



# Gateakademiet

Fra status som 'drop-out' til ungdom med ambisjoner

**Pernille Lavoll Baade**

**Veileder**

Anne Brita Thorød

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2011  
Fakultet for helse- og idrettsfag  
Institutt for psykososial helse

## **Forord**

*”Jeg prater om Gateakademiet hele tiden  
og folk er sånn  
”wow” –  
hvorfor fins det ikke overalt,  
egentlig?”*

## Takk

Da jeg begynte på masterstudiet i psykisk helsearbeid, hadde jeg ingen spesifikke ønsker om hva studiet skulle gi meg, annet en selve mastergraden. Når jeg nå ser meg tilbake, er det med en helt annen innsikt i fagfeltet og en mye større tro på at jeg har valgt riktig retning i forhold til hva jeg er opptatt av og ønsker å jobbe videre med. Masteroppgaven har i seg selv bidratt til at jeg verdsetter jobben min enda mer enn før, og jeg er blitt mer bevisst nå enn tidligere på å fronte psykisk helse-perspektivet på de skolene jeg arbeider på. Jeg er med andre ord veldig glad for at jeg gikk i gang med dette studiet, og veldig stolt av meg selv som endelig er i mål.

Jeg ønsker å takke de fem informantene mine som stilte opp og fortalte om viktige opplevelser og erfaringer fra Gateakademiet. Deres bidrag danner hele grunnlaget for hvordan denne oppgaven har tatt form og hvilken retning den har tatt. Jeg vil også takke Gateakademiet, både ansatte og nåværende elever, som har vist åpenhet og hjulpet meg med å svare på spørsmål jeg har stilt.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Anne Brita Thorød som har gitt meg svært konstruktive tilbakemeldinger og konkrete innspill, samtidig som hun har vist forståelse for min hektiske livssituasjon og oppmuntret meg til å stå på. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke mine fire nærmeste som i perioder har levd med et til tider fraværende familiemedlem. Takk til deg, Øyvind, som har trodd på meg, støttet meg og vist tålmodighet når jeg har sittet sene kvelder ved spisebordet midt i stua og klapret løs på maskinen. Takk til Jonas, Johanne og Ingrid, som har gitt meg glede og inspirasjon til å bli ferdig med oppgaven.

Kristiansand, mai 2011

Pernille Lavoll Baade

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>Sammendrag .....</b>	<b>VI</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>VII</b>
<b>1.0 INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og hensikt med studien .....	1
1.2 Gateakademiet .....	2
1.2.1 Konsekvenspedagogikk .....	3
1.3 Tilbud til ungdom utenfor opplæring og arbeidsliv .....	4
1.4 Problemstillinger .....	6
1.5 Oppgavens oppbygging .....	6
<b>2.0 TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>8</b>
2.1 Barn og ungdoms psykiske helse .....	8
2.2 Marginaliserte ungdom .....	9
2.3 Frafall i videregående opplæring, nasjonalt og internasjonalt .....	10
2.4 Tiltak mot frafall .....	12
<b>3.0 TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>13</b>
3.1 Paulo Freires frigjørende pedagogikk .....	13
3.2 Empowerment .....	15
3.2.1 Begrepets innhold og definisjon .....	15
3.2.2 Marginalisering .....	17
3.2.3 Empowerment, selvbestemmelse og brukermedvirkning .....	18
<b>4.0 METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>20</b>
4.1 Valg av metode .....	20
4.2 Utvalg .....	20
4.3 Datainnsamling .....	21
4.4 Kort om analyse og tolkning .....	22
4.4.1 Temasentrert analytisk tilnærming .....	22
4.5 Forskningsetiske overveielser .....	24
4.6 Studiens validitet .....	25
4.7 Egen rolle som forsker .....	27
<b>5.0 FRA Å VÆRE EN ”DROP-OUT” TIL Å BLI EN UNGDOM MED AMBISJONER .....</b>	<b>30</b>
5.1 Sammenhengen mellom ansvarliggjøring, mestrings-opplevelser og personlig vekst .....	30
5.2 Forholdet mellom praksis og teori .....	33
5.3 Om å bygge nettverk og utvikle sosial kompetanse .....	35
5.4 Avklaring, ambisjoner og mål for fremtiden .....	38
5.5 Oppsummering .....	41
<b>6.0 HVA UNGDOMMENE TENKER OM GATEAKADEMIETS PROFIL .....</b>	<b>43</b>
6.1 ”Du må like å jobbe med ungdom” – personalets betydning .....	43
6.2 Om å følge regler og ta konsekvensen av handlingene dine .....	46
6.3 Noe som kunne vært annerledes? .....	48

6.4 Oppsummering .....	50
<b>7.0 DISKUSJON .....</b>	<b>51</b>
7.1 Opplever marginaliserte ungdom å bli myndiggjort som en del av den utviklingen de har på Gateakademiet? .....	51
7.1.1 Å være marginalisert i ungdomstida.....	51
7.1.2 Ansvarliggjøring, sosialisering og vekst .....	54
7.2 Hva gjør Gateakademiet som virker? .....	57
7.2.1 Pedagogisk relasjonsarbeid .....	58
7.2.2 Medvirkning og selvbestemmelse .....	60
7.2.3 Rustet for neste steg?.....	61
<b>8.0 OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER .....</b>	<b>65</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>67</b>

## VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Datamatrikse

Vedlegg 4: Kvittering fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 5: Prosjektvurdering –kommentar fra personvernombudet for forskning

Vedlegg 6: Samarbeidsavtale

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Gateakademiet (GA) er et alternativt kvalifiseringstilbud for ungdom mellom 16 og 25 år som mangler det tilbudet de ønsker seg innen utdanning eller arbeid. GA var 10 år i august 2010 og opplever i økende grad å lykkes i arbeidet med ungdommene. Ledelsen er likevel usikre på om tilbudet er godt nok, og det rette for ungdommenes videre valg.

**Hensikt og problemstilling:** Hensikten med studien er å se nærmere på ungdommenes egne beskrivelser av GA, og forsøke å finne ut hva GA gjør som medfører at ungdommene blir, og ikke velger å avslutte dette tilbudet. Oppgavens problemstillinger er: *Hva slags utvikling beskriver ungdommene at de har hatt som følge av oppholdet på Gateakademiet? På hvilken måte har Gateakademiet bidratt til denne utviklingen?*

**Metodisk tilnærming:** Kvalitativt forskningsintervju er brukt som datainnsamlingsmetode. Utvalget består av fem informanter som alle har lang erfaring fra GA. I tillegg ble de fire verkstedene besøkt for å bli kjent med ungdommenes hverdag og de metoder som følges.

**Resultater:** Ansvarliggjøring fører til økt selvtillit og opplevelse av mestring, og fokus på praktisk-estetiske fag framfor teorifag omtales som avgjørende for trivsel og utvikling. Personalets betydning handler om voksne som representerer trygghet, likeverd og respekt i kombinasjon med faglig kompetanse.

**Konklusjon:** Resultatene tyder på at GA klarer å sette majoriteten av ungdommene i stand til å ta et aktivt valg for fremtiden, slik hensikten er. Nøkkelen til suksess ser ut til å handle om ansvarliggjøring, selvbestemmelse, klare regler og et kompetent personale. Denne kombinasjonen gir ungdommene ambisjoner og mål for fremtiden.

**Nøkkelord:** Gateakademiet – empowerment – frafall i vidergående skole – marginalisering – psykisk helse – mestring

## Abstract

**Background:** Gateakademiet (GA) is a qualification scheme aimed at 16- to 25-year-olds who neither study nor work. GA celebrated their 10 year anniversary in August 2010 and is experiencing increasing success in working with adolescents. The staff is still not sure whether the scheme is good enough and right for the adolescents' future decisions.

**Purpose and key questions:** The purpose of this study is to examine the adolescents' own descriptions of GA, and try to find out what GA does to make young people stay, and don't drop out of this scheme. The key questions are: *What kind of development does the adolescents describe after participating at Gateakademiet? How has Gateakademiet contributed to this development?*

**Methodical approach:** Qualitative research interviews have been used as data collection method. The sample consists of five informants who have extensive experience with Gateakademiet. In addition, the workshops were visited to get familiar with the adolescents' everyday lives and the methods followed at GA.

**Results:** Accountability leads to increased confidence and sense of coping. The focus on practical arts rather than academic subjects is discussed as essential for prosperity and development. The staff is regarded as important in that they appear as confident adults who respect the young people, in combination with their professional expertise.

**Conclusion:** The results indicate that GA makes the majority of the participants able to make an active choice for the future, as the purpose is. The key to success seems to be about accountability, self-determination, well defined rules and a competent staff. This combination gives the adolescents ambitions and goals for the future.

**Keywords:** Gateakademiet – empowerment – school drop-out – marginalization – mental health – coping

## **1.0 INTRODUKSJON**

Gateakademiet var 10 år i august 2010, og feiret med jubileumsutstillingen ”Growing outside the box” i januar 2011. Navnet på utstillingen er utarbeidet av elevene selv, og handler om at en skal kunne ha personlig vekst utenfor det ordinære tilbudet, uten at en blir stigmatisert. Forventningene og fordommene, det etablerte, er inni boksen, de alternative mulighetene utenfor. Tidligere og nåværende elever ved Gateakademiet viste fram egne verk og produksjoner, og det vi som besøkte utstillingen fikk se, var kreativitet og kompetanse som imponerte. Dette er arbeider levert av ungdommer som har stått utenfor skole og arbeidsliv, ungdommer som i de aller fleste tilfeller har valgt å avslutte videregående skole etter et eller flere mislykkede forsøk. Ledelsen ved Gateakademiet lurer likevel på om tilbudet de gir ungdommene er godt nok, og det rette i forhold til veien videre. Gateakademiet driver opplæring i praktisk-estetiske fag med fokus på sosial handlingskompetanse.

Mitt ønske for denne studien er å se nærmere på ungdommenes egne beskrivelser av tiden på Gateakademiet. Jeg ønsker å finne ut hva slags utvikling ungdommene har hatt av å gå på Gateakademiet, og på hvilken måte Gateakademiet har bidratt til denne utviklingen. Jeg ønsker å få frem ungdommenes stemme, og vise at deres bidrag er viktig, både for meg i denne studien, men også med tanke på at deres uttalelser kan ha overføringsverdi til andre ungdommer i samme situasjon, samt til det skoletilbudet som eksisterer i dag.

### **1.1 Bakgrunn og hensikt med studien**

Gateakademiet er et alternativt kvalifiseringstilbud for ungdom mellom 16 og 25 år. I følge sosialkoordinator har mange av ungdommene som begynner på GA vansker på flere områder og er i kontakt med flere deler av hjelpeapparatet. Det er mange grunner til at jeg har ønsket å bli kjent med og studere GA i min masteroppgave. De siste fem årene har jeg vært ansatt i den kommunale PP-tjenesten i Kristiansand, og her følger jeg hovedsakelig opp elever som skolen har vansker med å tilrettelegge for, både når det gjelder faglig og sosial fungering. Dette er også historien til mange av elevene som kommer til GA; erfaringer knyttet til tidligere skolegang er ikke spesielt positive. Jeg



trekker dermed noen paralleller mellom de barna og ungdommene jeg til daglig jobber med, og de ungdommene som har vært eller er elever ved GA.

En annen sentral grunn til at jeg ønsket å knytte min masteroppgave til GA er at jeg har nær kjennskap til en ungdom som har opplevd GA som en svært viktig avklaringsarena for hennes videre valg. Hun valgte selv å avslutte videregående skole fordi hun på den tiden var i en vanskelig livssituasjon og skolekravene ble for høye. Hun hadde en tøff periode i etterkant som medførte stor bekymring hos hennes nærmeste. GA ble et vendepunkt på mange måter. Hun fant et mestringsområde, og noe verdifullt å gjøre på dagtid, og hun gjorde et valg for fremtiden, takket være den kompetansen hun tilegnet seg og de kontaktene hun fikk på GA. Med min faglige og personlige tilknytning til GA, ble jeg umiddelbart interessert da jeg fikk høre at GA hadde meldt interesse for å bli studert i et masterprosjekt.

Da jeg begynte å forberede tema for studien ønsket jeg først og fremst å finne ut om ungdommene hadde opplevelser av personlig vekst etter avsluttet tid på GA. Implisitt i dette lå et ønske om å finne ut *hva Gateakademiet gjør* som medfører at ungdommene blir, og ikke velger å avslutte dette tilbudet. Handler det om hvordan ungdommene blir møtt? Har Gateakademiet en annen måte å forholde seg til ungdom på enn de forventer eller er vant til fra tidligere skolegang?

Selv om denne studien er av et lite format tenker jeg at slike studier er viktige og kan ha overføringsverdi til det ordinære skoletilbudet. Jeg vil kanskje ikke oppleve at studiens funn vil føre til endringer i det offentlige skolesystemet, men jeg håper at resultatene av dette arbeidet vil medføre en praksisendring for egen del, som kanskje kan komme noen av elevene jeg møter til gode.

## **1.2 Gateakademiet**

Gateakademiet er et opplæringssted for ungdom mellom 16 og 25 år som mangler det tilbudet de ønsker seg innen utdanning eller arbeid. GA har plass til 25 elever, fordelt på de fire verkstedene; *Musikk+Produksjon*, *Idé+Trykk*, *Foto+Grafisk* og *Form+Design*. Elevmengden kan variere, da ungdommer tas inn hele året. Er det fullt kan man stå på venteliste. Noen ungdommer er elever ved GA bare en kort periode,

men det vanligste er et år. Også noen har behov for et 2.år. GA ble i 2000 startet som et prosjekt etter initiativ fra ungdom i målgruppen, og ble videreført som et permanent kommunalt tilbud i 2004.

Hver ungdom knyttes til et av de fire verkstedene og opplæringen tilpasses den enkeltes behov og nivå. På verkstedene drives opplæring i praktisk-estetiske fag, med fokus på sosial handlingskompetanse. Hver ungdom har en egen individuell opplæringsplan, laget ut fra verkstedets fagplan og GAs mål om utvikling av sosial handlingskompetanse.

GA opplever i økende grad å lykkes i arbeidet med ungdommene. Dette tror de kan handle om hvordan hver ungdom møtes. GA prøver å legge til rette for et fordomsfritt møte med den enkelte. *”Ingen er født vanskelige å samarbeide med”* (Gateakademiet.com). Ungdommene har ulike behov, og målsettingen er å bidra til å starte en prosess, slik at den enkelte i størst mulig grad kan foreta et bevisst valg om fremtiden. Et forløp på GA skal være avklarende, samtidig som tilbudet skal ha en egenverdi ved at ungdommen opplever faglig og sosial mestring.

### **1.2.1 Konsekvenspedagogikk**

Gateakademiet jobber etter konsekvenspedagogisk teori og metode. Dette er en holdningsstyrt pedagogikk med fokus på individet i samspill med omgivelsene. Konsekvenspedagogikken tar utgangspunkt i et humanistisk, filosofisk menneskesyn som bygger på forståelsen for individets vilkår i en sosial sammenheng. Grunnlaget for det pedagogiske arbeidet er det enkelte individs ansvar for seg selv og sine handlinger (Bay 2005). Det er ikke snakk om ansvar i negativ betydning, men derimot at den enkelte skal anerkjenne den frihet hun har, og hvilke valgmuligheter som finnes innen gitte rammer (Pettersen 2009a).

Fokus i konsekvenspedagogisk teori og metode er sosial læring gjennom praksis og samarbeid, for å skape forståelse for at hver enkelt har en forpliktelse overfor fellesskapet (Bay 2005). Pettersen (2009a) uttrykker at konsekvenspedagogikken ved gjentatte anledninger har blitt misforstått som en atferdspedagogisk eller naturvitenskapelig pedagogikk på grunn av sitt fokus på sosial læring. Bay sier i den

forbindelse at det ikke er snakk om en passiv ”innlæring”, men en aktiv ”selvdannelse”. Dette utsagnet er, i følge Pettersen (2009a), en god beskrivelse på forskjellen mellom tradisjonell pedagogikk og konsekvenspedagogikken – bruken av aktive og passive begreper, og spørsmålet om læring kommer innenfra eller utenfra.

Konsekvenspedagogikken har fått sitt navn fordi grunnlaget i den pedagogiske retningen bygger på elementene frihet – valg – handling – konsekvens. Målsettingen er å gjøre den enkelte bevisst på at man ikke bare velger en handling, men også handlingens konsekvens (Bay 2005). Pettersen (2009b) sier i den forbindelse at *”det krever imidlertid at konsekvenser oppfattes som noe som tilhører fremtidens muligheter og ikke fortidens synder”*. Bodil Glad (2009) utdyper dette når hun uttaler at *”konsekvenser er tænkt som noget fremadrettet, som muligheder, og ikke som en sanktion der mest oppleves som en begrænsning.”* Bruk av konsekvenser på denne måten skal tilføre barn og unge en forståelse for hva det vil si å leve og fungere i en tilværelse der samspillet med andre bygger på sosiale normer og regler (Bay 2008).

Forutsetningen for at barn og unge skal kunne finne veien inn i den sosiale virkelighet er at noen forteller dem hvordan den skal forstås og hvordan den skal finnes. Derfor handler konsekvenspedagogikken aller mest om en målrettet innsats for at barn og unge får utviklet en konkret kompetanse til å kunne håndtere de utfordringer som er forbundet med den individuelle tids krav om *selvbestemmelse, selvhjulpenhet, troverdighet, ansvarlighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet*. En slik kompetanse vokser ikke fram i det enkelte individ av seg selv. Den må læres, og den læres best i den praktiske sosiale virkelighet, slik som for eksempel skole er uttrykk for (Bay 2008).

### **1.3 Tilbud til ungdom utenfor opplæring og arbeidsliv**

Oppfølgingstjenesten (OT) har som ansvar å sørge for at ungdom mellom 16 og 21 år bruker sin lovfestede rett til utdanning (ungdomsretten). De har også ansvar for å ha oversikt over og kunne gi et tilpasset og egnet opplærings- eller arbeidstilbud til ungdom som står utenfor skole og jobb. I begynnelsen av 2009 var over 30000 ungdommer registrert som innenfor målgruppa som OT har ansvar for. Imidlertid er det 30 % av ungdommene i OTs målgruppe på landsbasis som OT ikke kjenner statusen til

(Utdanningsdirektoratet 2009). Ungdom som ikke ønsker å benytte ungdomsretten til videregående opplæring, har i dag tilgang på ordninger i NAV. For flere arbeidsmarkedstiltak er imidlertid nedre aldersgrense 19 år, og tiltak som kan benyttes for ungdom under 19 år, er i hovedsak arbeidspraksis. Arbeidspraksis-ordningen er i stor grad basert på at de unge selv finner fram til en arbeidsgiver de kan inngå en avtale med (Kunnskapsdepartementet 2009).

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) har gjennomført en studie av alternative kvalifiseringstiltak rettet mot ungdom i alderen 16-19 år som står utenfor skole og arbeidsliv. Studien inngår i Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets satsing *Unge utenfor* (se kap 2.2). Betegnelsen ”alternativ” ble spesifisert som tilrettelagte tiltak som ikke skulle gå inn under tilbudet til videregående skole. Studien viste at antall alternative kvalifiseringstiltak varierte stort mellom fylkene, fra ingen i noen til 13 i andre. Til sammen kom det inn skjemaer for 70 alternative kvalifiseringstiltak i landet. Rapporten beskriver at det fins noen flere, men tilbakemeldingene fra landets kommuner varierte svært mye, slik at kartleggingen stoppet på 70. Gateakademiet var et av fem alternative kvalifiseringstiltak som ble kartlagt noe nærmere (Lyng m.fl. 2010).

