikten mellom etatene som en utfordring oppfølgingstjenesten står ovenfor. Samtidig ser vi også noen sammenhenger mellom utfordringer med taushetsplikten og organiseringen i fylke A og B. Informant 6 er fra fylke B og peker på hvordan disse rammebetingelsene utfordrer:

*Nei, så jeg tenker jeg at utfordring nummer to nå er taushetsplikten. (...)  
Hva vi har lov til å dele er blitt strengere og strengere. (...) Jeg kan ikke bare ringe til rådgiver på NAV. Vi må ha godkjenning fra eleven om at NAV for lov til å snakke med OT. Det er mye strengere, så dermed så har jeg en på en måte flere som jeg ikke vet helt situasjonen til, selv om jeg egentlig vet, eller jeg mener de er på NAV eller noe annet tiltak. (Informant 6)*

Videre forteller informanten om tungvinte systemer og utfordringer knyttet til informasjonsdelingen også i skolesystemet:

*I rådgiver og skolesammenheng er det altfor tungvinte systemer. Kontaktlæreren har heller ikke tilgang til all informasjon om elevene sine. Det er veldig tungvinte system, og jeg har ikke tilgang til skolens systemer. (...) fordi vi ikke er underlagt skole så har jeg ikke tilgang til elevlister og alt det der. (Informant 6)*

Informanten fra fylke B beskriver et sentralt poeng knyttet til tungvinte systemer og informasjonsdeling. Fordi informanten ikke er underlagt skole og rektor har hen ikke tilgang til skolens systemer. Dette skaper ifølge informanten en unødvendig barriere for å hjelpe ungdommen. I fylke A var det derimot et tettere samarbeid fordi de var organisert på skolene. Derfor opplevde de ikke lignende problemer knyttet til skolens systemer. Samtidig pekte informantene fra fylke A på andre lignende utfordringer knyttet til taushetsplikten når det gjelder samarbeid med eksterne instanser.

*Det er jo i løpet av de årene som jeg har jobbet, skjedd mye innenfor personvern og lovgiving og taushetsplikt og sånn. (...)[Problemet er jo at det er] når vi samarbeider at ting løsner, og vi kan ikke sende mail og ikke kan man ringe til hverandre. (Informant 4)*

Informanten peker videre på utfordringer med samarbeidspartnere knyttet til taushetsplikten, og hvordan taushetsplikten skaper en sirkulær prosess der ulike aktører driver med sikk-sakk mellom hverandre uten å oppnå tydelige resultater eller fremgang:

*Når du har sammensatte vansker og vi ikke får til (...) sånne fellesarenaer. Hvor vi kan snakke sammen i lag alle involverte (...) For eksempel når det er ungdommer som OT kanskje ikke kommer i kontakt med. Der vi ikke får signert på at du får utveksle informasjon. Det vet vi kanskje at noen følger opp, men vet ikke hva de gjør. Og så springer vi rundt og er mange involverte, og alle trekker i hver sin retning. (Informant 4)*

#### **5.4.4 Oppsummering**

Informantenes erfaringer avslører utfordringer i utdanningssystemet, arbeidsmuligheter for ungdommen og taushetsplikt i begge fylkene. Systemet preges av tungroddede strukturer som begrenser systemets evne til å tilpasse seg ungdommer med ulike behov. Det er en kontrast mellom uttalelser fra aktører opp i systemene og de faktiske handlingene. Dette gapet skaper frustrasjon og svekker tilliten. Tilgangen til alternative tiltak som arbeidspraksis er begrenset, og samarbeid mellom aktører hemmes av strenge rammebetingelser og taushetsplikt, særlig i samarbeidet mellom skole og oppfølgingstjenesten i fylke B.

### **5.5 NAV som samarbeidspartner**

Analysen av empirimaterialet viser at det er forskjeller mellom fylkene A og B som påvirker samarbeidet med NAV. Funnene indikerer at det er utfordringer knyttet til geografisk plassering og størrelse på kommunene i de to fylkene.

#### **5.5.1 Fylke B**

I delkapitlet om organisering viser funnene at både i fylke A og B er rådgivere i oppfølgingstjenesten fordelt utover regionene. I det relativt store fylke B med høyere befolkningstetthet per rådgiver, oppstår utfordringer med å håndtere et større antall mennesker. Analysen av datamaterialet viser en forskjell i tilfredshet i samarbeidet med NAV mellom fylke A og fylke B. I fylke A er opplevelsen av samarbeidet godt. Samtidig er opplevelsen av samarbeidet godt også i de små kommunene i fylke B. Dette begrunnes i tettere samarbeid med NAV, da det er bedre kjennskap mellom etatene og færre mennesker å

forholde seg til. På den andre siden peker analyse av datamaterialet på at større kommuner har vanskeligheter med å opprettholde et tett samarbeid, til tross for lovfestet samarbeid.

En av informantene fra fylke B som har ansvar for en av de større kommunene peker på en utfordring knyttet til samarbeidet med NAV i frafallsforebyggingen:

*Instansene samhandler for dårlig. (...) med den nye ungdomsgarantien i NAV så overlapper vi mye, men det er ingen som snakker sammen om hva vi gjør. (...) Vi er mange hjelpere, men vi samarbeider dårlig. Og jeg tror det handler om at vi ikke vet om hverandre, og vi vet ikke hva ansvarsområdene til hverandre er. (Informant 7)*

Videre forteller deltakeren at et av utviklingsområdene til OT er NAV samarbeidet:

*Vi har ikke råd til at det skal være et dårlig samarbeid. (...) Jeg skulle ønske at vi kunne hatt felles møte, at man får på plass en eller annen slags avtale som faktisk gjør at vi kan utveksle opplysninger. Det er sånn at vi vi jobber med de samme ungdommene, [de] samme navnene, men kan ikke si noe. (Informant 7)*

Informant 9 er også fra fylke B og har ansvar for flere områder i fylke. Informanten forteller om et godt samarbeid med NAV i de mindre kommunene. Informanten begrunner dette med at det er en liten ungdomsgruppe og både NAV og OT kjenner hverandre godt. Dette skaper trygghet og nærmere samarbeid. Informanten forteller videre at i den større kommunen er det et utfordrende samarbeid med NAV:

*Mens her i [den større kommunen] så er det vanskelig å få komme inn og få et godt samarbeid med NAV. Jeg vet ikke hvor mange møter vi har hatt, og det som er rart er at i mitt fylke har vi en samarbeidsavtale der det står at NAV og mitt fylke skal ha et samarbeid, men allikevel så jobber vi på hver vår arena. Noen rådgivere (...) er bedre enn andre til å ta kontakt med oss. (...) Det bli litt som en stengt dør. Og det tror jeg er fordi at det er et så stort kontor her i [kommunen], og det er en del utskiftninger blant NAV veiledere. Så de er ikke oppdatert på en måte, med hvordan vi skal jobbe.*

Informanten etterspør videre en større inkludering av NAV i samarbeidet:

*Jeg tror vi begge jobber med ungdommen og ofte så går de jo først til NAV, for det er jo der det er økonomi. (...) Så vi skulle på en måte har vært koblet inn da, iallfall mye tidligere. Og det er egentlig sånn at når man har kontakt med ungdom, så skal man få*

*en samtykkeerklæring, og så skal NAV og OT kunne snakke sammen. For å finne den beste veien for ungdommen. Men det blir ikke gjort. I noen tilfeller ja, men i de aller fleste tilfellene, så blir det ikke gjort. (...). Det er sårbart for ungdommen akkurat det. Jeg tror at hvis OT og NAV kunne samarbeide mer, så hadde vi funnet gode løsninger for ungdommen. (Informant 9)*

Informanten utdyper videre mulige årsaker til det dysfunksjonelle samarbeidet og drøfter hva som eventuelt kan være årsaken til at samarbeidet fungerer dårlig.

*Jeg tenker det at. Jeg vet ikke om jeg skal si det, men det er jo litt sånn ledelsesansvar sant, når du får nye medarbeider eller nye ansatte, så skal du også på en måte fortelle hvem som er samarbeidspartnerne. Vi synes det er litt sårbart å si det og (...) om det skriftliggjøres og NAV leser dette, så vil de hvert fall ikke samarbeide med OT (...) Men det er det er bare sånn det er altså. Og jeg har jobbet her i [flere år], og det har vært sånn hele tiden. (...) NAV er stort i [den større kommunen] og jeg tenker at det er vel og bra at det er stort, men det kan å være en svakhet. (Informant 9)*

### **5.5.2 Oppsummering**

Analysen av datamaterialet avdekker flere sentrale utfordringer knyttet til samarbeidet med NAV i fylkene A og B. Funnene indikerer at forskjeller i geografisk plassering og størrelse på kommunene i de to fylkene påvirker samarbeidet mellom oppfølgingstjenesten og NAV. I fylke B, med høyere befolkningstetthet og større kommuner, oppstår det utfordringer med å håndtere et større antall mennesker. Mens samarbeidet oppleves som godt i små kommuner både i fylke A og B, møter større kommuner vanskeligheter med å opprettholde et tett samarbeid, til tross for lovfestet samarbeid. Informantene peker på en dårlig samhandling mellom instansene, spesielt i frafallforebygging, og et behov for bedre kommunikasjon og samarbeidsavtaler mellom NAV og OT. Utfordringene skyldes blant annet manglende kjennskap mellom etatene, hyppige utskiftninger blant NAV-veiledere, og ledelsesansvar i å opplære ansatte i hvem som er samarbeidspartnere. En større inkludering av NAV i samarbeidet og bedre informasjonsutveksling kan bidra til å finne bedre løsninger for ungdommen.



## **6 Analyse**

I dette kapittelet vil jeg anvende teori og tidligere forskning for å analysere oppgavens empiriske materiale. Jeg vil benytte meg av en konflikteoretisk tilnærming innen utdannings sosiologien for å diskutere faktorer som bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft. Sentralt i denne analysen er aktør-struktur problematikken, der jeg vil utforske både OT-rådgivernes og ungdommenes rolle som aktører, samt strukturelle utfordringer knyttet til oppfølgingstjenesten og samarbeidspartnere som NAV.

### **6.1 Utfordringer med ungdommen**

Empirikapitlet belyser flere hindringer knyttet til ungdommene, ut ifra det informantene fra oppfølgingstjenesten har påpekt. Den mest fremtredende hindringen er utfordringen med å etablere kontakt med ungdommene, noe som begrenser oppfølgingstjenestens handlingskraft. Informantene peker på den økende forekomsten av psykiske helseproblemer blant ungdommen og understreker problemene med ungdommer som isolerer seg og ikke responderer på henvendelser. Det bemerkes videre at utfordringene knyttet til ungdommen ser ut til å endres over tid. Til tross for innsatsen fra skolen og oppfølgingstjenesten, møter oppfølgingstjenesten barrierer knyttet til ungdommenes fravær og manglende deltakelse. I lys av denne diskusjonen er det fruktbart å diskutere ungdommene i et aktør perspektiv. Siden målgruppen til OT er ungdommen, og jeg ikke har data fra ungdommen selv, benytter jeg meg av offentlig statistikk for å belyse dette perspektivet.

#### **6.1.1 Sosial arv**

For å kunne diskutere ungdommenes rasjonalitet omkring utdanning vil det være fruktbart å anvende et teoretisk perspektiv for å forstå noe av strukturen og betingelsene som påvirker valgene deres. Bourdieu og Passeron presenterte i 1979 en forklaring på hvilken rolle foreldres sosiale bakgrunn spilte i barns sannsynlighet for å lykkes i høyere utdanning. Bourdieu og Passeron forklaring ligger til grunne i denne analysen (se kapittel 3.2.5, side 16).

Bourdieu og Passeron sine teoretiske analyser indikerte at foreldres sosiale bakgrunn påvirket barns suksess i høyere utdanning. Denne tolkningen støttes også av statistikk slik vi ser med eksempelvis elevers gjennomføring av videregående opplæring knyttet til foreldres utdanningsnivå eller innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2023) (figur 2 & tabell 2, se

side, 32). Barn med velutdannede foreldre hadde større sannsynlighet for suksess på grunn av kulturelle faktorer og habitus. Kulturell arv ga barn fra borgerlige familier en naturlig fordel i skolen, da deres kultur harmoniserte med skolens normer eller krav. Bourdieu argumenterte dermed for at skolesystemet fungerte som en seleksjonsmaskin som favoriserte kulturelle arvinger og dermed opprettholdt sosiale forskjeller (Bourdieu & Passeron, 1979, hentet i Esmark, 2006, s.80). Skolen reproduserte fordelingen av kulturell kapital, ifølge Bourdieu og bidro til å opprettholde den sosiale strukturen i samfunnet, og dermed begrenset den individuelle mobiliteten. Dette konseptet anvendes videre også av NOU (2019), som viser en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn, spesielt foreldrenes utdanningsnivå på elevers skoleprestasjoner. Barn av foreldre med begrenset formell utdanning har vesentlig dårligere forutsetninger for suksess i videregående opplæring sammenlignet med sine medelever. Videre påvirker faktorer som sosial tilhørighet, mestringsevne i møte med motgang, samt faglig og emosjonell støtte fra lærere på videregående skole elevenes intensjon om å fullføre (NOU, 2019). Denne reproduksjonen av kulturell «kapital» og opprettholdelse av sosiale strukturer fører til at elever med foreldre med lavt utdanningsnivå eller innvandrerbakgrunn er mer tilbøyelige til skolefravall, mens barn med høyt utdannede foreldre er mer tilbøyelige til å lykkes i utdanningssystemet (Statistisk sentralbyrå, 2023) (figur 2 & tabell 2, se side, 32).

### **6.1.2 Frafall – et valg eller en konsekvens?**

Bourdieu aviser i sine analyser metodologisk individualisme, altså antagelsen av at sosiale fenomener og strukturer kan forstås ved å analysere individuelle handlinger og valg, samt feilaktige oversimplifiseringer av dem som «metodologisk situasjonalisme» (Bourdieu & Wacquant, 1995, s.33). Denne tolkningen er noe kritisk, derfor vil jeg anvende Boudons teori å vise hvordan metodologisk individualisme kan være fruktbart. Gjennom «sosial posisjon teori» vil jeg diskutere frafall i lys av metodologisk individualisme for å belyse aktørens rasjonalitet (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

I teorikapitlet om sosial posisjon tar jeg opp hvordan Boudon, ifølge Hansen & Mastekaasa reiser flere argumenter mot verditeorien og kulturteorien (se side, 17-18). Mens kulturteorien, som reflekterer Bourdieu sine synspunkter, hevder at skolesystemet fungerer som en seleksjonsmaskin som utøver symbolsk makt, og opprettholder sosiale forskjeller ved å favorisere kulturelle arvinger (se side, 16) presenterer Boudon sine motargumenter. Han utfordrer denne oppfatningen ved å argumentere for at sosiale ulikheter ikke nødvendigvis

skyldes kulturelle faktorer alene, men også individuelle valg og evner. På denne måten mener han at skolen ikke bare reproducerer fordelingen av kulturell «kapital», men også belønner individuelle prestasjoner og innsats. Dermed bidrar skolesystemet til å opprettholde den sosiale strukturen i samfunnet, men det begrenser ikke nødvendigvis den individuelle mobiliteten i like stor grad som kulturteorien antyder (se side, 18).

Ifølge Hansen & Mastekaasa påpeker Boudon videre at verdi- og kulturteoriene gir utilfredsstillende forklaringer på menneskelig atferd (se side, 18). Han påpeker at disse teoriene antar at personer fra lavere sosiale klasser ikke handler rasjonelt. Boudon viser til at den økende etterspørselen etter høyere utdanning ikke støtter verditeorien, da flere fra alle sosiale klasser søker høyere utdanning (se side, 18). Han mener også at verditeorien ikke kan forklare hvorfor sosial bakgrunn har mindre betydning for utdanningsvalg når prestasjonsnivået er høyt. Boudon introduserer deretter sin egen teori, sosial posisjon-teorien, som vektlegger rasjonelle utdanningsvalg basert på vurdering av kostnader og belønninger. Teorien forklarer hvordan sosiale forskjeller i utdanningsvalg oppstår på grunn av variasjon i de sosiale kostnadene og belønningene knyttet til høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

Fordi jeg ikke har ungdommenes perspektiv i denne oppgaven, vil jeg eksemplifisere ungdommenes rasjonalitet ved bruk av teorien i lys av et tankeeksperiment. Tankeeksperimentet er inspirert av Karlsen (1995, s.50-52), men også av en tidligere oppgave jeg har skrevet på emnet sos-3000 «Sosiologisk teori» høsten 2023, men er omskrevet til å tilpasse formålet i denne oppgaven. *Tankeeksperimentet tar for seg to elever ved en skole, Tora og Truls, henholdsvis fra lavere og høyere sosiale klasser. Vi forestiller oss et valg der Tora og Truls må eksempelvis velge mellom yrkesfaglig eller studiespesialiserende linje på videregående skole, eller om de skal forlate eller fortsette i utdanningssystemet. Ifølge Bourdieu vil dette valget påvirkes av deres sosiale bakgrunn. Tora og Truls har ulike «habitus», som er strukturerende mekanismer som påvirker deres strategier for å håndtere situasjoner (Bourdieu, 1995, s. 34). Dermed vil de ha ulike «mål-middel kalkyler» og ulike «tro» på hva som er det «rasjonelle» eller beste valget.*