## 1.4 Problemstillinger

Ettersom jeg har blitt bedre kjent med Gateakademiet, både gjennom samtaler med ansatte og ungdommene som går der, og resultater fra AFI-rapport 3/2010, skjønner jeg at majoriteten av ungdommene trives og utvikles mens de går på GA. Jeg ønsker ut fra dette perspektivet å finne ut hva slags utvikling ungdommene opplever, og eventuelt hvordan GA bidrar i denne utviklingen. Dermed har jeg utarbeidet følgende to problemstillinger:

- 1) *Hva slags utvikling beskriver ungdommene at de har hatt som følge av oppholdet på Gateakademiet?*
- 2) *På hvilken måte har Gateakademiet bidratt til denne utviklingen?*

## 1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 presenteres tidligere forskning som er relevant for denne studiens fokus. Her viser jeg til omfanget av barn og unges psykiske vansker, og hvordan disse påvirker skoleprestasjoner. Jeg presenterer også forskning på marginalisering og omfanget av frafall i videregående opplæring, samt to lokale studier av marginalisert ungdom og et nasjonalt prosjekt knyttet til tiltak mot frafall i videregående opplæring.

Kapittel 3 er en redegjørelse av oppgavens teoretiske rammeverk, *Empowerment*. Den søramerikanske pedagogen Paulo Freires frigjørende pedagogikk blir kort presentert, da hans tenkning regnes som selve teorigrunnlaget for empowermentideologien. Deretter gjennomgås innholdet i, og definisjon av begrepet empowerment og en kort beskrivelse av fenomenet marginalisering. Til slutt, en kort gjennomgang av begreper som ofte brukes parallelt med empowerment.

I kapittel 4 begrunner jeg valg av metode for undersøkelsen. Jeg går gjennom analyseprosessen ved hjelp av en firetrinnsmodell basert på Thagaards beskrivelser av prosessen fra intervjuenes begynnelsen til tolkningen av resultatene. Til sist i kapitlet viser jeg til de etiske overveielserne jeg har foretatt underveis i prosessen, og tanker om egen rolle som forsker.

Kapittel 5 og 6 er en presentasjon av funnene fra de fem intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har valgt to hovedkategorier i presentasjonen. Kapittel 5; *Fra å være en drop-out til å bli en ungdom med ambisjoner*, følger informantene i prosessen fra de begynner på GA og fram til de er ferdige. Funnene i denne kategorien presenteres i fire temaer og oppsummeres avslutningsvis i kapitlet. Kapittel 6; *Hva ungdommene tenker om Gateakademiets profil*, tar for seg informantens uttalelser om personalets betydning, regler, forskjeller fra tidligere skolegang og forslag til endringer. Funnene i denne kategorien presenteres i tre temaer som også oppsummeres til slutt.

I kapittel 7 drøfter jeg funnene ved hjelp av to spørsmål som presenterer innledningsvis i kapitlet. Funnene diskuteres i lys av teori om empowerment og tidligere forskning som er relevant for studien.

Kapittel 8 er en avsluttende oppsummering av hele studien og mine tanker omkring hva som kunne vært interessant og nyttig å forske videre på.

## **2.0 TIDLIGERE FORSKNING**

Forskning viser en sammenheng mellom utdanningsnivå og psykisk helse. Frafall i videregående skole kan være en risikofaktor i forhold til å utvikle psykiske lidelser og problemer (Helsedirektoratet 2009). Det er derfor relevant å se på tidligere forskning på psykisk helse blant barn og ungdom. Generelt fremstår ungdomsgenerasjonen som vellykket og godt tilpasset arenaer som er viktige i ungdomstida, som skole, utdanning og fritid. Båndene til familiene ser ut til å være sterke og mer preget av samarbeid og gjensidig tillit enn konfrontasjoner og protester. Samtidig rapporteres det i stor utstrekning om sosiale problemer knyttet til vanskelige oppvekstvilkår som slår ut i mistrivsel, ensomhet, psykiske problemer, rus og kriminalitet (Strandbu og Øia 2006).

I skolen kan dette komme til uttrykk i en atferd som hemmer faglig og sosial læring. En del barn og ungdom utvikler allerede fra tidlig alder avvikende atferd, og disse barna representerer store utfordringer i skolens arbeid med å skape et godt læringsmiljø. Ofte slår ikke vanskene fullt ut før i ungdomsalderen, en tid da mange er svært sårbare. Ungdomsfasen, som i utgangspunktet er en tid for muligheter og aktive veivalg, blir for noen en tid med nederlag og tap. Noen lykkes veldig godt, mens andre lykkes svært dårlig (Strandbu og Øia 2006).

Det er også relevant å se på forekomsten av marginaliserte ungdom i dette kapitlet, som en parallell til frafall i videregående opplæring. Marginalisering handler om å stå utenfor arbeid eller utdanning, noe ungdom som bryter av videregående opplæring er et eksempel på.

### **2.1 Barn og ungdoms psykiske helse**

Folkehelseinstituttet har kommet med den første omfattende rapporten om psykiske lidelser i Norge, og den viser at mellom 15 og 20 % av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Hos ca 8 % av disse, er symptomene så mange eller alvorlige at de har en diagnostiserbar psykisk lidelse. For mange er symptomene forbigående, men hver tredje 16-åring vil ha

oppfylt de diagnostiske kriteriene for en psykisk lidelse en eller annen gang i løpet av barneårene. Angst, depresjon og atferdsforstyrrelser er de vanligste psykiske lidelsene hos barn og ungdom. Angst utvikles ofte tidligere enn depresjon, men det er sterk samvariasjon mellom disse lidelsene. Rundt 20 % vil ha en angstlidelse i løpet av oppveksten, og rundt halvparten av disse vil ha tydelig funksjonsnedsettelse på grunn av problemene angsten medfører. Mellom 15 og 20 % av befolkningen under 18 år har hatt en depressiv lidelse en eller annen gang i løpet av barndommen (Mykletun m.fl. 2009).

Betegnelsen atferdsforstyrrelse er omfattende, og for å kunne stille en diagnose, skal symptomene ha vart i minst seks måneder. I følge rapporten har mellom 5 og 10 % en atferdsforstyrrelse i løpet av barndommen, hvorav om lag halvparten av disse har en alvorlig forstyrrelse. I aldersgruppen 6 til 12 år er to av tre med diagnostiserbare psykiske lidelser gutter. Det dreier seg i all hovedsak om hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker, atferdsforstyrrelser og ADHD. Etter puberteten er to av tre med psykiske lidelser jenter, henvist til behandling på grunn av emosjonelle symptomer som angst, tristhet og depresjon. For de fleste er symptomene forbigående (Mykletun m.fl. 2009).

## **2.2 Marginaliserte ungdom**

Vista Analyse har gjennomført et utredningsarbeid på oppdrag fra Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD). Rapporten ser på samfunns- økonomiske konsekvenser av marginalisering og utenforskap blant ungdom i alderen 16-25 år. Med utgangspunkt i gjennomgått empiri konkluderer de med at mellom 2 og 4 % av ungdom under 20 år er i en marginaliseringsprosess med høy risiko for å befeste sin marginaliseringsposisjon, eller de står i fare for å gå over i det rapporten betegner som varig utenforskap. Studien gir også grunnlag for å anta at ca 4 % (tilsvarende 2000 personer i kull på 50000) befester en marginaliseringsposisjon fra de fyller 20 til fylte 25 år. I rapporten påpekes det at selv om det er usikkerhet knyttet til disse tallene, er det likevel grunnlag for å hevde at andelen marginaliserte ungdom er økende (Rasmussen m.fl. 2010).



Agderforskning har gjennomført undersøkelsen ”Ung og marginalisert”, en oppfølging av hovedundersøkelsen ”Levekår i Vest-Agder”, i perioden februar 2007 til desember 2008. Funnene tyder på at ustabile familieforhold er en risikofaktor for marginalisering. Skolen sees på som et sted der ulikheter blir forsterket og tydeliggjort, og et viktig element er foreldrenes manglende kompetanse til å følge opp. Faktorer som fremmer mestring synes i all hovedsak å være nære og stabile sosiale relasjoner (Ellingsen m.fl. 2008).

Prosjektet *Unge utenfor* i Kristiansand pågikk i perioden januar 2008 til juli 2010, og var en del av Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementets nasjonale satsing for å motvirke marginalisering og bidra til utjevning av levekårsforskjeller blant barn og unge. Prosjektet hadde som formål å tydeliggjøre og styrke tiltaksapparatet rundt ungdom. Blant annet ble det gjort en kartlegging av unge utenfor utdanning og arbeidsliv i kommunen, som viste at NAV-Ungetat hadde registrert 113 ungdommer i denne kategorien pr januar 2009. En gjennomgang av listene til Oppfølgingstjenesten ved de videregående skolene (OT) viste at 217 ungdom i alderen 16-21, var under oppfølging av OT pr januar 2009. Det vil si ungdom som verken var i utdanning eller arbeid på dette tidspunktet. Tallene fra NAV og OT er ikke absolutte, men gir et bilde av omfanget av ungdom som står utenfor skole og arbeidsliv. I tillegg beskriver rapporten at det er mange ungdom som ikke er fanget opp og registrert i systemet. Ungdommene det vises til står ikke langt fra arbeidslivet, og med riktig intervensjonsform rettet mot målgruppa, vil majoriteten kunne bli yrkesaktive, og dermed kan opphøre å stå ”utenfor” (Nilsen 2010).

### **2.3 Frafall i videregående opplæring, nasjonalt og internasjonalt**

NIFU-forsker Eifred Markussen har, sammen med norske og utenlandske kollegaer forsket på frafall i videregående opplæring. I rapporten *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (Markussen. Red. 2010), boka *School Dropout and Completion. International Comparative studies in Theory and Policy* (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg og Polesel. Eds. 2010) og artikkelen *Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land* (Markussen 2011) omtales norske og internasjonale studier på frafall i videregående skole. Det

beskrives å være store forskjeller i hvordan frafall defineres og avgrenses fra land til land, noe som betyr at offisielle tall for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse må sammenliknes med stor forsiktighet.

Det går likevel an å se noen felles mønstre (Lamb m.fl. 2010, Markussen 2010, Markussen 2011). Andelen som består videregående i første omgang varierer stort sett mellom 60 og 80 prosent (med unntak av Spania, der ned mot 50 prosent fullfører videregående). Disse tallene betyr at så godt som alle de studerte utdanningssystemene klarer å få majoriteten av ungdomskullene til å bestå videregående – med noen variasjoner i krav til å bestå. Dette betyr også at alle disse landene har en gruppe, varierende mellom 20 og 40 prosent, som systemet ikke klarer å gi et godt nok tilbud til, slik at de klarer å bestå videregående opplæring i første omgang. Både nasjonale og internasjonale studier viser at kunnskaps- og ferdighetsnivå ved avslutning av grunnskolen er svært avgjørende for utfallet av videregående. Videre viser den internasjonale forskningen at kunnskaps- og ferdighetsnivået ved avslutningen av grunnskolen er påvirket av sosial bakgrunn. Ungdommens sosiale bakgrunn har i tillegg en selvstendig betydning for utfallet av videregående skole (Lamb m.fl. 2010).

Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at nær hver femte elev (18 prosent) som starter på videregående opplæring slutter underveis i opplæringsløpet. SSB beregner frafall ved å se på andelen som begynner på videregående opplæring et gitt år, og som slutter uten å ha fullført eller oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år (Statistisk sentralbyrå 2010).

Markussen (2011) forstår utfallet av videregående, fullført og bestått eller frafall, som endepunktet på en prosess som startet tidlig i livet. Når en ungdom slutter i videregående, kan dette sees som et resultat av et langvarig negativt forhold til skole og utdanning med lavt engasjement og svake skoleprestasjoner. Dette *prosessperspektivet* er også trukket fram i den internasjonale litteraturen. Markussen (2010) viser til Audas og Willms, som ser en klar forbindelse mellom erfaring fra tidlig barndom og fullføring av videregående opplæring. Andre studier har også vist at slutting i videregående kan predikeres ved hjelp av kjennetegn knyttet til barnet i de første skoleårene (Markussen 2010).

## 2.4 Tiltak mot frafall

Forebyggende tiltak mot frafall i den videregående opplæringen, satt i system, har effekt. Det viser SINTEF's evaluering av prosjektet "Satsing mot frafall i videregående opplæring" som ble gjennomført fra 2003 til 2006 i regi av Utdanningsdirektoratet. Samtlige fylkeskommuner i landet deltok i prosjektet, og målet var å utvikle effektive tiltak for å forbygge frafall, pluss tiltak for å fange opp ungdom som faller fra og veilede dem tilbake i arbeid eller utdanning. Kompetanseheving hos rådgivere, utvikling av alternative læringsarenaer og opplæringsløp (opplæring gjennom utplassering), økt foreldreinvolvering og oppmyking av overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, er eksempler på tiltak som har vist seg å virke (Buland m.fl. 2007).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU evaluert forsøket med praksisbrev som tiltak mot frafall i videregående opplæring for perioden 2008-2011. Praksisbrev er ment å være en videreutvikling av lærekandidatordningen med begrenset yrkesfaglig kompetanse basert på en toårig, hovedsakelig praktisk opplæring. Det er blitt slått fast at det skal legges opp til at de ungdommene som ønsker det, skal kunne bygge på til fullt fagbrev i etterkant. Kandidatene som ble valgt ut til forsøket med praksisbrev hadde jevnt over et svakt utgangspunkt med hensyn til målbare kriterier som fravær og karakterer, og ble vurdert som risikoelever med tanke på å droppe ut av videregående skole. Av de 51 kandidatene som var registrert i praksisbrevforsøket, var det 41 som fulgte opplæringsløpet hele veien, det vil si 80 %. Av de 10 som falt av, var det 7 som gikk over i et annet opplæringsløp, og kun 3 som droppet ut. Kandidatene var jevnt over veldig fornøyde, de bestod praksisbrevet og de klarte fellesfagene. Mange bedrifter stilte seg positive til å ta inn kandidater og det var svært lite frafall. Tatt i betraktning at kandidatene er ungdom som ble ansett å stå i fare for å falle ut av videregående opplæring, konkluderer rapporten med at prosjektet har hatt en overraskende god gjennomføring. Det gjenstår imidlertid å se hvordan det går videre med kandidatene. Sluttrapporten foreligger først i juni 2011 (Høst 2011).

### **3.0 TEORETISK RAMMEVERK**

Den teoretiske referanserammen er de briller vi har på når vi leser vårt materiale og identifiserer våre mønstre. Den omfatter modeller, teorier, begrepsapparat, definisjoner og forskningstradisjoner (Malterud 2003). Etter hvert som jeg ble ferdig med intervjuene, og begynte prosessen med å analysere og tolke datamaterialet ble det mer og mer tydelig at jeg kunne knytte funnene til empowerment-tenkning. Det var uttrykk som 'å bli mer selvbestemmende', 'ta ansvar for egne handlinger', 'bedre selvtillit' og 'økt mestringsfølelse' som fikk meg til å trekke paralleller til empowerment. Både at Gateakademiets viktigste rolle er *å styrke* elevene (gateakademiet.com), og at ungdommene på sin side *blir styrket* til å takle de utfordringer som livet byr på, med tanke på å ta viktige avgjørelser og ta ansvar for de valg en tar.

#### **3.1 Paulo Freires frigjørende pedagogikk**

Den søramerikanske pedagogen Paulo Freire (1921-1997) er omtalt som en viktig inspirasjonskilde til empowermenttradisjonen, og hans frigjørende pedagogikk er regnet som ideologiens teoretiske forankring. Utgangspunktet for denne pedagogikken var et undervisningsopplegg Freire utarbeidet for fattige, analfabeter i Brasil. Han var opptatt av hvordan den uvitenheten og apatien som preget dem, var en konsekvens av situasjonen de var i. De opplevde seg maktesløse og ute av stand til å styre og kontrollere eget liv, og tok denne maktesløsheten med seg i møte med hjelpeapparatet (Freire 1999).

Freire mener at menneskene først og fremst må bli klar over årsaken til den undertrykte situasjonen de befinner seg i for å kunne gjøre endringer. Ved å handle annerledes kan man skape en ny situasjon som gjør det mulig å oppnå et rikere menneskeverd. *Bevisstgjøring* ble dermed det sentrale begrepet for Freires arbeid, definert som "opplæring til å oppfatte sosiale, politiske og økonomiske motsetnings-forhold og til å bekjempe de sider ved undertrykkelsen som skaper undertrykkelse" (Freire 1999).

Empowerment i Freires teori defineres som menneskets mulighet og makt til å søke et bedre menneskeverd. For å få dette til og for å leve et verdig liv, må den enkelte frigjøre seg fra vaner og roller der man lar seg undertrykke. Denne tankegangen er en tro på at hvert enkelt menneske har ressurser som kan hentes fram og utvikles slik at man oppnår den kompetansen man trenger for å leve et verdig liv. Empowerment handler slik sett om å være subjekt i eget liv. Ved å ta tilbake makten fra de som undertrykker vil man kunne frigjøre seg fra en maktesløs posisjon, og bli i stand til å ta kontroll over eget liv og gjøre de endringene som skal til for å øke menneskeverdet (Freire 1999).

Dialogen står sentralt i Freires (1999) pedagogikk, og handler i denne sammenheng om noe mer enn en samtale eller meningsutveksling. Målet med dialogen er frigjøring, og i denne forbindelse ved å oppdage og erkjenne forhold som skaper vår tilværelse. Dernest er målet med dialogen å bli i stand til å gjøre de endringene man ønsker for å bedre tilværelsen. Forutsetninger for dialog er at begge parter er likeverdige, og anser den andres utsagn som like sanne som sine egne. Dialogen fordrer interesse og forpliktelse, og partene må også være villige til å la seg endre gjennom dialogen. En annen forutsetning for at dialogen skal kunne eksistere, er at menneskene er ydmyke. Det er ikke mulig å føre en dialog hvis man opplever seg som eier av sannheten og ikke er interessert i andres bidrag (Freire 1999).

Dialogen i Freires forståelse legger også føringer for at man har en grunnleggende tro på menneskets muligheter, og dets evne til å oppnå et rikere menneskeverd. Denne troen er så fundamental at den er tilstede før menneskene møtes ansikt til ansikt. Dialogen skaper dermed en gjensidig tillit mellom partene med utgangspunkt i ydmykhet og troen på mennesket. Hvis tilliten mangler vil en ikke lykkes i å skape dialog og refleksjon. Freire oppgir håp som en betingelse for dialog. Han forklarer håp som en aktiv kraft som er nødvendig for dialog og frigjøring. Håpet i seg selv er ikke nok for frigjøring, men uten håp blir menneskets søken helt kraftløs (Freire 1999).

## 3.2 Empowerment

Paulo Freires frigjørende pedagogikk var viktig i den tidlige utviklingen av empowermenttenkningen, mens den senere bruken av begrepet ofte knyttes til den amerikanske borgerrettsbevegelsen på 1970-tallet. Det har også vært andre viktige inspirasjonskilder, som kvinnebevegelsen, frigjøringsbevegelsene i den tredje verden og ulike former for selvhjelpsorganisering. I dag brukes begrepet i forbindelse med ulike grupperinger som befinner seg i en avmektig posisjon, for eksempel barn, ungdom, kvinner, innvandrere, homofile m.fl. Det brukes i økende grad av grupper som er brukere av tjenester, og som krever å ha kontroll over sine hjelpetilbud og sin egen livssituasjon (Askheim 2003).

### 3.2.1 Begrepets innhold og definisjon

Empowerment inneholder ordet *power* som betyr styrke, makt og kraft. Vi vil føle oss sterke og kraftfulle, vi vil ha innflytelse, og vi vil ha makt og kontroll over våre liv. Empowerment uttrykker med andre ord noe om at personer eller grupper som befinner seg i en avmaktssituasjon, skal opparbeide seg styrke og kraft til å komme ut av avmakten (Askheim og Starrin 2007). Det har vært forsøkt mange ulike oversettelser av begrepet empowerment, og ”myndiggjøring” ser ut til å ha fått størst gjennomslagskraft her i landet. I tillegg er betegnelsen ”styrking” også noe brukt. Det ser likevel ut til at den engelske termen vil bli bevart og brukt i de skandinaviske landene, siden det er vanskelig å finne et begrep som fullt ut dekker den opprinnelige betydningen (Askheim 2003).