*For eksempel kan valget om å velge yrkesfaglig linje for Truls oppfattes som sosial «degradering», mens det samme valget for Tora kan bety å beholde eller til og med forbedre sin sosiale posisjon. Denne effekten kan forsterkes hvis familiene deres også er involvert i*

*beslutningen. På samme måte som Tora og Truls vil se forskjellig på belønningen ved å velge ulike alternativer, vil familiene deres også vurdere dette ulikt. De økonomiske kostnadene ved å begynne på videregående skole vil sannsynligvis være større for Tora, ettersom hennes familie har dårligst økonomi.*

*For Tora kan valget om å velge studiespesialiserende utdanning innebære høye sosiale kostnader hvis de fleste av vennene hennes har valgt yrkesfag. For Truls derimot kan det samme valget innebære mindre kostnader, da hans venner har valgt det samme. Tora kan risikere å miste kontakten med venner ved et slikt valg, mens det kan være lettere for Truls å opprettholde sosialt samvær med sine venner. Et gitt valg kan også påvirke familiesolidariteten forskjellig. Truls kan føle et sterkere press fra familien om å velge studiespesialisering enn Tora. For Truls kan valget om å følge familiens ønsker bety å opprettholde familiens samhold, mens for Tora kan det være en motstridende handling som svekker familiens samhold.*

Individets ønske om å oppnå en bestemt sosial status må ses i sammenheng med deres sosiale bakgrunn. Å oppnå en gitt status eller et bestemt utdanningsnivå innebærer kostnader og belønninger som vil variere med sosial bakgrunn. Tendensen til at ungdom fra lavere klasser forventer lavere status betyr ikke nødvendigvis at deres ambisjonsnivåer er lavere. Slik jeg forstår det, innebærer dette at kostnadene vil være større og belønningene færre for dem. Dette perspektivet kan nyansere forståelsen individets rasjonelle valg og gi et fruktbart bilde som komplementerer Bourdieu sin teori.

Boudons sosial posisjon-teori kan også anvendes til å analysere ungdommenes rasjonalitet i lys av frafall slik funnene i empirikapitlet belyste. For å sette ungdommenes utfordringer i perspektiv må vi først diskutere noen forklaringer til frafallet. Falch trekker frem flere forklaringsfaktorer for sannsynligheten for å fullføre videregåendeopplæring. Blant disse er elevenes faglige forutsetninger fra grunnskolen, sosial tilhørighet, mestringsevne i møte med motgang, samt faglig og emosjonell støtte fra lærere på videregående skole. Videre viser forskning en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og elevers skoleprestasjoner (Falch mfl., 2010, hentet i NOU, 2019). Statistikk bekrefter videre denne tolkningen knyttet til hvordan foreldres utdanningsnivå eller elevers innvandrerbakgrunn påvirker frafall (Statistisk sentralbyrå, 2023) (figur 2 & tabell 2, se side, 32).

I empirikapitlet peker informantene på at Oppfølgingstjenesten og skolesystemet legger til rette for elevene, men de understreker samtidig viktigheten av at motivasjonen kommer fra elevene selv (se side, 40). Frafall blant ungdom skyldes ofte manglende tilpasningsevne til det standardiserte skolesystemet (se strukturelle utfordringer, side, 43). I tillegg påpekes det at det er en mangel på tilstrekkelig karriereveiledning, og at mange arbeidsplasser ikke er åpne for å ansette ufaglærte (se side, 45). Noen ungdommer har også opplevd vanskelige situasjoner tidligere i livet, sliter med psykisk helse, og pandemien kan ha påvirket deres oppmøtekompetanse (se side, 41). Videre rapporterte elever at de hadde feilaktige forestillinger om hva ulike fag og yrker innebar, noe som førte til følelsen av å ha valgt feil (Buland m.fl, 2011). Analyse av OTs målgruppe bekrefter videre antagelsen om feilvalg, eller vanskeligheter med å tilpasse seg skolesystemet som demonstreres ved at omtrent halvparten av målgruppen er registrert i tjenesten i to påfølgende skoleår. Videre indikerer analysen, slik informantene påpeker, at 9 % av målgruppen er syke eller i institusjon, og det er utfordringer med å komme i kontakt med ungdommene, noe som gjenspeiles i at 9 % av målgruppen ikke nås av tjenesten (se side, 33-34).

Når vi vurderer ungdommenes rasjonalitet i lys av kostnadene og belønningene knyttet til frafall, er det ikke overraskende at noen velger å avbryte utdannelsen hvis de opplever at kostnadene ved å delta på skolen overstiger belønningen. Noen elever kan møte på store utfordringer tidligere i livet, eller oppleve gjentatte nederlag i skolen, slik at kostnadene ved å fortsette skolegangen er større enn belønningene. Det er viktig å erkjenne at ikke alle passer inn i den standardiserte skolestrukturen, og dermed vil det alltid være noen som faller utenfor. Samtidig viser prosjektet «Bortvalg og kompetanse» (Buland m.fl, 2011) at rådgivningstjenesten spiller en avgjørende rolle i å redusere frafall. Rådgiverne på skolen er den viktigste påvirkningsfaktoren for ungdommene, sammen med foresatte. Videre har samarbeidet mellom ulike aktører, som rådgivere, NAV, OT og skolen, en positiv effekt på forebygging av frafall. Rapporten konkluderte med at en styrket og profesjonalsert rådgivningstjeneste kunne hindre mange av de feilvalgene og frafallene som forekom (Buland m.fl, 2011). Hvis en erkjenner at rådgivertjenesten kan ha effekt på ungdommenes fullføring av skolegang illustrere det viktigheten av å få til gode samarbeid.

## **6.2 Strukturelle utfordringer**

Slik empirikapitlet belyste har oppfølgingstjenesten flere faktorer som påvirker deres handlingskraft. De har for eksempel utfordringer knyttet til systemet de arbeider under og

barrierer for samarbeid i form av taushetsplikt. Informantene forteller om tungvinte systemer, og opplevelser av å ikke bli hørt i forebyggingsarbeidet. Fordi rådgivertjenesten har effekt på ungdommers oppmøtekompetanse og gjennomføringsevne er det sentral å se på årsaker til slike utfordringer. En sentral utfordring er strukturelle faktorer knyttet til organiseringen i oppfølgingstjenesten. Gjennom sammenligning av organisasjonsmodellene i fylke A og B vil jeg identifisere forskjeller og likheter, samt utforske konsekvenser av disse for ungdommene som mottar tjenesten.

### **6.2.1 Organisering i fylke A**

Det er flere fordeler med organiseringen i fylke A. Den første jeg vil peke på er nærheten til skolene fordi oppfølgingstjenesten er plassert under skolens rektor. Ved å sitte på skolene har oppfølgingstjenesten dessuten direkte tilgang til ungdommene og kan raskt identifisere og respondere på deres behov. Det andre jeg vil peke på er at de har tett samarbeid med rådgivningstjenesten på skolen. En slik organisering muliggjør et nært samarbeid som gir en helhetlig tilnærming til oppfølgingen av ungdommene. En annen ting er at det er en tydelig struktur og ansvarsfordeling. Med klare retningslinjer i oppfølgingsarbeidet og en definert ansvarfordeling mellom ulike aktører, kan oppfølgingstjenesten effektivt koordinere tiltak for ungdommene. Det er også et tett samarbeid med skolens ledelse. Gjennom å være underlagt skolen har oppfølgingstjenesten mulighet til å samarbeide direkte med skolens ledelse. Dette kan bidra til en mer helhetlig tilnærming til oppfølgingsarbeidet og en bedre integrasjon av tjenesten i skolemiljøet. Dessuten vil det skape en mer enhetlig praksis. Selv om organiseringen kan variere noe fra skole til skole, kan oppfølgingstjenesten implementere enhetlige retningslinjer og praksis på tvers av skolene i fylket. Dette kan sikre en mer konsistent tilnærming til oppfølgingsarbeidet og et mer forutsigbart tilbud for ungdommene. Som en del av skolesystemet har oppfølgingstjenesten enklere tilgang til skolens ressurser og systemer. De har for eksempel tilgang på faglige veiledere, spesialpedagoger og psykologer. Dette kan bidra til å styrke oppfølgingsarbeidet og tilby mer omfattende støttetjenester.

Informant 3 oppsummerer på en fin måte fordelene med en samlokalisert rådgivningstjeneste:

*Vi jobber veldig bra, vi jobber sammen med avdelingsledere hos oss. Altså både studiespesialisering, avdelingslederne og yrkesfagsavdelingslederne. Jeg synes vi har et veldig bra samarbeid. Vi har en god samarbeidskultur. Jeg ser for meg at problemstillingen kunne ha vært mye annerledes (...) hvis vi ikke hadde hatt en samarbeidskultur som vi har.*

På den andre siden vil en slik organisering kunne medføre noen ulemper. Informant 3 forteller blant annet:

*Bakdelen med alle denne type organiseringer som vi har i [mitt fylke], det er jo det at på grunn av det ulike størrelsene på de ulike skolene, så er vi så ulikt organisert.*

Selv om tilgangen til skolens ressurser kan være en fordel, kan avhengighet av skolens ressurser også føre til påvirkning av skolens prioriteringer og ressurstilgang. Dersom skolen har begrensede ressurser eller prioriterer andre områder, kan det påvirke oppfølgingstjenestens evne til å levere tilstrekkelig støtte til ungdommene. Ved å være underlagt skolens struktur og reglement kan oppfølgingstjenesten oppleve begrensninger i sin fleksibilitet og autonomi. Dette kan hindre muligheten til å tilpasse seg individuelle behov og situasjoner blant ungdommene. Det vil også kunne være varierende praksis mellom skoler. Til tross for fordeler med enhetlig retningslinjer, kan det også være utfordringer knyttet til varierende praksis mellom ulike skoler i fylket. Dette kan føre til ujevn kvalitet og tilbud av oppfølgingstjenester for ungdommene, avhengig av hvilken skole de tilhører.

## **6.2.2 Organisering i fylke B**

Det er også flere fordeler ved organiseringen i fylke B slik det fremgår av min studie. Slikt det er tidligere nevnt er oppfølgingstjenesten i fylke A plassert på skolene og de fleste er underlagt skolens ledelse. Det er tett samarbeidet med skolens rådgivningstjeneste og ledelsen. Det er en tydelig struktur og ansvarfordeling, og oppfølgingstjenesten har tilgang til skolens ressurser og systemer. I fylke B er oppfølgingstjenesten i likhet med fylke A organisert på fylkesnivå, og de har rådgivere spredt over ulike regioner, men fylke B er oppfølgingstjenesten autonome organer som ikke er underlagt skolesystemet.

Oppfølgingstjenesten i fylke B har dermed en høy grad av selvstyring, noe som muliggjør fleksibilitet og tilpasning til lokale behov og utfordringer. Fylke B har representanter spredt over fylket, og er tilgjengeliggjort for ungdommen slik at de raskt kan respondere på behovene til ungdommene uavhengig av geografisk plassering. Samtidig vil denne regionale strukturen muliggjøre koordinering av oppfølgingsarbeidet på tvers av ulike områder og sikrer en helhetlig tilnærming. Organiseringen i fylke B bidrar videre også til muligheter for lokale samarbeid gjennom å være stasjoner i de ulike regionene. Oppfølgingstjenesten kan utvikle sterke relasjoner og samarbeid med lokale skoler og samfunn. Dette kan bidra til å skape et mer helhetlig støtteapparat for ungdommene og bedre forståelse av lokale behov og utfordringer.

På den andre siden kan den desentraliserte modellen føre til flere ulemper. Den første ulempen jeg vil peke på er fragmentering og manglende koordinering mellom ulike regioner, noen som kan påvirke samhandlingen og kvaliteten på oppfølgingsarbeidet. En annen ulempe er at mangelen på en sentralisert ledelse kan føre til utfordringer med koordinering og enhetlig praksis. Dette kan resultere i ulikheter i tilnærming og kvaliteten på tjenesten som tilbys, avhengig av region og rådgivere. En tredje ulempe kan være varierende tilgjengelighet av ressurser. Avhengig av regionens størrelse og befolkningsgrunnlag, kan tilgjengelighet og ressursene til oppfølgingstjenesten variere betydelig. Mindre befolkede områder eller regioner med lavere ressurser kan oppleve utfordringer med å tilby tilstrekkelig støtte og tjenester til ungdommene. En fjerde ulempe med flere regionale enheter og autonomi i arbeidet er at det kan oppstå forskjellig praksis og tilnærming mellom ulike deler av fylket. Dette kan føre til ujevn kvalitet i tjenester som tilbys og manglende standardisering av praksis. Dessuten vil denne regionale organiseringen være avhengig av effektiv kommunikasjon. Organiseringen vil avhenge av at OT-rådgivere evner og skape effektiv kommunikasjon og samarbeid mellom ulike enheter for å sikre en helhetlig og koordinert oppfølging av ungdommene.

### **6.2.3 Sammenligning av organisering i Fylke A og B**

Organiseringen av oppfølgingstjenesten i fylkene A og B skiller seg på flere måter, og begge tilnærmingene har sine fordeler og ulemper. I fylke A er oppfølgingstjenesten plassert på skolene og de fleste er underlagt skolens ledelse. Dette muliggjør nærhet til ungdommene og en rask respons på deres behov. Det tette samarbeidet med skolens rådgivningstjeneste og ledelse gir en helhetlig tilnærming til oppfølgingsarbeidet. Videre sikrer en tydelig struktur og ansvarfordeling effektiv koordinering av tiltak, og tilgang til skolens ressurser styrker oppfølgingstjenestens arbeid. Imidlertid kan avhengighet av skolen struktur begrense autonomien, og variasjon i praksis mellom skole kan forekomme. I fylke B er oppfølgingstjenesten i likhet med fylke A organisert på fylkesnivå, og de har rådgivere spredt over ulike regioner, men fylke B er oppfølgingstjenesten autonome organer som ikke er underlagt skolesystemet. Fylke B sin organisering gir fleksibilitet og tilpasning til lokale behov, samt regionale koordinering av oppfølgingsarbeidet. Uavhengighet fra skolene gir videre autonomi og mulighet for lokalt samarbeid, men fragmentering mellom regioner og varierende tilgjengelighet av ressurser kan være utfordringer. Samlet sett har begge organisasjonsmodellene fordeler og ulemper, og valget mellom dem kan forklares gjennom lokale forhold og behovene til ungdommene i fylket.



#### 6.2.4 Samarbeid aktør/struktur

I denne delen av analysen skal jeg anvende Collins teori om interaksjonsritualer og kontekstualisere hvordan frafall i videregående skole også kan være et resultat av feilede interaksjonsritualer for å videre supplere Boudons teori om sosial-posisjon (se side, 18). Collins' teori om interaksjonsritualer identifiserer fire følelsesmessige hovedingredienser som danner grunnlaget for rituelle utfall (se side, 19). Den første ingrediensen omhandler den fysiske tilstedeværelsen av to eller flere aktører på samme sted, hvor de blir bevisst eller ubevisst påvirket av hverandres kroppslige nærvær. Dette skaper en kroppslig prosess der kropper befinner seg nær hverandre. Videre refererer den andre ingrediensen til eksistensen av barrierer som skiller deltakerne fra utenforstående, noe som markerer gruppetilhørighet og inklusjon. Den tredje ingrediensen innebærer at aktørene fokuserer på et felles objekt eller en aktivitet, noe som skaper gjensidig oppmerksomhet og styrker gruppedynamikken. Til slutt handler den fjerde ingrediensen om deling av en felles humørtilstand eller emosjonell opplevelse blant aktørene, noe som kan intensivere følelsene og dominere deltakernes bevissthet i situasjonen.

Ifølge Collins' teori om interaksjonsritualer (2004, s.47-49) samspiller og forsterker de fire ingrediensene hverandre, og danner grunnlaget for rituelle utfall i sosiale situasjoner. Kombinasjonen av disse ingrediensene kan resultere i ulike utfall, inkludert gruppesolidaritet, emosjonell energi, kollektiv assosiasjon til symboler og en følelse av moral (Collins, 2004, s.47-49). En analyse av disse aspektene kan bidra til å forstå hvordan samarbeidsprosesser formes og påvirkes i ulike kontekster (vedlegg 1, se side, 70). For å kontekstualisere Collins teori vil jeg spille videre på tankeeksperimentet brukt i eksemplifiseringen av Boudons teori (se side, 51).