På bakgrunn av at empowermentideologien tar utgangspunkt i mennesker som opplever maktesløshet, kan en si at empowerment som holdning eller strategi kan knyttes til mange ulike fagfelt og områder. Denne oppfatningen av bruksområder for empowerment kommer klart fram i definisjonen som er presentert i utredningen ”Det er bruk for alle” (NOU 1998:18):

Empowerment er et mål, en metode som passer så vel for den profesjonelle som den ikke-profesjonelle, og en pedagogisk, sosial og helsefremmende strategi. Empowerment handler om makt og maktesløshet, sett ut fra at maktesløsheten ikke bare er et individuelt

problem, men i høy grad sosialt, økonomisk og kulturelt betinget. Empowerment er å styrke den makt den enkelte eller gruppen måtte være i besittelse av, for å endre og påvirke uhensiktsmessige forhold. Målet er at personene mer effektivt kan styre sine liv mot egne mål og behov. Det er en direkte forbindelse mellom empowerment og frigjøring (Helse- og omsorgsdepartementet).

Definisjonen viser at empowerment både er et mål og et virkemiddel, og slik sett det Askheim (2003) omtaler som en ideologi og en metodisk tilnærming. Det er et mål i seg selv at avmektige grupper skal komme seg ut av sin avmektige situasjon, og kunne etablere eller gjenreise sin status som likeverdige og kompetente borgere. Samtidig er empowerment et virkemiddel for å endre maktforhold i en politikk som har frigjøring som mål.

Empowerment rommer på den måten både en individuell og en strukturell dimensjon. Den individuelle dimensjonen har som hensikt å øke individets selvkontroll over eget liv, og bidra til at individet oppnår økt selvtillit, bedrer selvbildet og får økte kunnskaper og ferdigheter, gjennom prosesser og aktiviteter som fremmer disse kvalitetene. Den strukturelle dimensjonen omhandler barrierer, maktforhold og samfunnsstrukturer som opprettholder urettferdighet og manglende mulighet til å ha kontroll over eget liv. Det sentrale ved empowerment er å bli i stand til å se sammenhenger mellom den enkeltes livssituasjon og de medfølgende problemer på den ene siden, og samfunnsmessige eller strukturelle forhold på den andre siden (Askheim 2003).

Begrepene makt og maktesløshet nevnes parallelt med empowerment, og viser at maktbegrepet står sentralt på den måten at makt er en forutsetning for empowerment. Det er imidlertid her snakk om å ha makt *til* noe, og ikke makt *over* noen (Stang 1998). Askheim (2003) hevder at utstrakt bruk av empowerment representerer et paradigmeskifte som innebærer maktforskyvning fra fagpersoner til brukere i velferdssektoren. En slik endring gir klare føringer om at dialog og informasjonsformidling er viktige ferdigheter for utvikling av brukernes kompetanse og beslutningsgrunnlag.

### 3.2.2 Marginalisering

Siden empowermentideologien tar utgangspunkt i mennesker som befinner seg i avmaktssituasjoner, er det naturlig å knytte fenomenet marginalisering til den teoretiske referanserammen. Marginalisering dreier seg om individers og gruppers manglende deltakelse på de arenaene hvor de i henhold til spesielle normer og kriterier forventes å delta. Opphavet til begrepet marginalitet (lat. *margio*) betyr kant eller grense. Å være marginalisert innebærer å befinne seg i en mellomposisjon mellom sosial inkludering og sosial utstøting (Heggen m.fl. 2003). Samtidig som den marginaliserte er mer eller mindre ekskludert fra arenaer og virksomheter som blir regnet som betydningsfulle, innebærer tilstanden at det fortsatt er åpning for å komme tilbake, å bli inkludert (Fauske og Øia 2003). Marginalisering må slik sett ikke oppfattes som en irreversibel bevegelse mot sosial utstøting. Vanskelige perioder med konflikter, problemer og marginalisering kan endres og snus til mer integrerende prosesser. Det er også mulig å oppleve integrerende prosesser på *en* arena og marginalisering på en annen (Heggen m.fl. 2003).

Det knyttes store forventninger til hvordan ungdom skal delta, med naturlige variasjoner fra lokalsamfunn til lokalsamfunn. Skole er den viktigste arena for sosial deltakelse for yngre ungdom, mens arbeidsliv og/eller studier ansees som den viktigste arenaen for eldre ungdom. Ungdom som er marginaliserte, har et problematisk forhold til disse arenaene. Når grensene mellom normalitet og avvik utfordres, reagerer omgivelsene med negative sanksjoner. Ungdom leker med disse grensene, de søker spenning og nye erfaringer. Perioder med opposisjon er del av en viktig læreprosess. Man lærer å se seg selv i forhold til de andre, men leken med grensene innebærer alltid en risiko. Ungdom som faller utenfor mister kontakt med de arenaer hvor viktige sosiale prosesser foregår (Heggen m.fl. 2003).

Tunge former for marginalisering og høy risiko for utstøting finnes der hvor marginalisering foregår på mange viktige arenaer samtidig, for eksempel i forhold til skole, hjem, arbeid og fritid (Heggen m.fl. 2003). Den nærmeste assosiasjonen til marginalitet er eksternaliserende problemer som mistilpasning i skolen, kriminalitet, vold og rusmisbruk. Internaliserende problemer som



angst, depresjon og spiseforstyrrelser er andre typer marginalitet (Fauske og Øia 2003).

### **3.2.3 Empowerment, selvbestemmelse og brukervedvirkning**

Empowerment har mange likhetstrekk med selvbestemmelse og brukervedvirkning, og begrepene står hverandre nær. De benyttes gjerne litt om hverandre, men har enkelte ulikheter som er viktige å tydeliggjøre. Mens empowerment handler om å myndiggjøre mennesker som befinner seg i en avmaktsposisjon, er selvbestemmelse en grunnleggende menneskerettighet og en ferdighet som både kan og må læres (Selboe m.fl. 2005). Brukervedvirkning er knyttet til brukere av hjelpeapparatet, og finnes i mange ulike grader og nivåer (Askheim og Starrin 2007).

Selboe m.fl. (2005) anser empowerment, både som ideologi og i praksis, som en svært viktig og uerstattelig funksjon på systemnivå. Storsamfunnet har en kontinuerlig utfordring med å gi marginale grupper den makten de har krav på, og sette dem i stand til å delta i beslutninger som omfatter dem selv.

På individnivå er derimot forfatterne av den oppfatning at den norske begrepsforståelsen av empowerment - myndiggjøring / gi mulighet til / sette i stand til / tillate - kan føre til at et skjevt forhold mellom tjenesteyter og tjenestemottaker opprettholdes, noe som kan medføre at den enkeltes klare rett til selvbestemmelse ikke tas på alvor. Empowermenttenkningen vil dermed kunne forlede oss til en praksis der retten til selvbestemmelse må positivt begrunnes, særlig når noen har en funksjonssvikt eller lever et utradisjonelt liv og tar valg som kan virke irrasjonelle. Det at noen (les tjenesteytere) gir og noen (les tjenestemottakere) blir gitt retten til å bestemme selv kan true selvbestemmelsesretten. Muligheten til å myndiggjøre omfatter også muligheten til å umyndiggjøre. Som Selboe m.fl. (2005:28) uttrykker, så er det *"retten til å begrense et menneskes selvbestemmelse som krever begrunnelse, ikke omvendt"*.

Selvbestemmelse er et viktig grunnlag for personlig utvikling og en forutsetning for å etablere egen identitet. Det dreier seg ikke om å treffe alle beslutninger selv, men *”selvbestemmelse refererer til holdninger og ferdigheter som kreves for å handle som den primære aktør i ens eget liv og til å treffe valg med hensyn til ens egen livskvalitet fri for uønsket ekstern påvirkning eller innblanding”* (Wehmeyer og Metzler 1995 i Selboe m.fl 2005:56). Individets rett til å bestemme selv er spesielt sårbar og utsatt når vedkommende trenger eller er avhengig av helse- og omsorgstjenester. Juridisk sett er individets rett til å bestemme over seg selv og sine eiendeler nedfelt i menneskerettighetene og i Norges grunnlov. I et ungdomsperspektiv kan selv-bestemmelse i forhold til selvutvikling være en utfordring. Som mennesker utvikler vi oss gradvis og i forskjellig tempo. Samtidig med at vi i stigende grad begynner å treffe egne beslutninger, skjer det en løsrivelse fra foreldre og andre myndighetspersoner fram til vi selv er blitt myndige. Denne utviklingen skjer ikke nødvendigvis synkront med den aldersmessige grensen for myndighetsalder (Selboe m.fl. 2005).

Brukermedvirkning kan forklares med *”brukerens rett til å medvirke”* og har sammen med empowerment vært presentert som de radikale grepene for å styrke brukernes posisjon i velferdssektoren. De har mye til felles ved at de begge handler om å styrke brukerne så de får mer makt over egen situasjon. Med reell brukermedvirkning menes at brukerne får ha et avgjørende ord med i viktige beslutninger omkring egen helse- og livssituasjon. Dette betyr at hjelpeapparatet og myndighetspersonene må gi fra seg noe av den myndigheten de innehar i dag. Mye av det som kalles brukermedvirkning pr i dag, rokker ikke ved denne beslutningsmyndigheten. Askheim og Starrin (2007) utdyper at brukerne får være med å bestemme så lenge deres synspunkter ikke kommer i konflikt med fagfolkenes. Hvis brukerne bare trekkes inn på slutten, for eksempel i evalueringen av et behandlingsopplegg, så gir ikke dette noen reell bruker-medvirkning. Det er med andre ord slik at jo tidligere brukerne trekkes inn i beslutningsprosessen, jo mer reell påvirkning får de (Askheim og Starrin 2007).

## 4.0 METODISK TILNÆRMING

### 4.1 Valg av metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju i denne studien, fordi denne metoden er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon. I studier som er preget av nær kontakt mellom forsker og de som studeres, gir kvalitative tilnærminger et grunnlag for å få en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om de personer og situasjoner vi studerer (Thagaard 2009).

### 4.2 Utvalg

Jeg har intervjuet fem ungdommer som har erfaring med å være elever ved Gateakademiet. Tre av informantene har avsluttet sitt opphold, mens to fremdeles er tilknyttet GA. Felles for de to informantene som er nåværende elever, er at de begge har vært på GA i en lengre periode. Siden alle fem informantene har lang erfaring fra Gateakademiet, skiller jeg ikke mellom tidligere og nåværende elever i presentasjon og tolkning av funn, bortsett fra i det undertemaet som heter avklaring, ambisjoner og tanker om fremtiden.

Utvelgingen av mine informanter var basert på personer som var villige til å stille opp, noe Thagaard (2009) betegner som et *tilgjengelighetsutvalg*. Tilgang til navn og telefonnummer foregikk på to måter. Sosialkoordinatoren ringte rundt til en god del tidligere elever og spurte om hun kunne gi meg navnet og telefonnummeret deres, slik at jeg kunne ringe noen av dem å spørre om intervju. I tillegg fikk jeg en liste av ledelsen over navn på fjorårets kull, ettersom de alle var blitt informerte om prosjektet og fikk kjennskap til mitt behov for informanter da jeg besøkte dem en tid tilbake. Til tross for at jeg hadde mange ungdommer å kontakte, viste det seg å bli vanskelig å få tak i informanter til studien. Jeg fikk opprinnelig tak i fem informanter, men to trakk seg i siste liten. Etter å ha gjennomført disse tre intervjuene, søkte jeg å få tak i

nåværende elever med lang fartstid på GA, og jeg lyktes med å få ja hos to ungdommer. Dermed fikk jeg totalt fem intervjuer til studien.

Jeg har valgt å bruke benevnelsen 'informant' når jeg viser til funnene fra intervjuene. Gjennom oppgaven for øvrig, bruker jeg fortrinnsvis benevnelsen 'ungdom', som jeg tenker er en mer fenomenær beskrivelse. I de tilfellene der beskrivelsene omhandler opplærings situasjonen på Gateakademiet bruker jeg 'elev'. Ungdommene bruker selv benevnelsen 'elev' om sin egen tilstedeværelse på Gateakademiet.

### **4.3 Datainnsamling**

Jeg valgte semistrukturerte forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Ved slike intervjuer er samtalene basert på temaer som jeg har valgt ut på forhånd (Dalen 2004). Intervjuguiden jeg utarbeidet inneholdt de temaer jeg ønsket å dekke, knyttet til den foreløpige problemstillingen, og forslag til spørsmål (vedlegg 1). Intervjumetoden er basert på en deskriptiv studie av menneskets bevissthet. Med deskriptiv menes at en forsøker å innhente åpne, nyanserte og korrekte beskrivelser av informantens livsverden (Kvale og Brinkmann 2009).

Før intervjuene startet gikk vi gjennom det informerte samtykket jeg hadde utarbeidet (vedlegg 2). Flesteparten leste gjennom selv, men en tok i mot tilbudet om å få det opplest. To av intervjuene foregikk på mitt kontor i Kristiansand sentrum, mens tre ble gjennomført på et av Gateakademiets kontorer. Etter det første intervjuet opplevde jeg at jeg manglet noe informasjon om enkelte temaer, noe som førte til at jeg endret litt på intervjuguiden. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd slik at utsagn er ordrett bevart, noe som er helt nødvendig siden jeg ønsket å bruke sitater i teksten (Thagaard 2009).

Som en del av datainnsamlingen besøkte jeg Gateakademiet flere ganger før jeg begynte med intervjuene. Dette for å få en bedre forståelse av hverdagssituasjonen til ungdommene. Dalen (2004) anbefaler en periode med oppsøkende virksomhet som en del av den kvalitative metoden. Hun peker på at gjennom en slik tilnærming, der forskeren "spaner" i feltet, kan en tilegne seg

mye kulturkompetanse. Jeg var tilstede en dag på hvert av de fire verkstedene, i tillegg til flere korte besøk rundt lunchtid, der alle ungdommene var samlet i Gateakademiets kantine.

#### **4.4 Kort om analyse og tolkning**

Analysen av data kjennetegnes som en prosess der man prøver å strukturere materialet slik at det blir lettere tilgjengelig for tolkning (Repstad 1998). I det praktiske analysearbeidet har det overordnede fokus vært at de berørte aktørene, som i mitt prosjekt både er informantene og institusjonen Gateakademiet, skal få en følelse av gjenkjennelse når rapporten er ferdigskrevet. I følge Repstad (1998) innebærer dette at analysen må skje ut fra problemstillingen, og at gjengivelsen av informantenes utsagn er så autentiske som mulig. Jeg har valgt å støtte meg til Thagaard (2009) i analyseprosessen, og det hun betegner som *temasentrert analytisk tilnærming*.

##### **4.4.1 Temasentrert analytisk tilnærming**

Temasentrerte tilnærminger handler om at en presenterer intervjumaterialet med et tematisk fokus. Analyser av materiale som er basert på temasentrerte tilnærminger innebærer en sammenlikning av informasjon om hvert tema fra alle informantene. Hovedpoenget med denne tilnærmingen er å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard 2009). Jeg har valgt å konstruere en firetrinns modell, basert på Thagaards (2009) beskrivelser av den analytiske prosessen i boka *Systematikk og innlevelse*, for å; a) identifisere de analytiske enhetene, b) inndele i kategorier, c) identifisere mønstre og d) tolke resultatene.

Når muntlig samtale skal omsettes til skriftlig tekst skjer alltid en fordreining av selve hendelsesforløpet, også når en gjengir informantenes utsagn ord for ord (Malterud 2003). Transkriberingen var en utfordring fordi mange av de meningsfulle utsagnene i selve intervjusituasjonen ble oppstykket og lite sammenhengende i skriftlig form. Malterud (2003:78) sier i den forbindelse at ”formålet med skriftliggjøringen er å fange opp samtalen i en form som best mulig representerer det som informanten hadde til hensikt å meddele”. Jeg

valgte derfor i noen grad å redigere det muntlige materialet, slik at informantenes utsagn ble mer sammenhengende og forståelige for leseren. Malterud (2003) betegner dette som *slightly modified verbatim mode*.

For å identifisere de analytiske enhetene leste jeg gjennom de transkriberte tekstene flere ganger for å danne meg et helhetlig bilde av det innsamlede materialet. Jeg merket meg sitater som fremhevet særlig gode poenger, samtidig som jeg noterte ned mulige temaer å jobbe videre med. I denne fasen av analysen foretar en beslutninger om hva en anser er de meningsbærende enheter, noe en kan betegne som tolkning i den forstand at beslutningene er basert på hva jeg som forsker forstår er de viktigste aspekter ved materialet (Thagaard 2009). De analytiske enhetene jeg valgte å ha fokus på var både enkeltsetninger, flere setninger og hele avsnitt.

De analytiske enhetene som omhandlet samme tema skulle så klassifiseres i kategorier. I første omgang inndelte jeg materialet i temaer som stemte godt overens med temaene i intervjuguiden. Jeg utarbeidet en matrise hvor jeg begynte å legge inn sitater fra de tre første intervjuene. Jeg oppdaget etterhvert at jeg ikke hadde klart å lage noen helhetlige kategorier som sammenfattet funnene i de ulike temaene, så jeg valgte å begynne forfra igjen. Skrev ut den transkriberte teksten på nytt, og brukte ulike farger til å markere setninger og avsnitt som passet inn i samme tema. Etter mye arbeid endte jeg opp med to overordnede kategorier. Som Thagaard (2009) sier, så bidrar kategorier til at forskeren lettere kan identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet. De to kategoriene jeg valgte, var 1) Fra å være en ”drop-out” til å bli en ungdom med ambisjoner, og 2) Hva ungdommene tenker om Gateakademiets profil. Den første kategorien ville jeg skulle være en avspeiling av den prosessen ungdommene går gjennom fra de begynner på GA og til de avslutter oppholdet. Den andre kategorien ønsket jeg skulle vise hvordan ungdommene forholder seg til ulike sider ved Gateakademiets profil.

Når jeg gikk i gang med å identifisere mønstre i materialet ble det klart for meg hvilke temaer jeg ønsket å utdype innenfor hver av de to kategoriene. Jeg utarbeidet en ny matrise (vedlegg 3) og sorterte de meningsbærende enhetene

inn i de ulike temaene. Repstad (1998) sier at en datamatrise kan egne seg godt til å lete etter mønstre og sammenhenger, men vil også avdekke variasjoner i besvarelsene og temaer som ikke er blitt besvart. Dette kom veldig tydelig fram. Enkelte temaer var fulle av informasjon, mens andre hadde lite, men likevel nyttig informasjon til å bruke i analysen.

Et viktig spørsmål når det gjelder tolkning av resultatene er hvordan mønstre og sammenhenger i dataene forstås (Thagaard 2009:158). I begynnelsen av analysen foretok jeg en dekontekstualisering av teksten, ved at teksten ble oppdelt og adskilt fra sin opprinnelige form. Tolkingsprosessen var derimot en rekontekstualisering, i den forstand at jeg knyttet teoretisk relevante begreper til kategorier i materialet (Thagaard 2009). Hensikten med dette har vært å fremheve meningen i teksten ved å sette ungdommenes uttalelser om Gateakademiet inn i en større sammenheng. For å få dette til, utarbeidet jeg to spørsmål til drøfting.

#### **4.5 Forskningsetiske overveielser**

En intervjuundersøkelse er preget av etiske og moralske spørsmål, ikke bare i selve intervjusituasjonen, men gjennom alle faser av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver etiske problemstillinger gjennom sju forskningsstadier, helt fra en begynner å tenke på formålet med å gjøre en type undersøkelse, via selve intervjusituasjonen, analysen og tolkningen, og til en slutfører forskningsrapporten.

Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, er det meldeplikt på prosjekter som involverer personer. Forskningsprosjektet ble meldt til personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og godkjent av dem (vedlegg 4 og 5).

Etter mitt første møte med ledelsen på Gateakademiet utarbeidet jeg en samarbeidsavtale som vi gikk gjennom og underskrev da vi møttes igjen (vedlegg 6). Dette ble gjort for at både GA og jeg skulle ha en forpliktelse og et ansvar i forhold til prosjektet. Avtalen inneholdt mine oppgaver knyttet til

prosjektet, og GA's ansvar for å hjelpe til med informasjon og bistå i å finne informanter.