*Tora er som tidligere nevnt fra en lavere sosial klasse, og Truls, fra en høyere sosial klasse. Begge deltar på skolen sammen med andre elever, og dermed oppfyller de den første ingrediensen i situasjonen. Barrierer mellom de som inkluderes i den sosiale situasjonen er den neste ingrediensen. Vi kan betrakte denne ingrediensen i lys av Bourdieus syn på den symbolske vold. Ifølge Bourdieu utøver skolen vold ved å velge ut bestemte kulturelle rammer som spilleregler. De som ikke passer inn i disse rammene, internaliserer ideen om at de selv har skylden for sitt eget frafall. I denne sammenhengen vil Truls inkluderes fordi han svarer til skolens kulturelle rammer, mens Tora kan bli ekskludert fordi hun ikke passer inn. På*

*denne måten kan Tora tenke at skolen ikke er noe for henne. Slik gjør systemet deltakerne oppmerksomme på hvem som inkluderes og ekskluderes.*

*Når vi ser på den andre ingrediensen, fokuset på et felles objekt eller aktivitet der deltakerne er gjensidig bevisste om hverandres oppmerksomhet, kan Tora og Truls ha ulike fokus knyttet til aktiviteten. For Truls kan skolen være svært viktig fordi mye står på spill hvis han ikke lykkes, mens Tora kanskje bare ser på skolen som noe hun må gjennom på grunn av samfunnets forventninger, og kostnaden ved å bare bestå eller droppe ut er ikke like stor. Når det gjelder den tredje ingrediensen, en felles humørtilstand eller opplevelse, kan Tora og Truls oppleve ulike følelser knyttet til aktiviteten. Truls kan føle en optimisme og engasjement knyttet til skolearbeidet, mens Tora kanskje opplever utilfredshet eller følelsen av å ikke passe inn.*

*Videre er den fjerde ingrediensen at aktørene deler en felles humørtilstand eller opplevelse. Denne ingrediensen kan føre til ulike utfall for Tora og Truls. Den positive emosjonelle opplevelsen som Truls og andre elever deler, kan styrke deres selvtillit og vilje til å samarbeide. Tora kan derimot føle seg ekskludert fra denne opplevelsen og dermed ikke delta i slike gruppedannelser. Disse faktorene og den kollektive effervesensen kan føre til forskjellige utfall for Tora og Truls, og det kan skape eller bekrefte et solidarisk gruppefelleskap. For Tora kan det være flere faktorer som bidrar til at hun ikke deltar i slike fellesskap, og til slutt kan det føre til at hun avslutter skolegangen.*

Det er viktig å huske at det finnes flere mulige utfall enn det som er nevnt her. Subgrupper, subkulturer og gruppedynamikker kan også dannes, og disse kan svare bedre til Toras forutsetninger. For eksempel slik vi ser i Willis (1997) begrep med antiskolekultur. Der «the lads» er et eksempel på en slik gruppe. Disse elevene viser manglende interesse for skolen ved å drite ut læreren og deres felles kultur bygger på å bryte med de kulturelle normene og verdiene som er i skolen. I en slik kontekst kan likegyldighet til skolen representere den kollektive moralen i gruppen. Samtidig fører denne gruppen sjelden til gode resultater, og det er en tendens til å avslutte skolegangen senere.

### **6.2.5 Samarbeidet med NAV**

Dersom vi videre ser Collins interaksjonsritualer i lys av samarbeidet mellom NAV og oppfølgingstjenesten kan vi eksemplifisere hvordan et dårlig samarbeid med NAV kan være

et resultat av feilede interaksjonsritualer. Feilede interaksjonsritualer er når en eller flere ingredienser i Collins' teori om interaksjonsritualer ikke blir oppfylt. De fire ingrediensene i Collins' teori omfatter: (1) fysisk tilstedeværelse av aktører som påvirkes av hverandres nærvær, (2) eksistensen av barrierer som skiller deltakerne fra utenforstående, (3) felles fokus på objekt eller aktivitet som styrker gruppedynamikken, og (4) deling av felles humørtilstand eller emosjonell opplevelse som intensiverer følelsene i situasjonen (se side. 19).

Et av de sentrale funnene i denne oppgaven var misnøyen knyttet til NAV samarbeidet i den større kommunen i fylke B (se side, 47). Samtidig var samarbeidet med NAV godt i de mindre kommunene hvor det var et tettere samarbeid. La oss diskutere denne tematikken i lys av Collins teori. I den mindre kommunen var det fastsatte møter med NAV hvor NAV og oppfølgingstjenesten møttes ukentlig eller månedlig. I den større kommunen ble imidlertid ikke denne lovpålagte avtalen overholdt. Dermed blir første ingrediens, fysisk tilstedeværelse ikke oppfylt. Videre er det barrierer mellom de som inkluderes og ikke i den sosiale situasjonen. Det er klare retningslinjer om at OT og NAV skal samarbeide, noe som skaper en forståelse for deltakerne om hvem som inkluderes i den sosiale situasjonen. I fylke A er samarbeidet godt og derfor tilfredsstilles dette kravet, men i fylke B blir taushetsplikten og dårligere rutiner en barriere for samarbeid. Tredje ingrediens er fokus på et felles objekt/aktivitet, der deltakerne er gjensidig bevisst på deres deltakelse. Både NAV og OT jobber mot samme målet, men manglende samarbeid hindrer oppfyllelse av dette kravet i fylke B. Dermed blir heller ikke fjerde ingrediens oppfylt knyttet til felles humørtilstand/opplevelse i fylke B.

Videre resulterer disse fire ingrediensene i forskjellige utfall ifølge Collins (se side, 21), inkludert gruppesolidaritet, emosjonell energi hos deltakerne, symboler som representerer gruppen, og en følelse av moral. I fylke B fører imidlertid disse ingrediensene til feilede interaksjonsritualer, der jeg vil argumentere for at to utfall er spesielt tydelige, emosjonell energi hos deltakerne og følelse av moral. Det er ingen tydelig gruppesolidaritet, men heller en utbredt misnøye med samarbeidet. Denne misnøyen fører til lav energi og mistillit til samarbeidet, som beskrevet av informant 9 (se side, 49): «Men det er bare sånn det er altså. Og jeg har jobbet her i [mange år], og det har vært sånn hele tiden». Det er et ønske blant informantene om å forbedre samarbeidet, men samtidig er det en generell misnøye med den andre parten. Dette skaper en ukultur som gjenspeiles i følelsen av moral. Det oppstår et skille mellom «oss» og «dem», noe som gir et dårlig utgangspunkt for samarbeid. Dette skilles forsterkes ved at det manglende samarbeidet rettferdiggjøres av den andre partens manglende

opplæring og ledelse, og tilstanden aksepteres som «bare sånn det er». For å forbedre samarbeidet kan det være nyttig å fokusere på disse fire ingrediensene og de potensielle utfallene i samarbeidsprosessene til oppfølgingstjenesten. Hvis fylke B er i stand til å etablere og opprettholde en avtale, kan det føre til en kollektiv opplevelse av energi og vilje til å samarbeide. Dette krever imidlertid at de først identifiserer barrierene for samarbeid og jobber sammen for å finne løsninger. Til tross for ulikhetene, jobber begge parter mot det samme målet, de spiller bare på ulike arenaer.

## 7 Diskusjon

### 7.1 Teoretiske rammeverket

I analysen fremheves det hvordan en kombinasjon av Bourdieu sine teorier om habitus, felt og symbolsk vold, Boudons sosiale posisjon-teori og Collins interaksjonsritualer kan berike en analyse av sosiale fenomener. Disse teoriene bringer med seg forskjellige perspektiver og tilnærminger, som gjør det nødvendig å drøfte både deres styrker og svakheter, samt likheter og forskjeller.

Bourdieu sin teori og analytiske verktøy er nyttige for å være kritisk til sosiologien. Imidlertid kan det hevdes at Bourdieu sin teori har begrensninger når det gjelder å forstå positive sider av samfunnet, spesielt når det gjelder frihet i moderne samfunn som det norske (Aakvaag, 2018, s.293-294). I denne sammenhengen har jeg utforsket faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft, der en kritisk tilnærming er verdifull. Bourdieu sin teori kan kritiseres for å være utdatert og ikke fullt ut gjenspeile dagens sosiale mobilitet, spesielt i et land som Norge, som har et mindre klassesdelt samfunn enn det Franske som Bourdieu først og fremst analyserte (Mangset, 2004, s.135). Likevel vil jeg argumentere for at begrepene fra Bourdieus teori, som kulturell kapital, habitus, felt og symbolsk vold, fortsatt har en begrepsmessig relevans i studiet av utdanningssystemet, også i norske sammenhenger (Flemmen et al., 2018).

Ved å supplere Bourdieus teori med Collins og Boudons tilnærminger skapes et mer omfattende bilde. Collins og Boudon fokuserer på individuell handling og rasjonalitet, noe som utfyller Bourdieus strukturelle tilnærming. Collins legger vekt på emosjoner og hvordan de påvirker sosiale interaksjoner (Collins, 2004, s.297), noe som gir sosiologien en ny dimensjon. På den andre side vektlegger Boudon rasjonalitet, men utforsker også hvordan aktørene aktivt bruker rasjonelle kalkyler i sine handlinger (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127). Denne tilnærmingen gir et bredere spekter av forståelse og analytisk dybde. Samspeillet mellom de ulike teoriene og deres tilnærminger bidrar til å belyse kompleksiteten i sosiale fenomener, som for eksempel skolefracfall. Ved å kombinere forskjellige teoretiske perspektiver kan man bedre utforske de ulike faktorene som påvirker slike fenomener og danne et mer helhetlig bilde av dem.

Alle teorier bringer med seg noen potensiell svakheter når de anvendes på data. I denne

studien er det en mangel på direkte data fra ungdommen. Likevel anvender jeg teorier som fokuserer på mikrofenomener, slik som Collins' interaksjonsritualer (se side, 19) eller Boudons teori om sosial posisjon (se side, 18). Dette kan potensielt så tvil om valget av teori, da det ikke er direkte data om ungdommen tilgjengelig. Samtidig drøfter jeg individets rasjonalitet og valg basert på statistikk og empirisk data fra blant annet Statistisk Sentralbyrå (2023) og oppfølgingstjenestens målgruppe (Utdanningsdirektoratet, 2023a; Utdanningsdirektoratet, 2023b). Dermed belyser jeg aspekter med målgruppen som styrker oppgavens validitet.

I bruken av teoriene til Bourdieu, Boudon og Collins på mine data, kan en annen svakhet være at hver av disse teoriene har forskjellige fokusområder som kan begrense analysen. Mens Bourdieus teori om habitus, felt og symbolsk vold gir innsikt i hvordan ungdommers handlinger formes av sosiale faktorer og strukturer, fokuserer Boudons teori om sosial posisjon og Collins' teori om interaksjonsritualer mer på individuell atferd, emosjoner og sosiale interaksjoner. Dette kan resultere i en ensidig forståelse som overser bredere strukturelle og institusjonelle faktorer som også påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft, som for eksempel organisatoriske begrensninger, politiske prioriteringer og tilgang til ressurser. En manglende helhetlig tilnærming kan begrense vår forståelse av de komplekse utfordringene og mulighetene i oppfølgingstjenesten. Fordi jeg kun anvender et subjektivt syn fra rådgivere i oppfølgingstjenesten lys av et faktorer som påvirker handlingskraften til oppfølgingstjenesten kan det være deler ved analysen jeg ikke har fanget.

## **7.2 Oppfølgingstjenestens handlingskraft**

Slik analysen viser er det flere faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft. De mest fremtredende faktoren er utfordringen med å etablere kontakt med ungdommene. Informantene peker også på den økende forekomsten av psykiske helseproblemer blant ungdommen og understreker problemene knyttet til ungdommer som isolerer seg og ikke responderer på henvendelser. Videre bemerkes det at disse utfordringene synes å følge trender over tid. For eksempel, var rusproblematikken større før, mens nå er det i større grad helseproblematikken som er aktuell (se side, 42). Til tross for innsatsen fra skolen og oppfølgingstjenesten, møter oppfølgingstjenesten barrierer knyttet til ungdommenes fravær og manglende deltakelse. I tillegg til utfordringene knyttet direkte til ungdommen, møter oppfølgingstjenesten også på utfordringer knyttet til systemet de opererer innenfor, samt

barrierer for samarbeid på grunn av taushetsplikt. Informantene rapporterer om tungvinte systemer og opplevelser av å ikke bli hørt i forebyggingsarbeidet.

Bourdieu's teorier gir innsikt i hvordan strukturelle faktorer påvirker oppfølgingstjenestens evne til å etablere kontakt med ungdommene. Habituser kan brukes til å vise hvordan sosiale miljøer former individet og kan forklare hvorfor noen ungdommer isolerer seg eller ikke responderer på henvendelser. Symbolsk vold begrepet belyser videre hvordan ungdommenes opplevelser knyttet til skolen som system, kan begrense ønske om kontakt, ettersom ungdommer føler seg ekskludert eller misforstått av systemet. Videre kan Collins' teori om interaksjonsritualer og emosjoner bidra til å forstå dynamikken bak ungdommenes manglende deltakelse og fravær. Manglende respons på henvendelser kan skyldes emosjonelle faktorer, som angst, depresjon og motvilje mot å engasjere seg med oppfølgingstjenesten. Mangelen på positiv emosjonell energi i interaksjon mellom ungdommene og tjenesten redusere videre effektiviteten av kommunikasjon og samarbeid med ungdommene, men også med samarbeidspartnere. Bourdieu og Boudons teori bidrar til å belyse de strukturelle barrierene oppfølgingstjenesten står overfor. Barrierer knyttet til kompleksitet i systemene, ressursmangel og begrensning i form av taushetsplikt hindrer effektiv kommunikasjon og samarbeid mellom oppfølgingstjenesten og ungdommen. I tillegg kan rasjonelle valg og mål-middel kalkyler anvendes til å forstå ungdommenes beslutninger om å ikke delta i oppfølgingstjenestens tiltak, hvis ungdommene ikke ser verdien av skolegang, eller mangel på støtte fra tjenesten.

Oppsummert viser analysen hvordan teoriene til Collins, Bourdieu og Boudon kan bidra til å forstå de komplekse utfordringene oppfølgingstjenesten møter i sitt arbeid med å etablere kontakt og samarbeid med ungdommene, men også faktorer som påvirker samarbeid med samarbeidspartnere. Teoriene gir et rammeverk for å identifisere både individuelle og strukturelle faktorer som påvirker ungdommens atferd og opplevelse av oppfølgingstjenesten. Samt individuelle og strukturelle faktorer som påvirker samarbeid med samarbeidspartnere.

## 8 Avslutning

Denne oppgaven har forsøkt å svare på følgende problemstilling: «Hvilke interne og eksterne faktorer bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft?» Analysen viser at informantene påpeker flere faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft.

Informantene poengterer eksterne faktorer med ungdommen, som utfordringen med å etablere kontakt eller den økende forekomsten av psykiske helseproblemer blant ungdommen. De understreker videre også problemer knyttet til at ungdommer som isolerer seg og ikke responderer på henvendelser. Samtidig bemerker informantene at det som er problemstillinger i dag ikke nødvendigvis var de samme som for noen år tilbake. Utfordringene knyttet til ungdommen viser seg å følge ulike trender over tid. For eksempel, var rusproblematikken større før, mens nå er det i større grad helseproblematikken som er aktuell (se side, 42).

Utfordringene oppfølgingstjenesten møter er i kontinuerlig bevegelse som videre setter krav til oppfølgingstjenestens fleksibilitet og tilpasningsdyktighet. Informantene forteller at det er solid innsatsen fra skolen og oppfølgingstjenesten, men utfordringen er barrierer knyttet til ungdommens fravær og manglende deltakelse. I tillegg peker informantene på interne og eksterne faktorer knyttet til systemet oppfølgingstjenesten opererer innenfor. Det påpekes begrensninger i utdanningssystemet. Systemene er for rigide og lite fleksible, som videre svekker oppfølgingstjenestens handlingskraft. Avslutningsvis påpekes barrierer for samarbeid på grunn av eksempelvis taushetsplikt som videre begrenser blant annet samarbeid med NAV.

Frafall i skolen kan tilskrives flere årsaker, blant annet elevens faglige forutsetninger fra grunnskolen og faktorer som sosial tilhørighet, mestringsevne, og støtte fra lærere på videregående skole. Forskning viser en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner, der elever med foreldre med begrenset utdanning har dårligere forutsetninger for suksess i videregående opplæring (se side, 32). Vi har sett at Bourdieu sin teoretiske tilnærming gir et solid fundament og et utgangspunkt for å forstå noen av de underliggende årsakene til ungdommers frafall i skolen og deres utfordringer, selv om den har visse svakheter knyttet til metodologisk individualisme. I tillegg tilbyr sosial posisjon-teori og teorien om interaksjonsritualer supplerende og fruktbare forklaringer på dette fenomenet. Collins sin teori er spesielt egnet for å forklare dannelsen av solidariske felleskap i skolen, samt mekanismene som fører til dannelse av ritualer og reproduksjon av solidariske felleskap. Samtidig er også Collins teori fruktbart til å forklare hvorfor samarbeid fungerer dårlig gjennom feilede interaksjonsritualer. Boudon tilbyr videre et nyttig perspektiv ved å tilskrive



ungdommene som aktører rasjonalitet, og fokuserer på hvordan aktørene aktivt bruker mål-middel-kalkyler eller kostnads- og belønningsbetraktninger som grunnlag for handling.