Alle ungdommene som deltok i undersøkelsen ble informert om prosjektet, både skriftlig og muntlig. De skrev under på et informert samtykke som jeg utarbeidet i oppstarten av prosjektet. Det informerte samtykket inneholdt kort informasjon om prosjektet, min taushetsplikt, anonymisering av datamaterialet, og muligheten for å trekke seg underveis.

Som en del av anonymiseringen gjorde jeg et bevisst valg om ikke å bruke fiktive navn på informantene eller nummerere dem fra en til fem. Dette for å unngå at leseren kan koble sammen de ulike sitatene og lese informantens "historie". Jeg intervjuet både gutter og jenter, men valgte å fremstille alle som hunkjønn i presentasjonen, for å sikre informantenes anonymitet enda bedre. I og med at jeg har valgt å bruke Gateakademiets virkelige navn i rapporten, kan det være forholdsvis enkelt å finne ut hvem informantene er.

Et etisk prinsipp er at deltakelse i et forskningsprosjekt ikke på noen måte skal skade informantene (Thagaard 2009). I den forbindelse var jeg bevisst på spørsmålene jeg stilte i intervjuet, for slik å unngå å komme i en situasjon der informantene ble forledet til å utdype temaer som de kunne angre på i ettertid. Enkelte av informantene var svært åpne og lot meg bli kjent med mer personlige sider enn det jeg i utgangspunktet spurte om. Jeg var nøye med å vise at jeg verdsatte deres åpenhet, og spurte også om det gikk greit å snakke om disse tingene. Dette er følgelig blitt anonymisert i framstillingen. Alle opplysninger er for øvrig behandlet konfidensielt.

#### **4.6 Studiens validitet**

Spørsmålet om gyldighet og pålitelighet i en kvalitativ undersøkelse, handler om å forsikre både forskeren og leseren om at undersøkelsen er troverdig. Det dreier seg om "*forskerens kvalitetskontrol, af det produkt, som kommer ud af forsknings-processen*" (Fog 1994).



Pålitelighet kan knyttes til spørsmålet om en annen forsker hadde kommet fram til samme resultat ved å bruke de samme metodene (Kvale og Brinkmann 2009). Ville mine informanter endret sine svar i et intervju med en annen forsker og på et annet tidspunkt? Dette vil jeg aldri få svar på, men jeg tror det er viktig å være klar over at det er sannsynlig, både ut fra en tanke om at ulike mennesker påvirker hverandre forskjellig, samt at jeg var uerfaren som intervjuer. Fog (1994) er opptatt av det som skjer *mellom* intervjuer og informant, med særlig henblikk på intervjueren som instrument. Klarte jeg å opprette en trygg intervjusituasjon, var jeg bevisst informantens non-verbale uttrykk? Forstod jeg hva informantene uttrykte? Jeg forsøkte å ivareta disse momentene ved at vi pratet om 'løst og fast' før intervjuene startet, og jeg stilte enkelte spørsmål om igjen, gjerne med litt annen ordlyd for å finne ut om jeg hadde forstått informantenes svar riktig. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2009) for å 'sende' meningen tilbake til informanten.

Det jeg i tillegg har undret meg over er hvorvidt studien er pålitelig med tanke på *hvem* jeg har intervjuet. Jeg strevde noe med å få tak i informanter. Jeg var i kontakt med flere, enkelte sa nei, og to valgte å trekke seg like før intervjuene skulle funnet sted. Kan det tenkes at jeg kun har fått intervju ungdom som bare har positive opplevelser med Gateakademiet? Fikk jeg nei fra ungdom som hadde negative eller 'verken/eller' opplevelser med å gå på GA? Dette er et viktig moment i forhold til diskusjonen, og det blir viktig at jeg ikke trekker for store konklusjoner ut fra det materialet som foreligger, men konsentrerer meg om at det en informant uttrykker er kun denne enes mening og erfaring.

Jeg transkriberte intervjuene fra lydbåndene umiddelbart etter intervjuene. Dette for å sikre mest mulig av det nonverbale som kom frem i intervjuene, smil, ansiktsuttrykk og lignende. Fordelen med opptak er at alt som ble sagt er bevart, og jeg som forsker kunne konsentrere meg om informanten og hans eller hennes reaksjoner i selve intervjusituasjonen. Selv om jeg hadde hele intervjuene bevart på bånd, var det vært viktig å være bevisst det Kvale og Brinkmann (2009) kaller datareduksjon. Det vil si det som skjer i prosessen fra materialet befinner seg på bånd og til det er overført til utskrifter. I dette arbeidet forsøkte jeg å

skrive ordrett av båndene, samt få med pauser og kremt som kunne ha betydning for den senere tolkningen av teksten.

Gyldighet er knyttet til tolkning av data, og en kan i den forbindelse spørre seg i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009). Kravet om gyldighet dreier seg om at forskeren skal sikre sammenheng og konsistens når det empiriske materialet analyseres. I den prosessen var jeg bevisst på å ikke ta informantenes utsagn ut av sammenheng, men knytte disse til temaer som fanget opp det jeg var ute etter å få svar på i intervjuene. Dette var et krevende arbeid, da jeg både ville være tro mot materialet, samtidig som jeg ønsket å jobbe med utsagnene på et mer teoretisk nivå.

I tillegg kan gyldigheten i en undersøkelse styrkes ved at forskeren søker å finne samsvar mellom egne funn og tidligere forskningsresultater (Fog 1994). Funnene i denne studien samsvarer godt med annen forskning jeg har gjort meg kjent med i denne prosessen, men igjen er det skummelt å trekke konklusjoner, da utvalget mitt er lite og som nevnt over, kan bestå av ungdommer som ville stille opp til intervju fordi de kun hadde positive erfaringer med å gå på Gateakademiet. Det går likevel an å si at jeg ser mange fellestrekk ved informantenes besvarelser, for eksempel innen temaer som omhandler personalets betydning og hva slags utbytte de opplever å ha fått.

#### **4.7 Egen rolle som forsker**

Når samhandlingspartene i forskningsprosessen er mennesker, blir det mellommenneskelige spillet som foregår i en sosial kulturell kontekst, en organisk del av materialet (Malterud 2003:44). Det er med andre ord ikke tale om hvorvidt jeg som forsker påvirker prosessen, men hvordan. Forforståelse innebærer det jeg som forsker har med meg inn i prosjektet ved oppstart. Erfaringer, kunnskap og kjennskap. Det handler både om min utdanning som sosionom med pedagogisk tilleggsutdanning, mitt daglige virke i den kommunale PP-tjenesten, og ikke minst mitt tidligere kjennskap til Gateakademiet gjennom en nær

bekjent. Alt dette er en del av min forforståelse, og noe som har preget fokus for prosjektet.

Jeg fattet fort interesse for dette prosjektet da jeg fikk høre om det, sannsynligvis fordi jeg hadde et veldig positivt bilde av Gateakademiet, og tenkte det ville være et spennende sted å forske på. I oppstarten var jeg veldig bevisst denne forforståelsen, og litt usikker på hvordan jeg skulle håndtere den. Jeg valgte å være helt åpen om dette i starten, ved at GA tidlig fikk informasjon om min tilknytning til stedet. Jeg var også bevisst på å si til personalet at dette ikke skulle prege prosjektet, og at jeg ønsket å få kjennskap til stedet ved selv å besøke verkstedene og delta på fellesmåltidene.

Min forforståelse sa meg også at de ungdommene jeg skulle komme til å intervjuer ville ha gode opplevelser og stor nytte av tiden på GA. Det ble derfor svært viktig å utarbeide en åpen intervjuguide, der jeg la til rette for at informantene kunne komme med et kritisk blikk på Gateakademiets profil, ved at jeg søkte svar på om noe ikke fungerte eller kunne vært annerledes på GA.

Intervjuene varierte i lengde, fra 25 til 40 minutter. På den ene siden opplevde jeg det som en styrke at jeg var vant til å snakke med ungdom gjennom jobben min, og jeg følte jeg klarte å skape en trygg situasjon med informantene. På den andre siden var nok intervjuene preget av min uerfarenhet som forsker. Jeg var redd for at jeg ikke skulle få svar på alle temaene hvis jeg gikk vekk fra intervjuguiden, og dette førte noen ganger til at informantene måtte gjenta seg, fordi de ble spurt om ting de hadde svart på under et annet tema tidligere.

Jeg forsøkte å være bevisst det Bøe og Thomassen (2007) kaller hverdagspråk i møte med ungdommene, men opplevde i noen grad at jeg måtte omformulere meg for å bli forstått, i den betydning at jeg falt over i ekspertspråket ved noen anledninger. Det var spesielt i forhold til en informant at jeg opplevde dette.

De to jeg intervjuet på kontoret mitt fikk vite at jeg jobbet i PPT, noe jeg kom til å tenke på om kunne prege intervjusituasjonen. Enkelte mennesker har dårlig erfaring med offentlige kontorer generelt, og noen kan jo ha vonde erfaringer

med PPT eller andre instanser, som i disse tilfellene kanskje kunne ført til at de ble forknytte under intervjuet. Min opplevelse var at dette ikke skjedde, men dette kan jeg selvfølgelig ikke vite med sikkerhet.

## 5.0 FRA Å VÆRE EN "DROP-OUT" TIL Å BLI EN UNGDOM MED AMBISJONER

### 5.1 Sammenhengen mellom ansvarliggjøring, mestringsopplevelser og personlig vekst

Alle ungdommene hadde utsagn som peker i retning av at de har blitt oppfordret til å ta ansvar for eget arbeid på Gateakademiet, og at denne selvstendigjøringen har gitt dem økt selvtillit og stor grad av mestringsfølelse. En av informantene ville gjerne gjøre alt selv, og beskriver betydningen av å få lov til nettopp det:

Friheten jeg hadde der oppe, fikk lov til å ta det ansvaret jeg ville ta. La opp min egen plan, kunne komme dit jeg ville. Kunne si selv hva jeg ville oppnå innen en viss tid. Alle ressursene, tilgang på utstyr, kunne sette i gang prosjekter og bruke GA. Gav en utrolig mestringsfølelse at jeg fikk gjøre alt selv.

En informant forteller om å oppnå mål som en viktig del av selvstendigjøringen:

Vi hadde ambisjonsmål. Det første var å lage noe, og stille ut noe. Så lagde jeg noe som hang i kafeen, og målet var oppnådd på en måte. Milepæler, heter det ikke det? En starter på ting en har tenkt å gjøre, så kommer man alltid til målet. Sånn var det på (verksted), jeg fikk til det jeg ville. Nå tenker jeg at ting ikke er så vanskelige som de ser ut. At jeg kan få det til. Før ville jeg tenkt at jeg gidder ikke, får det ikke til. Nå tenker jeg at jeg kan jo prøve, andre får det jo til, kanskje jeg også.

En annen informant henviser også til målene hun satte seg når hun snakker om hva hun fikk ut av GA:

Føler jeg har blitt mer selvsikker. Jeg klarer å være sammen med andre og ha god kontakt med dem. Kan sitte å jobbe i en gruppe med felles oppgaver – ting jeg strevde med før. Hadde det som mål; bli mer selvbestemmende og klare å jobbe i en gruppe. Det klarte jeg jo. Det stod som min hovedoppgave gjennom hele året, kan du si.

De to siste utsagnene viser at informantene knytter sin utvikling til konkrete mål de jobbet mot mens de gikk på GA, og om tilfredsstillelsen ved måloppnåelse. Samtidig tolker jeg begge utsagn som tegn på personlig utvikling. Den første informanten forteller om en grunnleggende forandring når det gjelder hvordan hun forholder seg til utfordringer nå, i motsetning til før hun begynte på GA. Den andre informanten beskriver to personlige mål hun har klart å oppnå; bli mer selvbestemmende og kunne jobbe i gruppe. Begge målene handler om å utvikle sosiale ferdigheter. Samtidig er begge gode eksempler på sammenhengen mellom det å bli ansvarliggjort og opplevelse av mestring, som i neste runde kan føre til personlig vekst. En annen informant utdyper følelsen av ”vekst” etter å ha droppet ut av skolen, fått seg flere småjobber, for deretter å falle helt sammen:

Når jeg begynte på GA hadde jeg hatt sykemelding nesten et år. Jeg var med andre ord ikke så høy i hatten da jeg begynte. Men så fikk jeg veldig god mestringsfølelse og veldig mye positive tilbakemeldinger. Min tro på hva jeg kunne var en helt annen da jeg gikk ut derfra enn da jeg begynte.

Denne informanten beskriver utviklingen veldig fint. Fra sykemelding og en følelse av å ”ikke være så høy i hatten” til mestringsfølelse og tro på seg selv. Hun uttrykker betydningen av at hun fikk positive tilbakemeldinger for at hun utviklet seg slik hun gjorde. Flere av ungdommene forteller om en vanskelig tid før de begynte på GA. Noen har opplevd det som et stort nederlag å droppe ut av videregående skole, mens andre har dårlige skoleerfaringer generelt. Tidligere samtaler med personalet bekrefter at mange av ungdommene som kommer til GA har slike erfaringer. Dette gjenspeiler også mitt inntrykk etter å ha pratet med flere av ungdommene da jeg besøkte verkstedene en tid tilbake. En av dem snakket om hvor godt det var å komme til GA etter å ha sagt fra seg eller mistet den videregående plassen:

Det er jo litt spesielt at GA er for folk som har falt litt utpå, på en måte. Det blir liksom et lite lys i enden av tunnelen. Folk kan være litt nedpå og så komme seg opp igjen her. Det er noe av det beste.

Informanten beskriver Gateakademiet som et lys i tunnelen for ungdom som har falt utenfor, og et sted der en kan komme seg opp når en har vært langt nede. Utsagnet er et godt eksempel på marginaliserte ungdom som trenger hjelp til å komme ut av en vanskelig situasjon. En av informantene jeg snakket med hadde en svært lang periode utenfor jobb og skole før hun kom til GA. Hun sier i intervjuet at det ikke finnes noe alternativ utenfor GA akkurat nå, og sammenlikner det å gå på GA med det å ikke gjøre noe i det hele tatt når jeg spør om hun har hatt utbytte av tiden på GA:

Ja, jeg må jo si det. Nå går jeg jo på noe, så nå er det jo bedre selvtillit. Bedre enn å bare sitte hjemme og ikke gjøre en drit.. så jeg vil jo si det ja..

Litt senere i intervjuet svarer hun dette når jeg spør om motivasjon for å gå på GA:

Det at jeg får til noe, det er jo motiverende. Det er godt å gå her, å føle på det at jeg ikke sitter hjemme.

Hun snakker både om at hun opplever økt selvtillit og mestringsfølelse ved at hun går på GA og får til noe. Utsagnene viser betydningen av å være tilknyttet en fast plass, ha et sted å gå til og være en del av et fellesskap. Denne informanten har gått fra en marginalisert situasjon, en bortimot isolert tilværelse, til GA hvor hun opplever å mestre og bli motivert for videre innsats.

For å utdype dette med økt selvtillit og mestring spurte jeg også om informantene hadde endret seg etter tiden på Gateakademiet. To av dem uttalte nesten med samme ordlyd at de har blitt flinkere til å hive seg ut i situasjoner som kan virke litt skumle, fordi de har større tro på egne evner. Den ene uttalte at det går an å prøve, og viser til at andre får ting til, kanskje henne også. Den andre hadde mer fokus på egen lærdom av å våge seg ut i ukjent terreng. En informant sa at hun trodde nok folk hadde merket en forskjell på henne før og etter tida på Gateakademiet, men at hun ikke visste helt, siden hun aldri hadde snakket med noen om det. Hun virket litt usikker i dette svaret, noe jeg også opplevde hos en annen informant, da jeg spurte om hun var blitt styrket på

andre områder enn det kunstmessige. Hennes svar til det var: Tror det, er kanskje litt mer positiv og glad, jeg får jo ting til.

## **5.2 Forholdet mellom praksis og teori**

Gateakademiet har opplæring i praktisk-estetiske fag, og jeg ønsket at informantene skulle beskrive hvordan de likte å ha fokus på praktisk opplæring framfor teoretisk. Av en informant fikk jeg dette svaret:

Veldig greit, var gjennom PPT på videregående, og sånn. Er ikke så stor fan av fag egentlig, så opplegget på "Gata" var ypperlig for min del. Med den praktiske biten føler jeg en blir satt litt på prøve selv, på en måte. Hvis du ikke får gjort noe praktisk der oppe, så gjør du egentlig ingenting. En må være litt kreativ og finne på noe selv å gjøre.

Ut fra svaret hennes og andre utsagn gjennom intervjuet, fikk jeg forståelse av at hennes tidligere skolegang hadde vært preget av mye strev for å klare de faglige kravene. Samme type svar fikk jeg også fra denne informanten, som sa:

Veldig stor betydning for meg, det fokuset. Jeg er ingen teoretiker, det passer meg overhode ikke. Det å sitte å lese teori for å få en forståelse av hvordan det fungerer i praksis, er veldig veldig vanskelig. Det hadde jo alt å si for den læringskurven jeg hadde.

En annen informant, som kunne fortelle at den faglige trivselen veide opp for den sosiale mistrivselen, svarte:

Faglig er det greit. Det er godt å ikke ha teorifagene, for det liker jeg ikke. Det er vel greit å kunne det, men jeg er ikke interessert i å drive med teori.

Disse informantene forteller alle at de verdsetter det praktisk-estetiske fokuset på GA. De uttrykker på hver sin måte at de ikke er glad i teorifag, og den ene utdyper på en grundig måte at det er vanskelig å lese teori for å forstå hvordan noe virker i praksis. Hvis en knytter disse utsagnene til hvordan den videregående skole fungerer i dag, der de yrkesfaglige linjene inneholder svært stor mengde fellesfag, det vil si teorifag, kan en fort gjøre seg tanker om hvorfor mange ungdommer faller fra og ikke får gjennomført et videregående løp. Alle



informantene i denne studien har erfaringer med å avbryte videregående opplæring, noen av disse har valgt denne løsningen nettopp på grunn av det teoretiske fokuset.

Da jeg besøkte de fire verkstedene i begynnelsen av denne studien tok jeg notater i etterkant av hvert besøk, der jeg forsøkte å beskrive atmosfæren fra hvert enkelt verksted. Mine nedskrevne inntrykk handler i stor grad om at stemningen er positiv, ungdommene er engasjerte og arbeidssomme, og verkstedveilederne gir masse rom for utvikling i den retningen ungdommene selv ønsker. To av informantenes svar på spørsmålet om det faglige fokuset passer godt til mitt inntrykk av atmosfæren på verkstedene. Den første fortalte at hun lærer veldig fort når hun bruker hendene, men at hun gjerne vil lese litt teori når det kan knyttes til det praktiske arbeidet. Hun beskriver at hun kan komme med et ønske til verkstedveileder, så gjør han det han kan for å hjelpe henne. Den andre fokuserte på at hun har fått et nytt interessefelt, samtidig som hun beskrev litt rundt sine fremtidstanker:

Kjempegøy.. Dessuten lærte jeg noe nytt noe som jeg fikk skikkelig interesse for, og som jeg har kjempelyst til å drive videre med, og som også gjorde at jeg ville drive med kunstfag sånn prof. Og at jeg faktisk begynte å søke på skole og sånn mens jeg gikk der. Det var jo veldig gøy.

Hun mimrer litt fra tiden på GA, og forteller noe som er ganske betegnende for den faglige trivselen hennes:

Jeg husker påskeferien, den var altfor lang. Jeg ville bare tilbake igjen. Jeg hadde akkurat startet på noe, så jeg satt bare og telte dager for å komme tilbake igjen. Så kom streik og enda mer fri... arh...

Slik jeg leser alle informantenes utsagn, så handler den totale opplevelsen av Gateakademiet mye om den faglige trivselen. Verkstedene legger opp til mye selvstendig arbeid, der ungdommene kan boltre seg i praktiske oppgaver med et konkret mål for arbeidet. Noen betegner GA som et "friår" før de skal i gang med videregående igjen. Andre snakker om GA som en ny start, et sted der en oppdager nye sider ved seg selv som en ønsker å utvikle videre på nisjeskoler

eller i jobb. Den personlige veksten kommer godt til uttrykk hos alle ungdommene ved at de mestrer og har det både godt og gøy når fokuset er på praktisk-estetiske fag.

### **5.3 Om å bygge nettverk og utvikle sosial kompetanse**

Jeg var opptatt av ungdommene sosiale trivsel i intervjuene. Jeg ønsket at informantene skulle beskrive deres erfaringer knyttet til samvær med de andre ungdommene, og hvilken betydning det sosiale "livet" på GA hadde for dem. Informantene hadde ulike erfaringer, fra det ene ytterpunktet til det andre. En informant forklarte den gode kontakten på denne måten:

Ble fort kjent med de andre og spesielt de jeg gikk i samme klasse som. Har fremdeles kontakt med mange av dem. Det blir så intimt der oppe, utrolig greie medelever, tror mange har opplevd det samme før de kom til "Gata". Har kontakt med (verkstedsveilederen) også, han er kjempehyggelig.

Det å ha felles erfaringer trekkes fram som et viktig ledd i det å bygge relasjoner. Her kan trygghet og gjenkjennelse være nøkkelord. Det er godt å føle at andre også har de erfaringene en selv har. En er ikke alene om å ha hoppet av et ordinært skoleløp. En annen informant poengterer at fellesmåltidene var svært viktig for hennes trivsel:

Når du går hjem så gleder en seg til neste dag. Frokosten betyr veldig mye. Det er koselig, en blir så avslappa. Så går vi ned, treffer noen i ganga.. jeg tror det er veldig viktig, egentlig. Det er det vi har (måltidene) som er sosialt hver dag. Sosial input. Noen ganger er vi en fast gjeng ved et bord, men det er litt forskjellig. Vi hopper litt rundt i grunnen.

En informant trakk fram kombinasjonen av det faglige og sosiale som nøkkelen til trivsel:

Det aller beste er å sitte og prate med lærere og medelever. Utrolig hyggelige folk. Det sosiale er så bra, og trivselen på verkstedet. En kan vel si en blanding av det faglige og sosiale. Får jo så mye ut av å være der bare et år.

Dette utsagnet er interessant fordi informanten ikke bare trekker fram det sosiale aspektet med de andre ungdommene, men hun nevner også det verdifulle med å prate med lærerne. Betydningen av gode voksenrelasjoner kommer fram her, og det jeg syns er spennende er den nærheten informanten snakker om på tvers av alder og posisjon. Ungdommer kan vel i utgangspunktet karakteriseres som en gruppe som helst holder seg til sine egne, men dette utsagnet er et godt eksempel på at det motsatte også kan være tilfelle. Utsagnet kan også knyttes til likeverdighet, ved at elev og lærer er i dialog uten å være begrenset av posisjon og nivå. Informanten beskriver en likeverdig og trygg atmosfære når hun sier at folkene er hyggelige, og at det beste er å sitte å prate med lærere og medelever.

En annen informant tydeliggjør hva hun fikk ut av å snakke fag i de sosiale arenaene:

Syns det var veldig hyggelig med felles måltider. Fellesskapet, liksom. Kan fort bli klikker innforbi hvert verksted, så felles frokost og lunch skaper fellesskap. Du kommer i dialog med de andre verkstedene, du sitter og snakker om de pågående prosjekter. Du får påfyll og nye idéer fra de andre.

Kombinasjonen av fag og sosialt fellesskap omtales som avgjørende for trivsel. Det er et interessant utsagn fordi faglig og sosial trivsel vektet likt, ved at en kan utnytte de sosiale arenaer til faglig diskusjon. Medelevene ses på som verdifulle bidragsytere i ens individuelle arbeid. Måltidene omtales som veldig verdifulle av flere informanter, både med hensyn til det sosiale og det faglige fellesskapet. En informant uttalte at fellesfrokosten kunne være hovedgrunnen til at hun kom seg opp om morgenen. Inkludering kan være et nøkkelord. Ungdommer som tidligere har erfart hvordan det er å stå utenfor, kan tenkes å ha et sterkt behov for å føle seg inkludert når de kommer til Gateakademiet.

Flere av informantene forteller at de har fått varige vennskap etter tiden på GA, noen de har nær og godt kontakt med og andre de bare har kontakt med på facebook. Et par av informantene forteller at de har bygd nettverk i kunst- og kulturmiljøet i byen som følge av tilhørigheten på GA, og skaffet seg jobber på

grunn av kontaktene de fikk. Den ene sier dette om utvikling av vennskap og nettverk på GA:

Ikke så mange, har vel kontakt med et par-tre stykker, de andre har jeg kontakt med på facebook. Jeg bygde ikke noe særlig nettverk, bortsett fra de jeg kontaktet selv utenfor GA. Jeg hadde ikke hatt noen kontakter nå hvis jeg ikke hadde gått på GA.

Denne informanten fokuserte mest på betydningen av å bygge nettverk med tanke på fremtidige jobbmuligheter, framfor å utvikle nære vennskap mens hun gikk på GA. Utsagnet er et godt eksempel på hva tilhørighet på GA kan bety utover det som foregår i det daglige på verkstedene. I enkelte bransjer, som for eksempel kunst- og kultur, kan det være viktigere med kjennskap og kontakter når en skal skaffe seg jobb enn hvor gode papirer man har.

I løpet av mine besøk på GA registrerte jeg at ikke alle ungdommene virket like komfortable med å sitte og spise sammen til frokost og lunch. Jeg spurte personalet om denne taktikken, og de begrunnet det i den konsekvenspedagogiske teorien som har fokus på individet i samspill med omgivelsene, og at hver enkelt har en forpliktelse overfor fellesskapet. Med bakgrunn i dette svaret spurte jeg noen av ungdommene på verkstedene om hva de syntes om at alle må være tilstede på fellesmåltidene. De fleste så ikke problemet i spørsmålet, mens et par-tre stykker uttrykte at det hadde vært litt ubehagelig i starten, men at det etter hvert ble hyggelig. I intervjuene møtte jeg en informant som trivdes svært godt faglig, men som beskrev stor mistriivsel i forhold til det sosiale "livet" på GA:

Sosialt – jeg hater det, jeg kan ikke fordra det liksom. Det er jo regler her, så jeg må jo bare godta det. Blåmandag og sånn, det liker jeg ikke. Sånn sosialt drit, det liker jeg ikke. Men det er jo reglene, så jeg må jo godta det.

Denne informanten beskrev veldig tydelig hvor vanskelig de sosiale kravene var, men likevel hvor viktig hun syntes det var å følge reglene. Dette gjorde meg nysgjerrig, og jeg insinuerte derfor at dette måtte være svært utfordrende. Dette medførte et litt mildere utsagn da hun sa:

Det er jo en utfordring å ta det der, men jeg må jo gjøre det. Det blir sikkert bedre for meg etter hvert.

Svaret hennes antydte at hun klarte å se verdien i det å presse seg selv til å være tilstede i de sosiale sammenhengene. Jeg spurte derfor om hun tenkte at dette kunne ha en positiv effekt på sikt, hvorpå hun svarte:

Det kan det ja (smiler)

Disse utsagnene, fra det første der hun sier at hun hater det sosiale ”dritet” til hun etter hvert uttrykker at det kan ha en positiv effekt å presse seg litt, kan tyde på at denne informanten er på vei mot en mer sosial tilværelse. Dette bekreftet hun litt senere i intervjuet da jeg spurte om hva slags utbytte hun hadde hatt av å gå på GA. Først gikk hun gjennom all den faglige kunnskapen hun hadde tilegnet seg, før hun var over på det sosiale igjen:

Har hatt utbytte ja.. Det er jo sånn at jeg går her bare noen få dager i uka, på grunn av det sosiale. Og hver gang jeg har vært her går jeg rett ned til byen og så sitter jeg med venner på kafé. Det har vært hver gang, så det har jo hjulpet meg sosialt det også. Den tida jeg var hjemme gjorde jeg jo ikke det. Da satt jeg foran dataen hjemme og ventet på at de skulle bli ferdig på kafé, og så kom de hjem, og så snakket vi på dataen.

Denne informanten beskriver trivsel og utvikling på ett område, som får innvirkning på et annet, som i dette tilfellet er mer sosialt samvær med vennene. Hun ser ikke GA som en isolert enhet, men knytter sammen det hun oppnår der med andre aspekter ved livet sitt.

#### **5.4 Avklaring, ambisjoner og mål for fremtiden**

Gateakademiet tar mål av seg å være den beste avklaringsarena for sin målgruppe. Derfor var det interessant å spørre ungdommene om de selv så på GA som en god hjelp til å avklare veien videre. De to informantene som ennå ikke hadde avsluttet sitt opphold på GA da jeg intervjuet dem, uttrykte begge at de ikke ønsket å slutte. Den ene sa hun gruet seg til å slutte, mens den andre skulle sjekke ut muligheten for å gå der et år til. Informanten som gruet seg

hadde både ønsker og ambisjoner om framtiden, men ennå var alt litt uavklart. For å nyansere bildet litt omkring hennes utbytte i forhold til å avklare veien videre, spurte jeg henne hvor hun hadde vært i dag hvis hun ikke hadde fått plass på GA. Til dette svarte hun:

Det tør jeg nesten ikke tenke på ei gang. Vet ikke, hadde vel hoppet litt fram og tilbake, og ikke visst helt. Men i hvert fall, tror jeg, kanskje tatt studiekompetanse. Det satser jeg på å ta nå. Jeg tror det var riktig at jeg skulle komme inn på GA akkurat i den tidsperioden.

Hun uttrykker at GA har vært veldig viktig for henne når hun sier at hun nesten ikke tør tenke på hvor hun hadde vært hvis hun ikke hadde fått plass på GA. Det samme gjør den andre informanten når jeg spør om det samme:

Da hadde jeg sovet nå (ler). Jeg hadde fremdeles vært hjemme, hadde nok det. Jeg hadde ikke orket skole, tror det hadde vært litt tøft å begynne i jobb, med tanke på at jeg har ingen ting. Dette er i alle fall klart et sted å være.

Denne informanten beskriver også egenverdien i å gå på GA, selv om hun ikke har avklart hva hun skal videre. Jeg spør om hun har lyst til å leve av det hun driver med til daglig på GA, og på ansiktsuttrykket kan det se ut som om jeg spør om noe som ligger langt fram i forhold til hvor hun er i dag:

Kanskje leve av det? Kanskje det. Det hadde vært sabla gøy. Da hadde jeg bare gjort det vet du. Da hadde jeg trivdes veldig godt (smiler).

Informantens svar sier noe om hvor viktig det er å ha sitt daglige virke knyttet til noe man mestrer og er motivert for. For informantene som ser tilbake på tiden på GA, har også det med mestringsarenaer vært viktig i forhold til å avklare veien videre. En av informantene, som hadde lang fartstid i kulturskolen, og var på vei mot en utdanning innen matfag før hun hoppet av, forteller om sin vei mot å avklare videre valg:

Det begynte å demre for meg etter hvert, når jeg så hva jeg kunne få til. Så GA har absolutt vært en avklaringsarena for meg. Eller i hvert fall vært med å bygd opp under det jeg allerede hadde.. blåst liv i gleder..

Hun beskriver mestringsopplevelser når hun uttrykker at hun etter hvert så hva hun kunne få til. Samtidig hadde hun en voksen ved sin side som trodde på henne:

Fikk utvidet interessefeltet mitt, fra hobby til noe jeg har lyst til å leve av. Jeg søkte på (skole) mens jeg var her. (Verkstedveilederen) pushet på; ”det her kan du klare”.

Det ble klart for henne hvilken retning hun ønsket å gå mens hun ennå var elev på GA. Hun uttrykker en lang opptur fra hun begynte på GA og fram til der hun er i dag; på skole i en storby hvor hun trives, og med positive tanker om fremtiden:

Det var absolutt riktig valg. Jeg begynte på (skole), fikk gode karakterer. Første gang i hele mitt liv at jeg har klart å få til noe ordentlig på skolen. Jeg fikk en A på en prøve før jul. Det gir motivasjon til å gå videre. Tror ikke jeg har fått en 6'er siden 8.kl, det er jo en stund siden.

Nå skal jeg gå på (skole+linje) i to år. Så lurer jeg på om jeg skal ta opp de fagene jeg mangler for å få studiekompetanse, så kanskje studere i utlandet. Jeg har tenkt masse.

Hun beskriver en omfattende prosess fra det å stå uten skole- eller arbeidsplass, via veien om mestring og egenutvikling, til ambisjoner og planer for fremtiden. Hennes historie gir meg assosiasjoner til marginaliserte ungdommer med masse flotte egenskaper, men som trenger hjelp og dytt til å komme seg ut av en litt hjelpesløs situasjon. Ved å bygge opp selvet, få tilbake troen på seg selv, kan veien ut av maktesløshet oppleves overkommelig. En annen informant, som ikke har hatt noe å gjøre i de månedene som har gått etter at hun sluttet på GA, mener likevel at GA har vært en avklaringsarena for henne:

Ja, egentlig. Jeg har vært veldig usikker på hva jeg ville bli for no'. Følte jeg ble litt mer sikker. Nå tenker jeg studiespesialisering, så høgskole eller (privatskole). GA har vært en viktig avklaringsarena for min del. Lærte ting jeg ikke hadde tenkt på før. Kunne bli stressa, nå tar jeg det litt mer med ro.

Hun viser til at tiden på GA har gitt henne ambisjoner og en ro i forhold til å ta det rette valget. En informant forteller at hun fikk en veldig bra attest fra

verkstedveilederen på GA, som hun tror var en døråpner med tanke på å komme til intervju der hun søkte skoleplass. Dette intervjuet beskrev hun som det første hun gjorde etter GA som var ”drit-skummelt”, men som hun bare måtte gjøre hvis hun skulle komme seg videre. Hun tillegger GA veldig mye av æren for at hun har kommet dit hun er i dag, når hun sier at hun er usikker på om hun hadde tatt noe aktivt valg uten erfaringene fra GA. Hun er likevel bevisst sin egen styrke og sitt bidrag i utviklingen, når hun avslutter intervjuet med å si at ”GA har absolutt vært det viktigste, i tillegg til meg selv”. Hun viser godt utviklingen fra å befinne seg i en situasjon hvor hun sannsynligvis ikke hadde klart å ta et aktivt valg, til et bevisst utsagn som forteller at hun selv er delaktig i den utviklingsprosessen som har funnet sted. Dette er et godt eksempel på at styrking av individets selvfølelse gir muligheter for den enkelte til å ta tilbake styringen over sin egen tilværelse.

## **5.5 Oppsummering**

Den første problemstillingen for studien omhandler ungdommers beskrivelser av utvikling etter å ha gått på Gateakademiet. I presentasjonen av funnene kommer det frem at alle informantene beskriver at de har blitt ansvarliggjort når det gjelder å gjennomføre eget arbeid, og dette har ført til økt selvtillit og opplevelse av mestring.

Fokuset på praktisk-estetiske fag framfor teorifag blir omtalt som helt avgjørende, det gir mestringsopplevelser, er lærerikt og kjempegøy. Det sosiale fokuset med krav og forventninger om likeverdig deltakelse får litt varierende omtale. Alle informantene beskriver at de har drømmer og ambisjoner, og er kommet nærmere en avklaring av veien videre som følge av tiden på Gateakademiet.

Samlet sett har alle informantene utsagn som tyder på at de har fått et løft, både i forhold til utvikling av faglig kunnskap og sosial handlingskompetanse. I diskusjonskapitlet vil jeg drøfte informantenes utsagn på et mer teoretisk nivå. Kan informantenes beskrivelser av utvikling sees i sammenheng med hvordan



marginalisert ungdom kan få hjelp til å komme seg ut av en maktesløs situasjon, slik at de blir styrket og satt i stand til å komme seg videre i livet?

## **6.0 HVA UNGDOMMENE TENKER OM GATEAKADEMIETS PROFIL**

### **6.1 ”Du må like å jobbe med ungdom” – personalets betydning**

Verkstedsveilederne og det øvrige personalet ble trukket fram av alle informantene da jeg spurte om trivsel på Gateakademiet. Det var først etter de to første intervjuene at jeg valgte å spørre spesifikt om informantenes forhold til personalet, og i hvilken grad disse hadde hatt betydning for trivselen, utviklingen og selve oppholdet på GA. En informant fokuserte på at førsteinntrykket av de ansatte var veldig positivt. Hun uttrykte at ”det virka så utrolig hyggelig der, utrolig greie personer”. Dette utsagnet er også representativt for de andre informantenes førsteinntrykk. De nevnte alle at de ble møtt på en veldig god måte av de ansatte. Dette henger godt sammen med personalets ønske om å legge til rette for et fordomsfritt møte med den enkelte (gateakademiet.com). En informant svarer dette, når jeg spør om hva som var det beste med å gå på GA:

For det første, folka her bryr seg om at du faktisk får gjort noe. Og hvordan du har det, går alt greit liksom. Ikke kjefter fordi du kommer for seint, og hysj, nå må du være stille og sånn. Du må like å jobbe med ungdom. De som er der må jo være interessert i å hjelpe ungdom.

Hun er inne på betydningen av å ha en relasjon til de voksne, både når hun sier at de er opptatt av at ungdommene får gjort noe, og ved at hun bruker ordet ’hjelpe’ når hun snakker om de ansatte. En informant sier at hun ikke tenker på dem som lærere, men derimot som ungdommenes veiledere. Dette kan både handle om hennes tidligere forhold og erfaring med lærere, men like mye om hvordan Gateakademiets voksne møter sine elever. Ut fra utsagnene kan det tyde på at ungdommene blir møtt på en annen måte enn de forventer og kan være vant til. Utsagnene tyder også på at ungdommene har et godt forhold til de voksne, og kan være et eksempel på at lærer-elev forholdet trenger likeverdighet og tillit for å bli optimalt.

Når jeg spurte om informantene kunne si noe om den viktigste forskjellen på deres tidligere skoleerfaring og Gateakademiet trakk alle frem personalets betydning. En informant snakker om tillit:

Det er jo en del av de som ikke klarer å gå på skole, men som klarer GA. Tror det har med at du får tillit med en gang, på en måte. Og at hvis du driter deg ut, kommer mye for seint eller ikke viser ordentlig engasjement, så mister du litt tillit. Det er ikke omvendt. Du må ikke bygge opp en tillit, du får den tilliten, men du kan miste den. Men de fleste klarer å opprettholde den. Det er en del av hele greia, som jeg synes er kjempebra her.

Hun snakker om 'de fleste' og 'de som ikke klarer', og henviser dermed til flere enn seg selv. Hun nevner tillit som årsak til at ungdom som ikke klarer å gjennomføre ordinær skole, klarer GA. Utsagnet kan settes i sammenheng med slik GA ønsker å fremstå, som fordomsfrie i møtet med ungdommene, og med en tanke om at ingen er født vanskelige å samarbeide med (gateakademiet.com). En annen informant, som droppet ut av videregående etter nesten to år, sier dette om forskjellen på tidligere skolegang og GA:

For min del, det å ha en god lærer gjorde at jeg trivdes mye bedre enn jeg noen gang gjorde på videregående. Fikk mer utbytte av et år på GA enn to år på vgs. Det settes høye krav til deg, både fra lærere og deg selv. Selvstendigjøring. Gateakademiet skiller seg veldig ut fra videregående i forhold til metode å lære på. Det er bare så annerledes.

Utsagnet handler om krav, utbytte og selvstendigjøring, knyttet til betydningen av å ha en god lærer. En annen informant snur litt på det, og uttrykker hva hun ikke likte med videregående, og kommer med forslag til endring:

Innen vanlig videregående skole skal du passe inn i det systemet for å komme deg gjennom. Tror det har mye med mentaliteten til de som jobber der. Kunne gjennomført en eller annen form for holdningsendring. De som ikke passer inn legges til side, "vi bruker ikke energi på dem". Argumentet er at det går ut over dem som virkelig gidder. Fokus på individet istedenfor gruppa. Passer du ikke inn, så får du finne på noe annet.

Alle informantene har uttalelser som viser store forskjeller mellom GA og ordinær videregående skole, og flere beskriver også dårlige erfaringer som årsak

til at de valgte å avslutte et videregående løp. Det siste utsagnet kan være relevant både for informanten som uttalte det og mange andre ungdommer. ”Vi bruker ikke mer energi på dem” er et kraftuttrykk som kan si noe om hvor verdiløs en kan føle seg hvis en ikke klarer å møte de sosiale og faglige krav som forventes. Utsagnet illustrerer også godt hvordan ungdom fort kan falle utenfor og bli værende i en avmaktssituasjon hvis en har erfart å ikke passe inn i et fellesskap.

Flere informanter er opptatt av kombinasjonen av personlighet og faglige kompetanse hos den voksne i opplæringssituasjonen. En går litt spesifikt inn på sin egen veileders egenskaper og sier det slik:

Forholdet til (verkstedveileder) er bra. Han er dødsfet (ler). Han er veldig dyktig, en flott person, kommer med god humor i blant, det er gøy. Har mye å si for trivselen. Hadde han vært en tulling hadde det ikke vært så gøy, vet du.

Denne informanten trekker fram verkstedsveilederens betydning i nuet, mens en annen snakker om sin veileder som en inspirator:

Det å se på (verkstedveileder) og hvor flink hun er, utdanningen hun har, hun har ting på utstilling, det hun har oppnådd. Det er toppen på lista mi nå. Det jeg ønsker, yes.

For en annen informant har kompetansen og kontaktene til verkstedsveilederen vært viktig:

Kompetansen til (verkstedveileder) har masse å si, uten han hadde jeg ikke lært noen ting. Og så har han kontakter, så hjelper han oss. Nå jobber jeg utenom skolen fordi jeg har fått kontakter gjennom GA.

Informantene fremhever ulike sider ved personalet som har vært viktig for dem både mens de gikk på GA og for ettertiden. Relasjonen til sin egen verkstedsveileder synes å ha stor betydning, i tillegg til den kompetansen hver enkelt veileder har på sitt egen fagområde, som både gir inspirasjon, overfører kunnskap og skaper kontakter for ungdommene. En informant oppsummerer det hele med en setning:

Det viktigste er vel personlig egnethet, i tillegg til at du må kunne noe om det du skal jobbe med, selvfølgelig.

Utsagnene om forskjellen på videregående skole og GA, og utsagn som er presentert tidligere i kapitlet, viser at ungdommene har tydelige meninger om hva som skal til for å trives og til en viss grad hva de har erfart mangler i den videregående skolen. De fremhever betydningen av en god relasjon til de voksne, i kombinasjon med kompetansen til læreren og det faglige fokuset, som for mine informanter handler om praktisk framfor teoretisk opplæring.

## **6.2 Om å følge regler og ta konsekvensen av handlingene dine**

Ettersom Gateakademiet har så sterkt fokus på konsekvenspedagogisk teori og metode i møte med ungdommene, ønsket jeg å finne ut hva informantene faktisk visste om, og hvilke erfaringer de hadde med denne pedagogikken. Jeg spurte dem om hva de syntes om reglene på GA, og henviste blant annet til at en mister plassen sin hvis en har mer enn 12 timers udokumentert fravær på fire uker. Mine informanter hadde stort sett sans for de klare reglene:

Syns det er greit. Hvis det ikke hadde vært strenge rammer, tror jeg fort GA kunne blitt ”misbrukt”. At folk kunne kommet og gått som de ville. Reglene er med på å holde elevene der også.

Det hun sier om å holde elevene på GA ved å ha så strenge regler, handler for henne om at de som trives på verkstedet sitt, vil gjøre sitt beste for ikke å miste plassen. En annen informant hadde heller ingen vansker med å forholde seg til reglementet:

Likte hele opplegget her med at det var så fritt men litt strengt på samme tid. Sånn at du hadde gitt en forpliktelse, men det var ikke så vanskelig å måtte gjøre det du hadde sagt du skulle gjøre. Det er jo de tre nei'ene her. Nulltoleranse i forhold til rus, vold og kriminalitet. Ikke noe problem for meg, det gikk så fint at.

Denne informanten satte pris på de strenge rammene, og likte å ha en forpliktelse å forholde seg til. En annen informant trekker frem at det er ens eget valg å gå på GA:

Jeg synes det er veldig rettferdig. Det du gjør får en konsekvens. Det er sånn overalt på GA. Det er rettferdig. Og det er helt greit det med karantene. Det er valgfritt å gå her, så hvis du velger å være hjemme så er det din konsekvens på en måte. Vi leser gjennom alt det der før vi begynner her, og vi blir jo mint på hvordan det fungerer. Så hvis du gjør noe da, så får det en konsekvens.

Alle disse tre informantene har utsagn som viser at en må ta ansvar for sine egne handlinger når en går på GA. Informanten ovenfor begynner å snakke om at en hver handling har en konsekvens. Hun utdyper senere i intervjuet at hennes forståelse av begrepet konsekvens har endret seg etter at hun begynte på GA. Fra å være noe negativt, som en straff, til å bli noe mer positivt, fordi hun nå ser hva det kan føre til i positiv retning. Hun er her inne på selve kjernen i konsekvenspedagogikken, som handler om at konsekvenser er tenkt som noe fremadrettet, og ikke ment som en sanksjon.

Den ene informant skilte seg litt ut fra de andre på dette temaet, da hun både var godt kjent med pedagogikken, og slett ikke mente at reglene var strenge:

Det er sånn som jeg ser på som logiske ting. Jeg føler ikke man krever noe mer av elevene enn det som er helt basic normalt. Det at man ikke har lov til å ruse seg på skolen er jo helt normalt. Og det at man får karantene er jo en konsekvens man er klar over på forhånd. Det går jo inn i den konsekvenspedagogikken. Og den sosiale handlingskompetansen også. De reglene er jo basert på den pedagogikken GA drives på. Det er jo helt normale ting. At du skal kunne snakke med andre, at du skal kunne være under ledelse av noen, ha respekt for de rundt deg. Helt normale ting som en egentlig kan tenke seg til selv.

Det interessante i alle disse utsagnene er at om en synes reglene er strenge, rettferdige eller helt normale, så er det et faktum at ungdommene jevnt over ikke har noen vansker med å forholde seg til dem på GA. Selv om konsekvenspedagogikken er en egen retning, så er mange av elementene gjenkjennbare i allmennpedagogikken, der en også stiller krav og forventninger,

samtidig som regelbrudd får konsekvenser som er kjent på forhånd. Med en slik parallelltenkning kan en stille spørsmål ved hvorfor tilsynelatende ”normale” regler fungerer som rettesnor på GA men ikke like ofte i ordinær skole. En informant snakker om at alle ungdommer blir aktivt informert om metodene som brukes og følges:

Den overordna planen er å følge konsekvenspedagogikken. Det var noe de gikk gjennom. Vi visste hva det var, men det var vel ikke så mange som var interessert i den. Metoden i seg selv tenkte vi vel ikke så mye på. ”Her på GA fungerer det sånn og sånn” fikk vi vite på intervjuet før prøveuka. Det du gjør fører alltid til en konsekvens. Men det skal ikke føles som en straff når du vet på forhånd hva som er konsekvensen av handlingen din.

Både denne informantens og andre med liknede utsagn beskriver at GA har et klart fokus på metoden de jobber etter. Alle ungdommer blir informert før de begynner om hvordan GA er bygd opp med selvstendige valg, handlinger og konsekvenser. Dette tydelige fokuset kan kanskje være en av mange forklaringer på hvorfor ungdommene forholder seg til regler og konsekvenser uten problemer på GA.

### **6.3 Noe som kunne vært annerledes?**

Informantene uttrykte alle på hver sin måte svært mye positivt om sine erfaringer fra Gateakademiet. Mitt inntrykk fra tidligere var også av det positive slaget. Det var derfor ønskelig å forsøke å nyansere bildet litt, og jeg spurte derfor alle informantene om det var sider ved Gateakademiet de mislikte eller kunne ønske var annerledes. Alle informantene var i utgangspunktet bare fornøyde, og syntes det var vanskelig å svare på disse spørsmålene. En informant sa hun hadde fått dette spørsmålet mange ganger, men hadde ikke noe å trekke fram. Etter hvert som vi snakket kom det likevel fram at hun skulle ønske hun hadde fått studiekompetanse av å gå på Gateakademiet:

Det er litt dumt da.. Kunne gjerne hatt lengre dag med teorifag innimellom, og fått studiekompetanse. Nå er jeg en sånn som savner prøver og sånn da, er kanskje aleine om det..

Hun sier videre at hun tror hun må ha studiekompetanse for å komme inn på den skolen hun ønsker mest, og synes det er dumt hvis hun ikke kan gå direkte fra GA og dit. Denne informantens utsagn om teori og prøver skiller seg veldig ut fra de øvrige informantene, som alle er glade for å slippe det teoretiske fokuset. En annen informant har også funnet ut at hun må ha studiekompetanse for å komme seg dit hun vil, og uttrykker et savn etter noe mer fra GA:

Skulle gjerne fått noe mer enn et kompetansebevis. Kan jo ikke brukes videre for eksempel til å komme inn på videregående eller andre skoler. Tenk om en kunne gått rett fra GA til et universitet.. Er ikke så motivert for studiekompetanse nå, men jeg har tenkt å ta det til høsten.

Begge disse informantene uttrykker et ønske om at oppholdet på GA skal resultere i noe mer enn "bare" et bevis på det de har lært. Slik jeg ser det så illustrerer de på et vis misforholdet mellom alt de har lært på Gateakademiet, og det de kan bruke sin kompetanse til. Hvis de ønsker å gå videre for å lære enda mer om sitt fagfelt, så må de likevel veien om de teoretiske fagene. En av informantene synes Gateakademiet burde vært mer tilgjengelig for ungdom som bare er interessert i slike fagfelt, og ikke må ha droppet ut av videregående for å kunne få plass der. Jeg forsøkte å trekke frem de videregående linjene som har noen av disse fagene som programfag, men dette mente hun ble noe annet, med tanke på at "vanlig videregående har jo så mye teori i tillegg". Utsagnet viser at teorifag beskrives som en utfordring i det videregående skoleløpet.

En annen informant syntes strukturen blant de ansatte kunne vært bedre. Hun tror Gateakademiet kan virke litt rotete for en som kommer utenfra, men bedyrer at de ansatte alltid har full kontroll i eget hode. Hun har selv vært veldig fornøyd med oppholdet på GA, og har fått svært mye igjen for året hun gikk der, men har ett ankepunkt:

Det er utrolig korte dager der. Utrolig lite man får gjort fra ti til to, med en halvtimes lunch inni der. Det irriterte meg grønn da jeg gikk der. Det husker jeg var en stor frustrasjon.

Hennes irritasjon kan sees på som et uttrykk for og et ønske om å få mer av noe som allerede er bra. Som presentasjonen av dette temaet viser, så har



informantene lite å trekke fram av dårlige erfaringer eller forslag til endringer av Gateakademiet. Bortsett fra det siste utsagnet, er det ingenting med selve oppholdet informantene vil endre på. Derimot uttaler et par av informantene at de skulle ønske GA rommet mer, i betydningen studiekompetanse eller lignende. Informantene ønsker å få formalisert den kompetansen de har bygd opp. Min første informant var svært tydelig da jeg spurte henne om det var noe hun ville skulle vært annerledes, eller noe hun ikke likte:

Jeg tror ikke du kommer til å få høre mye negativt om Gateakademiet.

## **6.4 Oppsummering**

Min andre problemstilling handler om på hvilken måte Gateakademiet bidrar til ungdommenes utvikling. Informantene er samstemte omkring personalets betydning for deres utvikling. De nevner alle kombinasjonen av personlige egenskaper og faglig kompetanse som viktig for verkstedsveilederne. Tillit og likeverd står sentralt. Felles for alle informantene er at de ikke ser på GAs reglement som noe problem, men derimot et rettferdig system som bidrar til at alle må ta ansvar for egne handlinger. Ingen av informantene kommer på noe umiddelbart som kunne vært annerledes på Gateakademiet, bortsett fra den ene som skulle ønske at dagene var lengre. Noen av informantene ønsker at GA kan kvalifisere til noe mer, for eksempel studiekompetanse.

Slik jeg leser funnene fra intervjuene, så har alle informantene opplevd å bli styrket ved hjelp av trygge og kompetente voksne, som har gitt ungdommene den tilliten de trenger for å ta ansvar. Dette handler om ungdommer som har stått utenfor skole- og arbeidsliv, og som derfor kan karakteriseres som marginaliserte. I en teoretisk diskusjon er det interessant å se på hva Gateakademiet gjør som fører til den utviklingen ungdommene beskriver, i lys av teori om empowerment.

## 7.0 DISKUSJON

I dette kapitlet drøfter jeg funnene opp mot empowermentideologien og tidligere relevant forskning knyttet til fagfeltet jeg befinner meg i. For å bringe funnene inn i en teoretisk diskusjon spør jeg:

- Opplever marginaliserte ungdom å bli myndiggjort som en del av den utviklingen de har på Gateakademiet?
- Hva gjør Gateakademiet som virker?

### 7.1 Opplever marginaliserte ungdom å bli myndiggjort som en del av den utviklingen de har på Gateakademiet?

Gateakademiet har som mål å starte en prosess hos ungdommene, som i størst mulig grad setter dem i stand til å ta et bevisst valg om fremtiden (Jf. 1.2). Det å sette noen i stand til noe går rett inn i den vanlige forståelsen av begrepet empowerment, som handler om nettopp det å styrke individer eller grupper slik at de blir i stand til å endre forhold ved egen livssituasjon som er uhensiktsmessige. Slik sett kan en si at Gateakademiets *hensikt* er i tråd med empowerment, nemlig å myndiggjøre eller styrke ungdommene slik at de klarer å ta et bevisst valg om veien videre. For å gå inn i spørsmålet i overskriften er det nødvendig å se på hva som er utgangspunktet for mange av ungdommene som begynner på Gateakademiet.

#### 7.1.1 Å være marginalisert i ungdomstida

Utgangspunktet for flere av ungdommene som kommer til Gateakademiet er et dårlig selvbilde og negative erfaringer fra tidligere skolegang. Flere har stått utenfor skole og arbeidsliv i en kortere og lengre periode, og en beskriver at han ”har ingenting”, mens en annen betegner seg selv som ”ikke så veldig høy i hatten” og ”ingen tro på meg selv” før oppstart på GA. Ungdommene går inn under karakteristikken av å være marginaliserte, som vil si å befinne seg i en

mellomposisjon mellom sosial inkludering og sosial utstøting. Ungdom som er marginaliserte, er i risikozonen for sosial utstøting, samtidig som vanskelige perioder kan snus til mer integrerende prosesser (Heggen m.fl. 2003). Dette tenker jeg kan være tilfelle for flere av ungdommene på GA. De har erfart hvordan det er å stå utenfor skole og arbeidsliv og har opplevd det smertefulle ved ikke å mestre eller høre til. Når de kommer til GA kan tiden her hjelpe dem til å endre retning. Slik en av informantene omtalte Gateakademiet som et 'lys i tunnelen' – når du har vært litt nedpå så kommer du deg opp igjen på GA. Ungdomstida er en spesielt sensitiv aldersfase, en sosial prosess der transformasjonen fra barndom til voksenhet skjer. De opplevelser vi har som unge og de erfaringer vi gjør har en intensitet som vil være med å farge senere opplevelser og erfaringer (Fauske og Øia 2003).

En ny dansk undersøkelse påpeker at barn og unge rapporterer opplevelser av lærere som ydmyker, håner, forfølger, truer eller ignorerer dem. Undersøkelsen viser også at jo oftere elever har negative opplevelser, jo mindre glade er de for å gå på skolen, og jo sjeldnere opplever de også at læreren hjelper dem hvis de har problemer (Linder 2010). Flere av informantene i studien forteller om dårlige erfaringer fra grunnskole og/eller videregående skole. De har aldri opplevd å få gode resultater på prøver, de forteller om problematiske forhold til medelever og lærere og flere av dem har valgt å avbryte skolegangen. Fauske og Øia (2003) sier at de få unge som slutter skolen tidlig, risikerer ikke bare å bli tapere i forhold til utdanning og framtid, men også bli isolert fra tidligere kamerater og vennemiljø. Dette blir dermed en spesielt sårbar gruppe.

I Norge er frafallet i videregående skole i underkant av 20 %, tallene er noe høyere på yrkesfaglige retninger (Helsedirektoratet 2009). Samtidig antyder rapporten fra Vista Analyse at mellom og 2 og 4 % av ungdom under 20 år er i en marginaliserings-prosess med høy risiko for å gå over i varig utenforskap (Jfr. 2.2). Slik jeg leser tallene vil majoriteten av ungdommene som faller fra videregående opplæring klare seg fint ved at de kommer seg inn i alternativ utdanning eller i arbeidslivet. En gruppe på ca 4 % fortsetter imidlertid å stå utenfor skole og arbeidsliv og befester en marginaliseringsposisjon mellom fylte 20 og 25 år, og jeg tenker det er *disse* det er mest grunn til bekymring rundt.

Heggen m.fl. (2003) peker på flere risikofaktorer som gjør de unge mer utsatte for prosesser som kan beskrives som utstøting eller tilbaketrekning fra arenaer hvor det forventes at de unge skal delta. Det å ha en grunnleggende tillit, og dermed evnen til å inngå i tillitsfulle relasjoner med omgivelsene, sees på som en viktig ressurs i sosial integrering. Mangelen på slike ressurser kan forstås som en risikofaktor som gjør ungdom utsatt for marginalisering. Mye av relasjonsproblemene i skolen kan forstås ut fra en slik bakgrunn (Heggen m.fl. 2003). Ellingsen m.fl. (2009) påpeker at ettersom vi har 10 års skoleplikt i Norge, er skolen en arena som det ikke er frivillig om man vil være på eller ikke. Elever kan ikke slutte på skolen slik voksne arbeidstakere kan avslutte et arbeidsforhold. Slik sett kan en si at skolen kan representere en risikosone for barn og ungdom som ikke finner seg til rette i miljøet. I stedet for integrasjon kan skolen bidra til å opprettholde marginaliseringen.

Noen av ungdommene på Gateakademiet har større personlige utfordringer enn andre, og kan befinne seg i tunge marginaliseringsprosesser. Med dette menes de ungdommene som blir stående utenfor skole og arbeidsliv over lengre tid, og som en vanskelig kan se en positiv utgang på. Disse ungdommene har etter all sannsynlighet sammensatte problemer, og er marginaliserte på flere områder (Heggen m.fl. 2003). I denne studien er det kjent at en av informantene passer til denne beskrivelsen, men Gateakademiet forteller om flere ungdom i denne kategorien.

Empowerment kan være et tiltak for å hjelpe ungdom som er marginaliserte over i integrerende prosesser. Ved at individet styrkes og gis makt for å oppnå selvbestemmelse og fremme vekst og utvikling kan ungdom komme seg ut av risikosonen for sosial utstøting. Empowerment som tiltak vil kanskje ikke være nok for å hjelpe ungdom som befinner seg i mer tunge marginaliseringsprosesser, fordi vanskene er mange og sammensatte, men jeg tenker at tankegangen i kombinasjon med annen hjelp, kan ha effekt. Empowerment kan i så måte være et mål for alle de ungdom som opplever å stå utenfor fellesskapet, og som kan ha perioder i livet der en har tanker om at ingenting nytter.

Med tanke på at enkelte marginaliserte ungdom er vanskeligere å hjelpe ut av sin uhensiktsmessige tilværelse enn andre, er det fristende å trekke noen paralleller til psykisk helse. Ut fra folkehelseinstituttets rapport går det fram at mellom 15 og 20 % av barn og ungdom i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker, og av disse har ca 8 % så mange eller alvorlige symptomer at de har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Jfr. 2.1). AFI-rapport 3/2010 viser at størsteparten av tidligere deltakere i alternative kvalifiseringstilbud begynner rett på skole eller i jobb etter endt opphold, men andelen som igjen står utenfor ordinært arbeid eller utdanning øker de påfølgende år etter deltakelse. Hovedmønsteret i det kullet rapporten henviser til, er at over halvparten av de som går ut i videregående opplæring rett etter tiltak, avbryter innen tre år uten å fullføre, og andelen i tiltak og helt ledige øker (Lyng m.fl. 2010). Det er dermed nærliggende å tenke at noen av ungdommene som går på alternative kvalifiseringstiltak, slik som Gateakademiet, ikke er i stand til å delta i skole eller jobb over tid, og vil høre til andelen som befester en marginaliseringsposisjon eller går over i varig utenforskap etter et eller flere mislykkede forsøk i skole eller arbeidsliv. Denne konklusjonen er naturlig å foreta når en vet at det er sammenheng mellom psykisk helse og utdanningsnivå, og at frafall i videregående skole er regnet som en risikofaktor for psykiske lidelser.

### **7.1.2 Ansvarliggjøring, sosialisering og vekst**

På Gateakademiet er fokuset at en ikke bare velger en handling, men også handlingens konsekvens. Tanken er å få en bevisstgjøring rundt de valg en tar. Med konsekvenspedagogikken som retningslinje er personalet på GA mer opptatt av å se på konsekvenser som fremtidens muligheter enn som fortidens synder (Jf. 1.2.1). GA er med andre ord ikke så opptatt av hva som har skjedd tidligere i livet til ungdommene, men hvor de står nå, og hvilke ønsker og tanker de har om fremtiden.

I følge Paulo Freire (1999) trenger menneskene å finne årsaken til den undertrykte situasjonen de befinner seg i for å kunne gjøre endringer, og

snakker i den forbindelse om *bevisstgjøring*. Han er opptatt av å bekjempe de sider ved undertrykkelsen som skaper undertrykkelse, slik at en blir i stand til å handle annerledes. Den enkelte må frigjøre seg fra de vaner og roller der man lar seg undertrykke (Jfr. 3.1.3). Denne tenkningen kan overføres til Gateakademiets hovedmålsetting. Ungdommene skal hjelpes til å starte en bevisstgjøringsprosess, de skal finne ut hva de kan og vil gjøre videre. Metodene i konsekvenspedagogikken legger også opp til en bevisstgjøring omkring ens egen rolle i fellesskapet. Det er først når en blir bevisst den rollen en har i sosiale sammenhenger, at en kan gjøre noe med den og endre den. Et konkret eksempel på dette er utsagnet fra informanten som fortalte at hun hadde som mål å bli mer selvbestemmende. Det er sannsynlig at hun hadde store utfordringer knyttet til mangel på selvbestemmelse, og derfor måtte frigjøre seg fra dette mønsteret for å kunne handle annerledes.

Gateakademiet har en grunnleggende tro på og en tillit til, at alle har mulighet til å velge noe annet i morgen enn det en valgte i dag. Ungdommene blir dermed ansvarliggjort i forhold til eget arbeid og progresjon. Det stilles krav om å komme med egne forslag til nye arbeider og en må jobbe for å oppnå målene sine. Denne ansvarliggjøringen gir ungdommene mestringsfølelser og økt selvtillit, slik informantene beskriver det (Jf. 5.2.1). Dette er i tråd med empowerment, som nettopp innebærer å få i gang prosesser som kan styrke individets selvkontroll, noe som i praksis handler om å få økt selvtillit, styrket selvbildet og økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim og Starrin 2007).

Samtidig som GA ønsker å ansvarliggjøre ungdommene ved å lære dem at de ikke bare velger handlingen, men også dens konsekvens, så stiller GA en del krav og forventninger til ungdommene. Blant annet er det et krav om å delta på felles frokost og lunch. Ved uteblivelse blir det notert fravær. Alle klokker på huset er synkroniserte, og forsentkomming innebærer en halvtimes fravær. En av mine informanter, som slet med sosialt samvær, beskrev at hun hatet det sosiale opplegget på GA, men at hun måtte være til stede siden reglene var sånn. I tillegg veide den faglige trivselen opp for den sosiale mistrivselen. Det er naturlig å spørre om alle virkelig må være til stede på felles måltider for å

gjennomføre et løp på GA. Hvorfor er det sosiale aspektet så fastlåst når det er så store tilpasningsmuligheter på det faglige?

Gateakademiet begrunner sitt valg i konsekvenspedagogisk teori og metode, der fokus er sosial læring gjennom praksis og samarbeid. Hver enkelt har en forpliktelse overfor fellesskapet (Jfr. 1.2.1). Jeg er kjent med at flere ungdommer har hatt utfordringer knyttet til fellesmåltidene, så min informant er ikke den eneste som har hatt vansker med de sosiale reglene på GA. Felles for de jeg har snakket med er at ubehaget gikk over etter hvert som de ble kjent med de andre ungdommene. Min informant fortalte også om positive ringvirkninger av å presse seg selv i sosiale sammenhenger på GA, så kanskje er kritikken av reglementet uberettiget?

Sosiolog Ivar Frønes har studert betydningen av jevnaldersosialisering blant barn og ungdom, og hevder at disse relasjonene er undervurdert. Når jevnaldringer samhandler i ulike situasjoner foregår det en læring som er verdifull for mestring av kompleksiteten i mange av dagliglivets situasjoner. Relasjonene mellom jevnaldringer er basert på større likeverdighet enn relasjoner mellom foreldre og barn (Heggen m.fl 2003). Dette perspektivet, der en begrunner Gateakademiets sosiale 'tvang' i betydningen av jevnaldersosialisering, gir mening til reglementet, selv om det fremdeles kan oppleves som en motsetning i forhold til GA sitt 'valg – handling – konsekvens'-fokus.

GA ville kanskje slå tilbake å si at det *ikke* er en motsetning mellom reglementet og ideologien GA drives etter. Livet består av valg, og Gateakademiet er intet unntak. Å være elev på GA er et bevisst valg for den som velger å benytte seg av tilbudet (gateakademiet.com). En kan si at en av konsekvensene ved å gå på GA er at man er nødt til å forholde seg til reglene, forventningene og kravene som stilles, deriblant at man deltar på fellesaktivitetene.

Paulo Freire (1999) bruker i sin teori om empowerment uttrykket "å gjemme seg bak sin historie", der dette omhandler atferd som hindrer mennesker i å få gjort noe med sin situasjon. Dette kan knyttes til ungdom som befinner seg i en

vanskelig situasjon med argumenter om at ingenting nytter eller at de bare er sånn. Argumentet kan brukes for og unngå å måtte endre atferd selv om det motsatte uttrykkes eller er et forpliktende krav. Gateakademiets gjeldene regler om tilstedeværelse på måltidene er et forpliktende krav. Enkelte av ungdommene forsøker kanskje å gjemme seg bak sin historie for å unngå å ta tak i de utfordringer som hindrer god utvikling?

Mine informanter beskriver imidlertid store forskjeller på hvordan de forholder seg til utfordringer før og etter tiden på Gateakademiet. Noen snakker om GA som alfa/omega – de tør ikke tenke på hvordan livet hadde vært om de ikke hadde fått plass på GA. En informant sier at hun sannsynligvis ikke hadde tatt noe aktivt valg uten GA, men kanskje prøvd å få en jobb på Rimi e.l. bare for å tjene litt penger. Disse utsagnene bærer preg av maktesløshet, og går således rett inn i karakteristikken av de menneskene en tenker har bruk for empowerment som tiltak.

Når spørsmålene blir stilt om hva Gateakademiet har gitt ungdommene, har alle informantene utsagn som kan karakteriseres som personlig vekst, og som igjen kan knyttes til empowerment. Ungdommene forteller om en ny tro på seg selv, om ambisjoner og mål for fremtiden. Dette er i tråd med Freires (1999) definisjon av empowerment som handler om menneskets mulighet og makt til å søke et bedre menneskeverd. Freire har en tro på at alle mennesker har ressurser som kan hentes fram og utvikles, slik at man blir i stand til å leve et verdig liv.

## **7.2 Hva gjør Gateakademiet som virker?**

For å forsøke å svare på dette spørsmålet er det nødvendig å gå inn i materialet å se på hva ungdommene beskriver som de viktigste faktorene for utvikling. I presentasjonen av funnene er personalets betydning fremhevet som særdeles viktig for ungdommens trivsel og personlige vekst. Det er derfor interessant å se på hvilken rolle Gateakademiets personale har, og hva de gjør i møtet med ungdommene. Informantene trekker også fram den faglige trivselen, ikke bare ved at de liker og mestrer det praktiske arbeidet, men at de har stor medvirkning i hele prosessen fra de begynner på en oppgave, via selvstendig arbeid og til de



slutfører produktet, og dermed oppnår det målet som ble nedsatt i den individuelle opplæringsplanen. Jeg vil se nærmere på denne prosessen i lys av mitt teoretiske rammeverk.

### **7.2.1 Pedagogisk relasjonsarbeid**

Både norsk og internasjonal skoleforskning vektlegger lærerens betydning for et godt sosialt læringsmiljø og for gode elevresultater (Ogden 2004). Dette stemmer godt med flere av informantenes utsagn som peker i retning av at personalet har mye å si for det totale positive bildet av Gateakademiet. Noen trekker fram personlighet, andre den faglige kompetansen. Begrepene tillit, respekt og likeverd kan samle mitt totalinntrykk av hvordan personalet ved Gateakademiet forholder seg til ungdommene, sett ut fra ungdommenes beskrivelser. Empowerment kan knyttes til det å ha grunnleggende tillit til mennesker, ut fra ideologiens menneskesyn som vektlegger troen på og respekten for den enkelte samfunnsborger. Alle mennesker har samme verdi og et utviklingspotensial.

Empowerment har som mål at de profesjonelle, som i dette tilfellet er personalet på GA, skal bli i stand til å etablere samarbeidsrelasjoner til enkeltpersoner som kan gjøre dem i stand til å ta makten over eget liv. Dette krever aktiv deltakelse der en jobber sammen med den profesjonelle for å finne sine muligheter og utviklingspotensialer (Midtsundstad 2006). Dette går rett inn i min forståelse av Gateakademiets ideal i møtet med ungdommene. Det skal være fordomsfritt og basert på likeverd og tillit, samtidig som det stilles krav om aktiv deltakelse og engasjement.

En informant snakker om det å få lov til å ta det ansvaret hun selv ville, mens en annen forteller om betydning av å bli 'pushet' og trodd på – dette klarer du. Dette er gode bilder på ansvarliggjøring og maktoverføring. Ungdommene møtes med en tro på at de kan ta ansvar for sin egen utvikling, og de blir gitt makt til å ordne opp selv. Makt er nært knyttet til empowerment på en slik måte at uten makt er ikke empowerment mulig. Empowerment innebærer en

maktoverføring fra den som har mest makt i en relasjon, til den som har minst (Stang 1998).

For den profesjonelle kan det bety at en i blant må godta å arbeide mot mål som en utfra egne vurderinger mener ikke er de riktige eller mest realistiske. Det er brukeren, i dette tilfellet ungdommen, som skal ta beslutningen, selv om den profesjonelle både har rett og plikt til å legge fram sin tvil. Empowerment-perspektivet krever imidlertid at den profesjonelle våger å ta sjanser og tør tenke utradisjonelt for å finne løsninger for den enkelte (Askeheim 2003). En god illustrasjon til det å våge å tenke litt annerledes har en av Gateakademiets ansatte som uttaler at han ”tror på det enkelte individs mulighet til å oppnå sine drømmer” (gateakademiet.com). Denne uttalelsen er blottet for konkret tenkning omkring hva som faktisk er mulig å oppnå, men en genuin tro på at ungdommen vet dette best selv.

I sosial samhandling står dialogen sterkt, slik den også gjør i Freires frigjørende pedagogikk. Forutsetningen for dialog er at begge parter er likeverdige subjekter som er åpne for og anser den andres utsagn som like betydningsfulle som sine egne (Freire 1999). Utsagn fra informantene tyder på opplevelse av dialog basert på likeverd. De snakker om verkstedsveiledere som bryr seg om dem og om gode dialoger der en får påfyll og nye idéer. Samtalen er et sentralt element i den konsekvenspedagogiske metoden som følges. Det er gjennom samtaler om en konkret situasjon, for eksempel en uheldig opptreden, at en jobber med å få den enkelte til å forstå hva konsekvensene av en slik væremåte vil kunne bli på kort og lengre sikt. Samtalen skal dermed ha mer fokus på hva følgende blir av å fortsette i samme spor, enn selve handlingen forut for samtalen (Bay 2008).

En god samtale fordrer imidlertid en god relasjon og gjensidig respekt og tillit. Å sette av god tid til en samtale er en investering i relasjonen til eleven (Spurkeland 2006). Elever som har en positiv relasjon til læreren blir motivert til å gjøre en god arbeidsinnsats, i tillegg til at de har bedre forutsetninger for å utvikle en god selvoppfattelse i skolen. Relasjonen mellom elev og lærer er en viktig faktor for hva slags utbytte elevene får av opplæringen. Elever som

opplever at de har lærere som anerkjenner, verdsetter og liker dem, har et klart bedre faglig og sosialt læringsutbytte, enn de elever som ikke har et godt relasjonelt forhold til sine lærere (Linder 2010).

### **7.2.2 Medvirkning og selvbestemmelse**

Opplæring på Gateakademiet er tilpasset den enkelte ungdoms behov og nivå, derfor utarbeides månedlige individuelle opplæringsplaner med realistiske mål knyttet til det arbeidet ungdommene igangsetter. Den individuelle opplæringsplanen lages ut fra verkstedets fagplan, og Gateakademiets mål om utvikling av sosial handlings-kompetanse. I denne prosessen står medvirkning og selvbestemmelse sentralt.

Informantene i studien forteller at de kan komme med ønsker og mål for arbeidet i verkstedet, så hjelper verkstedsveileder med å legge til rette for at ungdommenes ønsker kan muliggjøres. Et eksempel er informant som fortalte at hun ønsket å bli testet i den kunnskapen hun hadde tilegnet seg, hvorpå verkstedsveilederen utarbeidet prøver som kunne kartlegge hva hun hadde lært innen visse temaer. En slik holdning fra den profesjonelles side, krever en *ressurstankegang* i forhold til brukeren. I empowermenttenkningen tar en utgangspunkt i individets ressurser i stedet for problemer. Tanken er at et hvert individ har ressurser og kompetanse som den profesjonelle skal medvirke til å få fram på en positiv måte (Askheim 2003). Denne tenkningen omkring ressurser knytter jeg også til en av informantenes utsagn om at Gateakademiet hjalp henne å få fram det hun hadde i seg – hun forklarte det som å få ”blåst liv i gleder”.

Gateakademiet er opptatt av ungdommens aktive deltakelse, og har derfor utarbeidet en ’plakat’ med forventninger og krav til den enkelte. Disse handler i all hovedsak om å vise interesse og engasjement for opplæringen, interesse for å samarbeide og følge regler som gjelder i verkstedet. Det å ha forventninger og stille krav passer også inn i empowerment på en slik måte at en vektlegger troen på at individet har ressurser og et utviklingspotensial (Midtsundstad 2006).

Informantene fortalte i intervjuene at de ble stilt krav til i forhold til engasjement og progresjon i arbeid, og de ble møtt med tillit og forventninger.

Gateakademiet jobber også aktivt med å utvikle ungdommens sosiale handlingskompetanse, og har utviklet en 'plakat' med sju begreper for dette arbeidet (Jfr. 1.2.1). Ungdommene er selv delaktig i prosessen med å finne ut hvilke sosiale mål det er viktig å jobbe mot. I praksis betyr dette praktisk læring for bedre å håndtere de utfordringer og krav en møter i den sosiale virkelighet (Bay 2008). Bay (2008:7) poengterer i den forbindelse at disse begrepene burde "indgå i enhver pedagogik, der har myndiggjørelse og selvstendigjørelse som en forudsætning". Denne uttalelsen går rett inn i selve empowermentkjernen, som forutsetter en myndiggjørelse for at individet skal komme ut av en maktesløs situasjon og få til en endring av uhensiktsmessige forhold (Helse- og omsorgsdepartementet 1998).

### **7.2.3 Rustet for neste steg?**

Empowerment fra den profesjonelles side handler om å styrke individene slik at de blir i stand til å komme seg videre og ta ansvar for eget liv (Askheim 2003). Ved at Gateakademiet ønsker å være vurdert som den beste avklaringsarena for sin målgruppe (gateakademiet.com), har de slik sett en stor empowermentjobb å gjøre. Gjennom presentasjonen av intervjufunnene og diskusjonen så langt, har jeg vist at Gateakademiets personale blir trukket fram som viktige i den utviklingen ungdommene opplever, og nøkkelen ser ut til å være kombinasjonen av faglig dyktighet og personlig egnethet.

Terje Manger, som er professor i pedagogisk psykologi ved universitetet i Bergen, viser til sammenhengen mellom motivasjon og skoleprestasjoner, og den rollen lærer spiller i arbeidet med å øke elevenes motivasjon for læring (Manger 2010). Motivasjon tenker jeg er en viktig forutsetning for ambisjon, på den måten at uten motivasjon til endring vil man heller ikke utvikle ambisjoner og ønsker om å oppnå en forandring i livet, eller et rikere menneskeverd, som Freire (1999) ville sagt.

Så hva med metodene på Gateakademiet – er konsekvenspedagogikkens retningslinjer med på å ruste ungdommene til å gå videre og ta aktive valg for fremtiden? Informantene i denne studien er utelukkende positive til de klare reglene og konsekvensene som følger valg og handling. Det snakkes om et rettferdig system, om følelsen av å ha det litt strengt men fritt på samme tid, og en av informantene uttrykker med kraft at Gateakademiets reglement er 'basic normalt', det vil si at hun syns det er helt normalt å kunne forvente at ungdommene følger GAs gjeldene regler.

Alle de fem informantene er godt kjent med hvilke krav og forventninger GA har til ungdommene, og jeg ble overrasket i intervjuene over at alle jeg snakket med hadde forholdsvis godt kjennskap til konsekvenspedagogikken. En prat med ledelsen på GA bekrefter et sterkt fokus på de krav og forventninger som stilles, og henviser til en av 'plakatene' som henger synlig i alle verksteder (Jfr. 1.2.1). Tveit (2010) viser til ulik faglitteratur som peker på hvor lite bevissthet det er om bruk av skolens og klassens regler. Det er ikke uvanlig at lærere og elever er usikre på hvilke regler som gjelder, og størst uklarhet er det om selve håndhevelsen av regler.

Dette er et viktig moment i diskusjonen om hva Gateakademiet gjør som virker, for her tydeliggjøres muligens en stor forskjell mellom GA og ordinær skole – grunnleggende kjennskap til, og konsekvent håndhevelse av regler. Alle de ansatte på GA har stor bevissthet rundt hvilke regler, forventninger og krav som gjelder, og overfører dette i stor grad til ungdommene. Nordahl m.fl. (2005) sier at bruken av regler og konsekvent regelhåndhevelse er en effektiv strategi for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd.

Mest effektivt er det når god regelhåndhevelse kombineres med aktiv prososial læring som vektlegger ros, oppmuntring og læring av sosiale ferdigheter (Tveit 2010). Denne kombinasjonen er i tråd med Gateakademiets hensikt, og ut fra informantenes utsagn kan det se ut som om hensikten følges opp. Reglene tydeliggjøres både ved oppstart og ved bruk av plakat i verkstedene, og de håndheves med klare og kjente konsekvenser for alle ungdommene. Fokus på utvikling av sosial handlings-kompetanse tydeliggjøres ved utarbeidelse av

månedlige individuelle opplærings-planer, som både skal inneholde faglig og sosial målsetting, i tillegg til plakaten som henger synlig i alle verksteder. Informantene uttaler også at de får både ros og anerkjennelse for det arbeidet de gjør.

Ut fra informantenes positive beskrivelser av Gateakademiet, skulle en tro det var god grunn til å hevde at ungdommene som tilbringer et år (eller to) på GA blir rustet for veien videre, og at Gateakademiet slik sett har funnet nøkkelen til suksess. Metoden som benyttes er tydelig i det daglige arbeidet, de ansatte ser ut til å ha det som trengs av faglig og relasjonell kompetanse, det praktiske arbeidet på verkstedene fanger ungdommene, og de beskriver mestringsopplevelser og personlig utvikling. Disse funnene samsvarer med Arbeidsforskningsinstituttets rapport 3/2010 som beskriver at over 90 % av ungdommene i undersøkelsen opplever utbytte av å delta på et alternativt kvalifiseringstiltak. Det er 'økt selvtillit og motivasjon til jobb eller skole' som blir nevnt oftest. Rapporten konkluderer med at tiltakene i stor grad lykkes med sine målsettinger, og de har gode resultater på *kort sikt*. Andelen tidligere deltakere utenfor ordinært arbeid og utdanningsløp ser imidlertid ut til å øke i løpet av de tre påfølgende år etter avsluttet tiltak (Lyng m.fl. 2010).

Det er dermed grunn til å spørre om Gateakademiets positive effekt kun er av kortvarig karakter, og slik sett bare gir ungdommene en kraftig oppblomstring for en periode, som så lukker seg og går tilbake til sin opprinnelige status før oppholdet på GA? Eller er det slik at Gateakademiets effekt kan sies å være mer langvarig, men som jeg diskuterte i kap 7.1.1 så vil det 'alltid være noen' som ikke klarer å bli i ordinær jobb eller utdanning over tid? Uavhengig effektens varighet er det sannsynlig at oppblomstringen – eller myndiggjørelsen – medfører en personlig vekst hos ungdommene som blir liggende et sted i underbevisstheten, og som vil gjøre det lettere å komme seg ut av en avmaktsposisjon eller en marginalisert situasjon ved en senere anledning. For; gode erfaringer vil vel aldri være *helt* bortkastet?

Lyng m.fl. (2011) peker på ulike innsatspunkter for å styrke de alternative kvalifiseringstiltakene, deriblant styrking av overgangen fra tiltak til annen

aktivitet. Markussen (2011) snakker også om tiltak i overgangen mellom grunnskole og videregående skole, som er et av flere forskningsbaserte tiltak for å redusere frafall i den videregående opplæring. Slik jeg forstår dette perspektivet, så er det grunn til å stille spørsmål ved dette momentet i overgangen mellom Gateakademiet og annen aktivitet. Informantene i studien forteller om ambisjoner og mål for fremtiden, men er dette nok til å gjennomføre det de har lyst til? Får ungdommene den rådgivning og hjelp de trenger for å velge riktig, og er det tilrettelagt med nok støtte inn i den nye aktiviteten?

Lyng m.fl. (2011) nevner at flere av de tidligere deltakerne kan ha behov for ytterligere støtte etter avsluttet tiltak, enten fra personalet ved tiltaket eller fra andre deler av hjelpeapparatet. Det går også fram av rapporten at ungdom som går over i videregående opplæring etter tiltak, må sikres sosial og pedagogisk tilpasning og oppfølging etter behov. Markussen (2011) har fokus på at rådgivningen og karriereveiledningen i overgangen i større grad må baseres på den enkeltes faglige prestasjonsnivå. Det er med andre ord viktig å sørge for at overgangen mellom Gateakademiet og ny aktivitet, som er en sårbar fase, sikres best mulig med god rådgivning i forkant og oppfølging inn i den nye aktiviteten.

Avslutningsvis vender jeg tilbake til spørsmålet om hva Gateakademiet gjør som virker, og om effekten er langvarig eller kortvarig for ungdommene. Det er sannsynligvis mange svar på disse spørsmålene. Hvis jeg sammenholder mine informanternes utsagn, mitt tidligere kjennskap til Gateakademiet, samt AFI-rapportens funn, vil jeg hevde at Gateakademiet tilfører ungdommene noe som i seg selv medfører personlig vekst hos dem. Ambisjonene og effekten varierer nok både i lengde og nivå, men jeg tror at majoriteten av ungdommene som har vært tilknyttet GA har gode opplevelser som har gitt dem verdifulle erfaringer, både personlige, sosiale og faglige. Funnene mine kan ikke si noe mer konkret om effektens lengde, men at Gateakademiet gjør mye som virker, vil jeg våge å påstå. Hva hadde alternativet vært for disse ungdommene?

## 8.0 OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

Gjennom denne studien har det kommet fram mange momenter omkring hva Gateakademiet gjør som fungerer bra for ungdommene, samtidig som diskusjonen har ført til nye tanker om hva som kan forbedres og forskes videre på. I begynnelsen av diskusjonskapitlet presenterte jeg to spørsmål til drøfting. I det følgende vil jeg kort oppsummere funnene:

- Mange av ungdommene som begynner på GA kan karakteriseres som marginaliserte ved at de har stått utenfor skole og arbeidsliv i kortere eller lengre perioder. Informantene er samstemte om at tiden på GA styrker dem, og setter dem i stand til å ta et aktivt valg for veien videre. Jeg trekker paralleller mellom GAs arbeidsmetoder og empowermenttenkningen ved at fokus er rettet mot å myndiggjøre ungdommer som befinner seg i uhensiktsmessige og/eller marginaliserte livssituasjoner (Jfr. 3.2).
- Informantene beskriver en nær sammenheng mellom det å bli ansvarliggjort, økt selvtillit og opplevelse av mestring. Fokus på praktisk-estetiske fag framfor teoretiske fag omtales som avgjørende for den utviklingen ungdommen har mens de går på GA.
- Personalets fagkompetanse og personlige egenskaper trekkes fram som svært viktig for informantenes trivsel og utvikling. Informantene beskriver relasjoner preget av gjensidig tillit, respekt og likeverd. Forskning på lærer/elev-relasjoner fokuserer på at en god relasjon medvirker til økt motivasjon for å gjøre en arbeidsinnsats, bedre utbytte av opplæringen og bedre forutsetninger for å utvikle en god selvoppfattelse (Linder 2010).
- Regler og håndhevelse av disse er godt kjent for informantene, og samtale med personalet på GA bekrefter et bevisst valg om å informere alle som begynner på GA om den konsekvenspedagogiske teori og



metode som følges. Ulik forskning peker på sammenhengen mellom klare regler og god regelhåndhevelse og utvikling av sosiale ferdigheter og ønsket atferd (Nordahl m.fl. 2005, Tveit 2010). Samtidig går det fram at det er lite bevissthet omkring skolens og klassens regler. Både lærere og elever kjenner ofte ikke til gjeldene regler, og det er knyttet stor usikkerhet til selve håndhevelsen av reglene (Tveit 2010). Her viser mine funn en klar forskjell mellom Gateakademiets klare regler og konsekvente regelhåndhevelse, og hvordan dette fungerer i skolesystemet for øvrig.

Diskusjonen har fått meg til å reflektere rundt overgangen mellom Gateakademiet og ny aktivitet. Jeg spurte ikke om dette i intervjuene, og det ble heller ikke nevnt av informantene. Forskning på feltet (Lyng m.fl. 2011, Markussen 2011), samt egen erfaring fra PPT der vi jobber med å sikre overgang mellom grunnskole og videregående skole, har gjort meg interessert i hvordan dette arbeidet foregår på Gateakademiet. Er rådgivningen treffende, ikke bare når det gjelder å støtte opp om ønsker og ambisjoner, men også i forhold til ungdommenes forutsetninger? Her ønsker jeg å utfordre Gateakademiet ved å be dem vurdere om overgangsprosessen er god nok.

Dette fører meg over til et annet moment som har engasjert meg i løpet av studien. Mine informanter beskriver at det er godt å slippe de teoretiske fagene på Gateakademiet, og fremhever det praktisk-estetiske fokuset som utviklende, lærerikt og kjempegøy. En helt fersk Nova-rapport viser at nesten 80 % av utvalget (på 4000) opplever at undervisningen på ungdomsskolen er for teoretisk. Det er en sammenheng mellom denne opplevelsen, lav skolemotivasjon og dårlige karakterer (Øia 2011). Et forslag til videre forskning er å se på om det er en sammenheng mellom frafall i videregående skole og ungdommers opplevelse av at skolen er for teoretisk. Særlig på yrkesfaglige retninger, der vi vet at frafallet er størst, er dette et interessant forskningsfelt.

## LITTERATURLISTE

Askheim, O.P. og Starrin, B. (Red.) (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Bay, J. (2005). *Konsekvenspedagogik – En pedagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.

Bay, J. (2008). *Konsekvens. Bemerkninger til pedagogiske metoder som kan danne grundlaget for social læring*. København: TAMU.

Buland, T., Havn, V., Finbak, L. og Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy*. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF-rapport.

Bøe, T.D. og Thomassen, A. (2007). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid – om etikk, relasjoner og nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ellingsen, D., Meling, A. og Nilsen, A.C. (2009). *Ung og marginalisert. Et Agderperspektiv på utsatt ungdom*. FoU-rapport nr 2/2009. Kristiansand: Agderforskning.

Fauske, H. og Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Fog, J. (1995). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag AS.

Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.

Glad, B. (2009). Den metodiske praksis er en stor utfordring. Artikkel s 13. *Konsekvens – Eksistens*, april 2009.

Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003). *DE ANDRE. Ungdom, risiko-soner og marginalisering*. Oslo: Fagbokforlaget.

Helsedirektoratet (2009). *Frafall i videregående skole*. Lastet ned 10.04.2011 fra: [http://www.helsedirektoratet.no/psykisk/indikatorer\\_psykisk/risikofaktorer/2\\_3\\_frafall\\_i\\_videreg\\_ende\\_skole\\_304514](http://www.helsedirektoratet.no/psykisk/indikatorer_psykisk/risikofaktorer/2_3_frafall_i_videreg_ende_skole_304514)

Helse- og omsorgsdepartementet (1998). *Det er bruk for alle*. NOU 1998:18. Lastet ned 15.03.2011 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/1998/nou-1998-18.html?id=141324>

Høst, H. (2011). *Disse ungdommene hadde nok ikke fullført. Evaluering av forsøk med praksisbrev*. Delrapport 2. NIFU-rapport 7/2011

Kunnskapsdepartementet (2009). *Utdanningslinja*. St.melding 44 (2008-2009).

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. Og Polesel, J. (Eds.) (2010). *School dropout and completion; international comparative studies in theory and policy*. Springer: Dordrecht. Lastet ned 03.03.11 fra: <http://www.springerlink.com/content/978-90-481-9762-0#section=824031&page=1>

Linder, A. (2010). *Det ved vi om – Pædagogisk relationsarbejde*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.

Lyng, S.T., Legard, S., Bergene, A.C., Anker, N., Jessen, J.E. og Reichborn-Kjennerud, K. (2010). *Tilbake til fremtiden? En studie av alternative kvalifiserings-tiltak for ungdom utenfor skole og arbeidsliv: Kjennetegn, resultater, suksessfaktorer og utfordringer*. AFI-rapport 3/2010. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T. (2010). *Det ved vi om – Motivasjon og mestring*. Frederikshavn: Dafolo forlag.

Markussen, E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd: København.

Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. Artikkel i *Bedre Skole nr 1 – 2011*.

Midtsundstad, A. (2006). Stifinner. Fagartikkel i *Embla* nr 3/2006.

Mykletun, A., Knudsen, A.K. og Mathiesen, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Rapport 2009:8. Folkehelseinstituttet.

Nilsen, J.M.B. (2010). *Unge utenfor i Kristiansand. Utviklingsarbeid rettet mot ungdom som står utenfor opplæring og arbeidsliv*. Prosjektrapport.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblem blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.

Normann, T.M. (red.) (2007). *Ungdoms levekår*. Statistisk sentralbyrå. Oslo.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Pettersen, M. (2009a). Konsekvenspædagogikken bygger bro mellom filosofi og den pædagogiske praksis. Artikkel s. 10-12. *Konsekvens – Eksistens*, april 2009.

Pettersen, S. (2009b). Metodevalg og grundsyn henger sammen. Artikkel s. 16-18. *Konsekvens – Eksistens*, april 2009.

Rasmussen, I., Dyb, V.A., Heldal, N. og Strøm, S. (2010). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant ungdom*. Rapport 2010/07 Oslo: Vista Analyse Lastet ned fra internett 06.03.11: [http://vista-analyse.no/themes/site\\_themes/vista/images/uploads/Marginalisering1.pdf](http://vista-analyse.no/themes/site_themes/vista/images/uploads/Marginalisering1.pdf)

- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Selboe, A., Bollingmo, L. og Ellingsen, K.E. (red) (2005). *Selvbestemmelse for tjenestenytere*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Spurkeland, J. (2006). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stang, I. (1998). *Makt og bemyndigelse. Om å ta pasient og brukervedvirkning på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Statistisk sentralbyrå (2010). *Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring*. Lastet ned 10.04.2011 fra:  
<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/index.html>
- Strandbu, Å. og Øia, T. (Red.) (2006). *Ung i Norge – skole, kjønn og fritid*. Oslo: Cappelen.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tveit, A. (2010). *Det ved vi om – Anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Utdanningsspeilet 2008*
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. Nova-rapport 9/2011

## Vedlegg 1

### INTERVJUGUIDE – TEMATISK

1. Om informanten
  - alder
  - kjønn
  - tidligere skolegang / arbeidserfaring
  - hvorfor på Gateakademiet
2. Om å gå på Gateakademiet
  - første møte, førsteinntrykk, beskrivelse
  - beskrive en vanlig dag, felles frokost og lunch
  - trivsel;
    - o faglig – fokus på praktisk-estetiske framfor teoretiske fag
    - o sosialt – nye vennskap, nettverk, endret fritid?
  - regler, karantene
  - forholdet mellom valg, handling og konsekvens
  - forhold til de voksne, tilgjengelighet, tid til ungdom, relasjon
  - hva er annerledes, viktigste forskjell, ift tidligere skoleerfaring
3. Opplevelse av utbytte
  - har du hatt utbytte av å gå på GA
  - evt hva slags utbytte (faglig, sosialt, personlig)
  - noe som er endret fra tidligere
  - hjelp til avklaring
  - nye interesseområder
  - det viktigste du fikk ut av å gå på GA
  - andre som har vært like viktige eller viktigere ift å avklare videre valg
  - hvis ikke GA, hva da?
4. Mangler / savn / ønsker / mistrivsel
  - noe som kunne vært annerledes, hva og hvorfor
  - noe du *ikke* var fornøyd med, ikke likte, savnet
5. Om motivasjon
  - indre
    - o nytte ift videre skolegang / jobb
    - o godt å ha et sted å gå til, sosialt
    - o mestring
  - ytre
    - o dagpenger fra Nav
    - o andres valg e.l.
6. Totalinntrykk av Gateakademiet, oppsummering
  - det aller beste / verste med å gå på GA
  - betydning for videre valg, evt hvordan
  - vil du anbefale GA til andre? Hvorfor
  - ville du gjort det igjen, hvis du kunne skru klokka tilbake
  - passer GA for alle?

**Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet  
"Ungdommers utbytte av å være elever på Gateakademiet"**

I forbindelse med min mastergrad i psykisk helsearbeid gjennomfører jeg et prosjekt om hvordan ungdommer opplever å være elever ved Gateakademiet, og i hvilken grad de har hatt utbytte av oppholdet, både på det personlige plan og i forhold til videre valg. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer med ungdommer som tidligere har vært elever på Gateakademiet.

Intervjuet vil handle om *dine* subjektive opplevelser av eget utbytte etter å ha vært elev ved Gateakademiet. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst avbryte din deltakelse, uten å begrunne dette nærmere. Som student har jeg taushetsplikt, noe som innebærer at alt det som blir sagt i intervjuene blir anonymisert på en slik måte at ingen skal kunne kjenne deg igjen. Ingen andre enn jeg vil ha innsyn i hva den enkelte ungdom har fortalt i intervjuene.

Det er en mulighet for at jeg vil ta kontakt med dere som har blitt intervjuet når jeg begynner å jobbe med det dere har fortalt. I så fall vil du motta ny informasjon og ny forespørsel om å delta. Intervjuene vil foregå på Gateakademiet eller på mitt kontor i Kristiansand sentrum, og blir tatt opp på bånd slik at jeg i størst mulig grad skal få med meg alt som blir fortalt. Ved prosjektets slutt, i mai 2011, vil alle lydband bli slettet.

Min veileder er Anne Brita Thorød, ansatt ved UiA. Ved eventuelle spørsmål kan hun kontaktes på tlf 37 00 40 53 eller på e-post: [anne.b.thorod@uia.no](mailto:anne.b.thorod@uia.no)

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, er det fint om du signerer samtykkeerklæringen nedenfor. Hvis du lurer på noe før du signerer eller er interessert i ytterligere informasjon om prosjektet, kan du gjerne ta kontakt med meg på følgende telefonnummer: 959 47 197.

Med vennlig hilsen

*Pernille L. Baade*

Pernille Lavoll Baade

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "Ungdommers utbytte av å være elever på Gateakademiet" og er villig til å delta som intervjudeltaker.

Jeg kan når som helst avbryte min deltakelse i prosjektet, og om jeg ønsker det vil ingen informasjon fra meg da benyttes i undersøkelsen.

Sted/dato .....

Signatur ..... Telefonnr: .....

### Vedlegg 3

<b>TEMA 1: FRA Å VÆRE EN "DROP-OUT TIL Å BLI EN UNGDOM MED AMBISJONER</b>				
	Sammenhengen mellom ansvarliggjøring, mestringsopplevelser og personlig vekst	Forholdet mellom praksis og teori	Om å bygge nettverk og utvikle sosial kompetanse	Avklaring, ambisjoner og mål for fremtiden
Ungdom 1				
Ungdom 2				
Ungdom 3				
Ungdom 4				
Ungdom 5				

<b>TEMA 2: GATEAKADEMIETS PROFIL</b>			
	"Du må like å jobbe med ungdom" – personalets betydning	Om å følge regler og ta konsekvensen av handlingene dine	Noe som kunne vært annerledes?
Ungdom 1			
Ungdom 2			
Ungdom 3			
Ungdom 4			
Ungdom 5			

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Anne Brita Thorød  
Institutt for psykososial helse  
Universitetet i Agder  
Sykehusveien 4, serviceboks 604  
4809 ARENDAL

Vår dato: 08.02.2010

Vår ref: 23409 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23409	<i>Ungdommers opplevelse og nytte av å være elever på Gateakademiet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Brita Thorød</i>
Student	<i>Pernille Lavoll Larsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

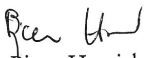
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
✓ Kopi: Pernille Lavoll Larsen, Kjempeveien 1 A, 4631 KRISTIANSAND S

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



**Personvernombudet for forskning**



Prosjektvurdering - Kommentar

23409

Ombudet finner at prosjektet kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 31.

Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende utformet forutsatt at det tilføyes opplysninger om prosjektets sluttdato og kontaktopplysninger til veileder (daglig ansvarlig). Vi ber om å få tilsendt revidert skriv.

Ombudet finner at utvalget kan samtykke til egen deltakelse i prosjektet. Det er lagt til grunn at ungdommene vil være fylt 16 år og at det ikke innhentes sensitive opplysninger.

Prosjektslutt er 31.12.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes.

## Samarbeidsavtale

### Samarbeidsavtale mellom Gateakademiet og student Pernille Lavoll Larsen i forbindelse med prosjektet "Ungdommers opplevelse og nytte av å være elever på Gateakademiet".


Følgende punkter inngår i avtalen:

- 4 feltbesøk à ½ dag. Besøkene innbefatter observasjon/deltakelse på hvert av de fire verkstedene, samt deltakelse på felles frokost og lunch.
- 3 intervjuer med nåværende elever på Gateakademiet, og 3 intervjuer med tidligere elever. Ledelsen ved Gateakademiet vil være behjelpelige med å skaffe kontaktopplysninger til tidligere elever dersom det er nødvendig. Det vil imidlertid ikke bli informert om hvilke ungdommer som blir spurt om å være informanter. Dette på grunn av taushetsplikt.
- Gateakademiet er behjelpelige med informasjon om driften og det pedagogiske rammeverket som Gateakademiet jobber etter
- Student Pernille L. Larsen har taushetsplikt og kan følgelig ikke utlevere informasjon fra intervjuene uten at denne er anonymisert. Taushetsplikten gjelder også i forhold til informasjon som eventuelt kommer fram ved feltbesøk og i samtale med ledelsen av Gateakademiet
- Ved prosjektets slutt vil Gateakademiet motta et eksemplar av den ferdigskrevne rapporten. Prosjektet anslås ferdig i mai/juni 2011.

Kristiansand, 08.01.2010

  
Per Arthur Hanssen

  
Karin Berthelsen

  
Pernille Lavoll Larsen