Avslutningsvis kan vi spørre oss hvorfor systemene ikke er bedre tilrettelagt ungdommenes behov. For å sitere Erik Stene, leder i NOU-utvalget i serien «Instukids» (Tønset & Kårstad, 2024) «Etter vår oppfatning har vi utvikla oss i retning av at vi har et system, og så får ungene tilpasse seg det. Og det må vi snu helt om på. Og så må vi spørre oss: Hva trenger ungene? Også må vi lage systemet etter det». utfordringer knyttet til ungdom endrer seg og ingen individer er like. Min konklusjon er dermed at skolene må, i samarbeid med oppfølgingstjenesten, rådgivertjenester og NAV, tilpasse systemene slik at de best mulig kan imøtekomme ungdommens behov i dag. Dette krever et nært samarbeid mellom etatene. Det er viktig å lære av fylker der samarbeidet fungerer godt, og deretter implementere nødvendige tiltak for å etablere et mangfoldig støttenettverk både innenfor og utenfor skolen. Dette er avgjørende for effektiv forebygging og oppfølging av frafall.

## **8.1 Videre forskning**

I denne oppgaven har jeg undersøkt faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft. Forskningen har begrenset seg til å gjenspeile rådgivere i oppfølgingstjenestens subjektive meninger og oppfatninger. For å videre belyse tematikken omkring frafall i videregåendeopplæring og faktorer som påvirker frafall vil det være fruktbart å belyse flere parter. Gjennom for eksempel å intervju ungdommer eller samarbeidspartnere til oppfølgingstjenesten, kunne det vært mulig å få et bredere perspektiv og ytterligere innsikt i faktorer som påvirker oppfølgingstjenestens handlingskraft. Dette ville åpnet opp for flere perspektiver og belyst flere sider av saken enn et utelukkende subjektivt perspektiv fra rådgivere i oppfølgingstjenesten.

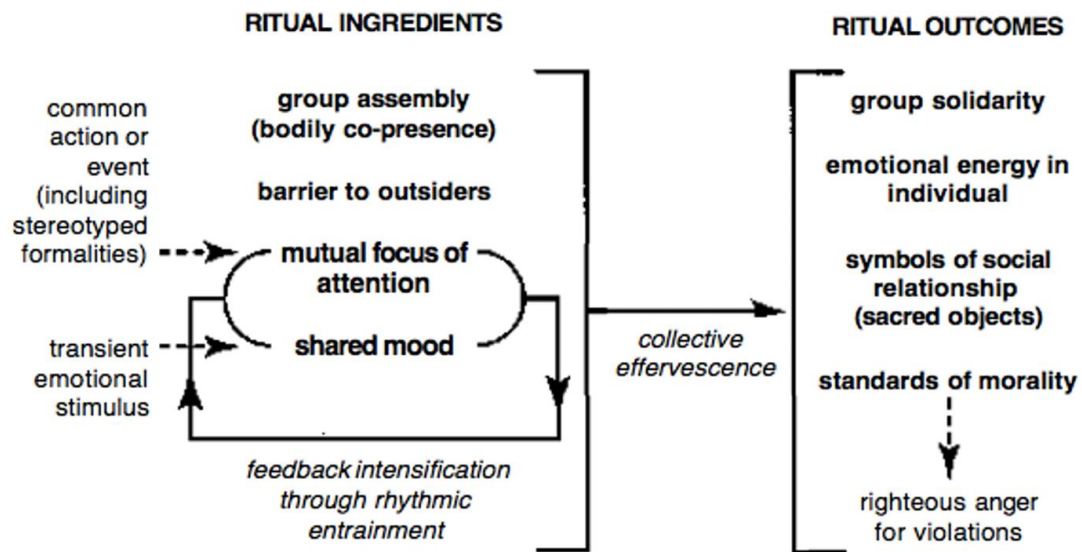
## 9 Referanseliste

- Bourdieu, P. (1977). Structure and the Habitus. In R. Nice (Trans.), *Outline of a Theory of Practice* (Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology, pp. 72-95). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511812507.004
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (New ed. with a preface by Pierre Bourdieu, ed., Theory, Culture & Society). Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse (2. oppl., p. 309). Samlaget.
- Bourdieu, P., (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften: Pax.*
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida-men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgiving.* SINTEF.
- Busch, T., (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*, Fagbokforlag.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains.* Princeton University Press.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I Prieur, Annick (mfl.). (2006): Pierre Bourdieu: en introduktion. Hans Reitzels forlag.
- Flemmen, M., Jarness, V., & Rosenlund, L. (2018). Social space and cultural class divisions: the forms of capital and contemporary lifestyle differentiation. *The British Journal of Sociology*, 69(1), 124–153. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12295>
- Forskrift til opplæringsloven (2006) Forskrift til lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>. (Hentet 3. oktober 2023).
- Gulbrandsen, A. (2017). Informasjon og risikovurdering for Nettskjema. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/informasjessikkerhet/>
- Halkier, B. (2011). Methodological Practicalities in Analytical Generalization. *Qualitative Inquiry*, 17(9), 787-797. <https://doi.org/10.1177/1077800411423194>

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse. Universitetsforlaget.
- Karlsen, U. D. (1995). Valg av utdanning og yrke - et resultat av kulturell kapital eller rasjonelle kalkyler? En kvantitativ analyse av yrkesaspirasjoner, yrkesverdier og sosial ulikhet blant ungdom i Nord-Norge. Hovedfagsoppgave; Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Mangset, M. (2004). Likhet på fransk og norsk. *Nytt norsk tidsskrift*, 21(2), 135-148.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2004-02-03>
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2004) Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner to år etter avsluttet grunnskole, NIFU skriftserie 4/2004, NIFU
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006) Forskjell på folk – hva gjør skolen? Rapport 3/2006, NIFU STEP
- Markussen, E., Wigum Frøseth, M., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008) Bortvalg og kompetanse Rapport 13/2008, NIFU STEP
- NOU. (2019). Fremtidige kompetansebehov II – utfordringer for kompetansepolitikken. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=9>
- Prieur, A. (mfl.). (2006). Pierre Bourdieu: en introduktion. Hans Reitzels forlag.
- Regjeringen. (2023). Stortinget har vedtatt ny opplæringslov. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stortinget-har-vedtatt-ny-opplaringslov/id2989693/?expand=factbox2989696>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). Gjennomføring i videregående opplæring, 2023. (Tabell 1-2, & figur 2). <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Stortingsforhandling. Meld. St. (2022-2023). Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023-2032.32

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal. Universitetet i Oslo.
- Tønset, T. & Kårstad, G. (Regissør). (2024). *Den siste kampen*. (Sesong 1, Episode 4) *Brennpunkt: Instukids*, NRK. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/se?v=MDDP11240423&t=1232s>
- Utdannings- og forskningsdepartementet, (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven)*. Lastet ned 09.04.2024 fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-003.html#3-1>.
- Utdanningsdirektoratet, (2023a). *Ungdom i oppfølgingstjenesten – statistikk*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/ungdom-utenfor-opplaring-og-arbeid/>
- Utdanningsdirektoratet, (2023b). *Ungdom i oppfølgingstenesta 2022-2023 – talet på ungdommar i oppfølgingstenesta aukar*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/talet-pa-ungdommar-i-oppfolgingstenesta-aukar/>
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Routledge.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forl.
- Aakvaag, G. C. (2018). Positiv Sosiologi. Fotnoter til en uutgravd sosiologi. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 59(3), 280-302. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291x-2018-03-03>

## 9.1 Vedlegg 1 - Interaksjonsritual-modell



Modell hentet fra Collins (2004, s.48).

## 9.2 Vedlegg 2 - Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Intervjuguide – semistrukturert intervju

1. Gå igjennom informasjonsskriv
2. Skriv under på samtykkeskjema
3. Informer om lydopptaker

Problemstilling:

«Hvilke interne og eksterne faktorer bidrar til å styrke eller svekke oppfølgingstjenestens handlingskraft?»

Forskningsspørsmål:

1. *Hvilke utfordringer møter dagens oppfølgingstjeneste?*
2. *Hvordan jobber OT for å få ungdommen tilbake til opplæring eller arbeid?*
3. *Hvordan samarbeider OT med eksterne instanser med og for ungdommen?*

#### 1. Bakgrunns spørsmål

- a. Hvilke arbeidsoppgaver har du i din stilling?
- b. Hvor lenge har du jobbet i OT?
- c. Kan du fortelle om utdanningen din samt tidligere yrkeserfaring?
- d. Hva er dine tanker knyttet til frafall i skolen?
  - i. Oppfølging: Er det noe frafall som kan sies å være positivt? Har du noen eksempler?

#### 2. Hvordan arbeider oppfølgingstjenesten

- a. Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut?
- b. Hvordan arbeider OT for å støtte ungdommen?
  - i. Hva gjør dere først i sammenheng med oppfølging.
  - ii. Hvilke rutiner har dere?

iii. Hvilke metoder brukes?

- c. Kan du beskrive hvordan individuell oppfølging av ungdommene planlegges å gjennomføres?
- d. Hvilke spesifikke tiltak tilbys for å hjelpe ungdommer i din kommune?
- e. Hvordan måler oppfølgingstjenesten suksess i sitt arbeid?
- f. Kan du dele noen eksempler på utfordringer OT har møtt, og hvordan de har blitt håndtert?
- g. Hvem er det som har direkte kontakt med ungdommen i OT? Altså hvem er det som for eksempel gjennomfører «Vekke og hentetjeneste»?
- h. Hvem melder oftest inn behov til oppfølgingstjenesten? Alder/kjønn osv
- i. Hva sier/mener ungdommen? Savner de noe? Hva er de fornøyde/misfornøyde med?

3. Hvordan organiseres oppfølgingstjenesten

- a. Hvordan organiseres oppfølgingstjenestens i din kommune?
- b. Hva gjør ledere?
- c. Hva gjør kollegaer?
- d. Kan du beskrive de ulike rollene og ansvarsområdene innenfor oppfølgingstjenesten?
- e. Hvilke faktorer tror du du kan være avgjørende for et godt samarbeidet?
- f. Kan du fortelle om møtene dere har i oppfølgingstjenesten når dere arbeider med ungdom?
  - i. Oppfølging: Opplevs det som nyttig? I så fall på hvilken måte?

4. Samarbeidspartnere

- a. Hvem samarbeider OT med i din kommune?
- b. Hvordan samarbeider OT med andre tjenester eller instanser, for å støtte ungdommen?
- c. Hvordan vil du beskrive samarbeidet?
- d. Hvor hyppig har dere møter med samarbeidspartnere når dere samarbeider om en ungdom?
- e. Hvem sitter i møtene?
- f. Opplevs det som nyttig? I så fall på hvilken måte?

- g. Drøftes det åpent mellom partene hvilke vansker og utfordringer de aktuelle ungdommene har? Eller tilbakeholdes det informasjon fra begge sider?
- h. Er informasjon som deles alltid avtalt med involverte parter på forhånd?
- i. Har du opplevd noen utfordringer med samarbeidet, i så fall kan du gi noen eksempler?

5. Fremtidsønsker

- a. Hva ønsker du deg av OT i framtiden?
- b. Hva tror du OT ønsker seg av dere i framtiden?
- c. Hva føler du OT gjør bra i sitt arbeid?
- d. Hva føler du at OT kunne gjort bedre i sitt arbeid?
- e. Har du noen forslag til hvordan dere kan fremme et godt samarbeid med deres samarbeidspartnere? Noen endringer som du tenker, kan være med på å bedre samarbeidet?
- f. Har du noe som ikke er blitt nevnt tidligere som du vil tilføye?



### 9.3 Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Oppfølgingstjenestens samfunnsmandat*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som har betydning for oppfølgingstjenestens «handlingskraft». Ønsket er å belyse hva som fungerer godt, men også hva som ikke fungerer fullt så godt. På denne måten vil jeg belyse hvordan de samarbeid innad i OT, men også mellom de sammenkoblede instansene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Denne master oppgaven i Sosiologi ved Universitetet i Tromsø ønsker å undersøke hvordan ansatte i oppfølgingstjenesten selv oppfatter samarbeidet internt, men også eksternt med ulike instanser i arbeidet med å forebygge frafall i skolen. Formålet med masteroppgaven å undersøke hvordan de ansatte selv oppfatter deres handlekraft, og hvilke faktorer som hemmer og fremmer den. Men også hva de tenker er hemmende eller fremmende faktorer i samarbeid med ulike samarbeidspartnere.

Jeg har derfor valgt å ta for oss problemstillingen: «Hvilke interne og eksterne faktorer bidrar til å øke eller svekke handlingskraften til oppfølgingstjenesten?». Noen av forskningsspørsmålene jeg ønsker å undersøke er:

1. «Hvordan jobber OT for å forebygge frafall?»
2. «Hvilke utfordringer møter dagens OT?»
3. «Hvordan samarbeider OT med eksterne instanser med og for ungdommen?»

Dette er en masteroppgave på lektorutdanningen 8-13 ved UiT og vil derfor ha ett omfang på 40 studiepoeng, noe som tilsvarer ett semester fulltid og et semester deltid. Jeg tenker å være ferdig innen juni 2024.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Tromsø. Ved veileder professor i Sosiologi. Sissel Henriette Eriksen vil være ansvarlig for prosjektet mitt.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er blitt utvalgt som informant på grunn av din stilling i den sektoren jeg ønsker informasjon fra. Jeg har sendt ut informasjonsskriv til ledere i oppfølgingstjenesten, for å kunne foreta oss ett strategisk utvalg. Jeg har valgt denne utvalgsmetoden da jeg ønsker informasjon fra personer som er spesielt egnet til å delta i mitt masterprosjekt. Jeg har sendt ut invitasjon til oppfølgingstjenestens kontor i Troms og Finnmark.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette er en kvalitativ studie som vil benytte seg av intervju. Jeg har valgt et semistrukturert intervju, som vil gi deg muligheten til å snakke rundt de temaene som du synes er viktige å få frem. Jeg har på forhånd laget et skjema hvor jeg har skrevet ned spørsmål som jeg ønsker å svare på. Du som informant står fritt til å fortelle det du tenker er viktig i forhold til temaene. Jeg kommer til å benytte meg av diktafon/lydopptaker via en app kalt «nettskjema» som er godkjent av UiT. Appen vil brukes for at informasjonen som du gir meg, skal bli korrekt ivaretatt. Informasjonen du gir meg vil være konfidensiell og vil bli anonymisert.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju der jeg spør om de temaene jeg ønsker å undersøke. Jeg har på forhånd en intervjuguide som du kan få se gjennom før intervjuet starter. Om det er noe informasjon eller temaer utover dette som du tenker er viktig vil du være fri til å fortelle om dem. Intervjuet vil vare fra 30 min til 60 min. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om oppfølgingstjenestens og samarbeidet med ulike instanser.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil ikke være tilgjengelig for andre enn meg som masterstudent og min veileder.

• Lydopptaket skal oppbevares i nettskjema en sikker tjeneste som er godkjent av UiT til dette formålet. Transkriberingen av lydopptaket blir pseudonymisert og omskrevet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2024. Etter dette vil alle personopplysninger og opptak slettes. Datamaterialet som er brukt i studien vil til den tid ha blitt anonymisert.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Tromsø har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

*Universitet i Tromsø Student, Steffen Røsæg*

Telefon: +47 98 42 95 61

Mail: [Sro111@uit.no](mailto:Sro111@uit.no)

*Eller;*

*Universitet i Tromsø professor, Sissel Henriette Eriksen.*

Telefon: + 47 77 64 62 71

Mail: [sissel.eriksen@uit.no](mailto:sissel.eriksen@uit.no)

- Vårt personvernombud: Anikken Steinbakk  
Universitet i Tromsø

Epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Telefon: 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Sissel Henriette Eriksen*

*Steffen Røsæg*

Veileder

---

### **Samtykkeerklæring**

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

- å delta i *kvalitativt intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.4 Vedlegg 4 - Oppfølgingstjenestens målgruppe

	Februar 2023 <sup>?</sup>	Juni 2023 <sup>?</sup>	Februar 2024 <sup>?</sup>
Maalgruppekode - Statusgruppekode - Statuskode	Alle fylker <sup>?</sup>	Alle fylker <sup>?</sup>	Alle fylker <sup>?</sup>
- I målgruppe	13 348	14 758	13 968
- Ukjent aktivitet	1 556	1 394	2 032
Ukjent aktivitet	1 556	1 394	2 032
- Under oppfølging og veiledning	3 818	4 203	3 940
Oppfølging og veiledning	3 818	4 203	3 940
- I aktivitet	5 143	5 895	5 191
Opplæring og arbeidspraksis i regi av fylket	740	758	667
Arbeidspraksis eller annet tiltak i regi av NAV	2 795	3 237	3 073
Kombinasjonstiltak - fylkeskommunen og NAV	240	265	331
I arbeid	483	627	404
Elev	643	683	485
Lærling/lærekandidat/praksisbrevkandidat	242	325	231
- Avklart	2 831	3 266	2 805
Takket nei til oppfølging	794	968	771
Er i militæret	116	124	116
Har omsorg for barn	113	138	107
Er syk/i institusjon	1 131	1 350	1 128
Ikke-formell opplæring	677	686	683

(Utdanningsdirektoratet, 2023a)

## 9.5 Vedlegg 5 - Vurdering fra Sikt

09.04.2024, 18:35

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
966639

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
28.10.2023

**Tittel**  
Oppfølgingstjenestens samfunnsmandat

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for samfunnsvitenskap

**Prosjektansvarlig**  
Sissel Henriette Eriksen

**Student**  
Steffen Røsæg

**Prosjektperiode**  
01.12.2023 - 30.06.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter



