



Ungt Innenforskap



Bidrag for å utvikle en helhetlig og relasjonell forståelse av hvordan tilhørighet, anerkjennelse og deltakelse kan skapes, slik at grunnleggende betingelser for ungdommers utvikling og livsmuligheter økes.



Morten Krokstad, Ottar Ness & Ingebjørg Mæland

Et forskningssamarbeid mellom

UngInvest AIB og

NTNU WellFare: Nordisk forskningssenter for livskvalitet og sosial bærekraft

NTNU WellFare: Nordisk forskningssenter for livskvalitet og sosial bærekraft

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

7491 Trondheim

ISSN-nummer: ISSN 2535-714X

NTNU IPLs rapportserie 17/2026

Link til NTNU IPLs rapportside: <https://www.ntnu.no/ipi/ipls-rapportserie>

Foto: UngInvest AIB

Layout: Kristin Solhaug Næss, NTNU WellFare

Takksigelser

Vi retter en stor takk til alle ungdommer, foreldre og ansatte som har deltatt i studien og generøst delt av sine erfaringer og perspektiver. Deres bidrag har vært avgjørende for å utvikle kunnskap på feltet.

Vi vil også uttrykke vår takknemlighet for det gode samarbeidet og de verdifulle faglige innspillene fra prosjektets referansegruppe: Jon Rogstad (forsker I, Seksjon for ungdomsforskning på NOVA, OsloMet), Mette Bunting (Dosent i pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge), Thomas Szulevicz (lektor i pedagogisk psykologi, Aalborg Universitet, Danmark) og Åse Falch (UngInvest AIB).

Sammendrag

Denne rapporten undersøker fenomenet ungt innenforskap gjennom et forskningssamarbeid mellom UngInvest AIB og NTNU WellFare. Formålet er å utvikle kunnskap om hvilke relasjonelle, emosjonelle og strukturelle betingelser som fremmer eller hemmer ungdommers deltakelse i utdanning, arbeid og sosiale fellesskap.

Bakgrunnen for studien er en økende bekymring knyttet til skolefravær, frafall og utenforskap blant ungdom. Forskning viser at slike utfordringer ikke kan forstås som isolerte individuelle problemer, men som komplekse og sammensatte fenomener som oppstår i spill mellom individ, relasjoner og institusjonelle kontekster. Debatten om skolefravær illustrerer hvordan forklaringer ofte fordeles mellom individ, familie og skole, samtidig som nyere forskning i økende grad løfter frem skolens og systemets medvirkende rolle i utviklingen av fravær og marginalisering. Dette peker mot behovet for mer helhetlige og relasjonelle forståelser av ungdoms deltakelse.

Studien bygger på kvalitative dybdeintervjuer med ungdom, foreldre og ansatte, analysert gjennom en refleksiv tematisk tilnærming. Analysen er forankret i et integrert teoretisk rammeverk som kombinerer perspektiver på betydningsfullhet, tilhørighet og motivasjon (herunder selvbestemmelsesteorien), Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell, samt sosialkonstruksjonistiske og dialogiske tilnærminger til utvikling og deltakelse. Videre inngår styrkebaserte perspektiver og relasjonelle praksiser som sentrale analytiske innganger.

Funnene viser at innenforskap først og fremst er et relasjonelt fenomen. Ungdommenes erfaringer peker på at emosjonell trygghet, anerkjennelse og muligheten til å erfare seg selv som betydningsfulle bidragsyttere er avgjørende for deltakelse. Opplevelsen av betydningsfullhet, å bli sett, hørt og oppleve at man betyr noe, fremstår som en grunnleggende forutsetning for motivasjon, læring og tilhørighet. Fravær og tilbaketrekning kan i denne sammenheng forstås som meningsfulle responser på manglende tilhørighet og anerkjennelse, snarere enn som uttrykk for manglende vilje eller motivasjon.

Videre viser funnene at gjenopprettet tilhørighet kan fungere som en katalysator for ny deltakelse og mestring. Fleksible læringsarenaer og relasjonelt orienterte tiltak bidrar til å styrke ungdommers opplevelse av kompetanse, autonomi og sosial tilhørighet, og kan dermed legge til rette for reintegrering i utdanning og samfunnsliv.

Foreldreperspektivet understreker betydningen av tillit, samarbeid og gjensidig anerkjennelse mellom hjem og skole. Samtidig viser analysen at kvaliteten på skole–hjem-samarbeidet varierer, og at strukturelle og sosiale forskjeller påvirker hvilke foreldre som får gjennomslag og blir inkludert i samarbeidet. Dette synliggjør hvordan også relasjoner mellom system og familie er preget av ulikhet og makt.

På systemnivå viser studien at innenforskap ikke kan forstås eller håndteres innenfor enkeltsektorer alene. Ungdom i sårbare situasjoner møter ofte fragmenterte tjenester, der

ansvar er delt og koordinering mangelfull. Forskning på tverrsektoriell samhandling og kollektiv ledelse peker på behovet for nye former for samarbeid og styring for å håndtere slike komplekse samfunnsutfordringer. Tilsvarende viser forskning på forebyggende innsats og livsmestring at fellesskapsbaserte og helhetlige tilnærminger har potensial til å redusere utenforskap.

Rapportens overordnede bidrag er å utvikle en helhetlig og relasjonell forståelse av innenforskap, der tilhørighet, anerkjennelse og deltakelse fremstår som grunnleggende betingelser for ungdommers utvikling og livsmuligheter. Studien peker mot behovet for en dreining fra standardiserte og individorienterte tilnærminger, til mer fleksible, relasjonelle og kontekst-sensitive praksiser i skole og velferdstjenester.

Implikasjonene av studien er relevante for praksis, ledelse og politikk, og understreker betydningen av å utvikle en mer relasjonell og inkluderende velferdsstat, der målet ikke bare er deltakelse, men opplevelsen av å høre til og bety noe.

Nøkkelord: Ungt innenforskap; Betydningsfullhet; Tilhørighet; Skolefravær; Relasjonell velferd; Tverrsektoriell samhandling; Ungdom i sårbare livssituasjoner.

Abstract

This report examines the phenomenon of youth inclusion (“ungt innenforskap”) through a research collaboration between UngInvest AIB and NTNU WellFare. The aim is to generate knowledge about the relational, emotional, and structural conditions that promote or hinder young people’s participation in education, work, and social communities.

The study is motivated by increasing concern about school absenteeism, dropout, and social exclusion among young people. Research shows that these challenges cannot be understood as isolated individual problems but rather as complex and multidimensional phenomena emerging in the interplay between individuals, relationships, and institutional contexts. Debates on school absenteeism illustrate how explanations are often distributed across individual, family, and school levels, while more recent research increasingly highlights the role of schools and systems in producing or reinforcing exclusion. This points to the need for more holistic and relational approaches to understanding youth participation.

The study is based on qualitative in-depth interviews with young people, parents, and professionals, analysed using a reflexive thematic approach. The analysis is grounded in an integrated theoretical framework combining perspectives on mattering, belonging, and motivation (including self-determination theory), Bronfenbrenner’s bioecological model of development, as well as social constructionist and dialogical approaches to development and participation. Strengths-based perspectives and relational practices are also central analytical lenses.

The findings show that inclusion is fundamentally a relational phenomenon. Young people’s experiences highlight that emotional safety, recognition, and opportunities to experience oneself as a meaningful contributor are crucial for participation. The experience of mattering, being seen, heard, and feeling that one matters, emerges as a key condition for motivation, learning, and belonging. In this perspective, absenteeism and withdrawal can be understood as meaningful responses to a lack of belonging and recognition, rather than as expressions of low motivation or unwillingness.

Furthermore, the analysis shows that restored belonging can function as a catalyst for renewed participation and mastery. Flexible learning environments and relationally oriented interventions appear to strengthen young people’s sense of competence, autonomy, and social connectedness, thereby facilitating reintegration into education and society.

From the parents’ perspective, trust, collaboration, and mutual recognition between home and school are essential. At the same time, the study reveals variations in the quality of school–home collaboration, shaped by structural and social inequalities that influence which parents are heard and included. This highlights how relationships between systems and families are also marked by power and inequality.

At the systemic level, the study demonstrates that youth inclusion cannot be understood or addressed within single sectors alone. Young people in vulnerable situations often encounter fragmented services, with divided responsibilities and insufficient coordination. Research on cross-sectoral collaboration and collective leadership points to the need for new forms of governance and cooperation to address such complex societal challenges. Similarly, research on preventive efforts and life-skills interventions highlights the potential of community-based and holistic approaches to reduce exclusion.

The main contribution of the report is the development of a comprehensive and relational understanding of youth inclusion, in which belonging, recognition, and participation are seen as fundamental conditions for young people's development and life opportunities. The findings point towards a necessary shift from standardized and individualised approaches to more flexible, relational, and context-sensitive practices in education and welfare services.

The implications of the study are relevant for practice, leadership, and policy, and underline the importance of developing a more relational and inclusive welfare state, one that not only promotes participation but also fosters a genuine sense of belonging and mattering.

Keywords: Youth inclusion; Mattering; Belonging; School absenteeism; Relational welfare; Cross-sectoral collaboration; Youth in vulnerable situations

Innholdsfortegnelse

Takksigelser	2
Sammendrag	3
Abstract	5
Kapittel 1. Bakgrunn.....	9
1.1 Innenforskap, utenforskap og fellesskap som analytiske begreper.....	10
1.2 Fellesskapets dobbelthet: inkludering og ekskludering	11
1.3. Mobbing og ekskludering som strukturelle og relasjonelle fenomener	13
1.4 Skolefravær: fra individforklaringer til systemforståelse	13
1.5 NEET og konsekvenser av utenforskap i et livsløpsperspektiv	14
1.6 Mot en relasjonell og systemisk forståelse av innenforskap.....	15
1.7 Hensikt og problemstilling	16
Kapittel 2. UngInvest AIB	17
2.1 Målgruppe og formål	17
2.2 Fleksible opplæringsløp.....	18
2.3 Styrkebasert grunnforståelse	18
2.4 Organisering, kultur og utviklingsarbeid	19
2.5 Tverrfaglig samarbeid og oppfølging	20
2.6 Oppsummering	21
Kapittel 3. Teoretisk rammeverk	22
3.1 Betydningsfullhet som grunnleggende behov gjennom livsløpet.....	23
3.3 Tilhørighet og motivasjon i utdanning	25
3.4 Selvbestemmelsesteorien.....	26
3.5 Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell	27
3.6 Sosialkonstruksjonistiske perspektiver på utvikling og deltakelse	29
3.7 Epistemisk urettferdighet i utdanning og velferd	31
3.8 Styrkebaserte tilnærminger og Appreciative Inquiry.....	32
3.9 En integrerende forståelse av innenforskap.....	35
Kapittel 4. Metode.....	37
4.1 Forskningsdesign og kunnskapsteoretisk forankring	37
4.2 Utvikling av intervjuguide og medvirkning	38
4.3 Utvalg og rekruttering	39
4.4 Datainnsamling: kvalitative dybdeintervjuer	40
4.5 Forskningsetikk og personvern	42
4.6 Refleksiv tematisk analyse	44

4.7 Studiens kvalitet.....	45
Kapittel 5 Resultater	49
5.1 Resultater - Ungdomsperspektivet	49
5.2 Resultater – Foreldreperspektivet.....	55
5.3 Resultater – Ansattperspektivet.....	61
Kapittel 6. Diskusjon	69
6.1 Innenforskap som erfart tilhørighet – mer enn tilstedeværelse.....	69
6.2 Relasjoner som grunnstruktur for deltakelse	70
6.3 Relasjonelle vendepunkter – hvordan deltakelse gjenoppstår.....	71
6.4 Fra usynlighet til betydning – betydningsfullhet som drivkraft	71
6.5 Erfaringer over tid – hvordan tidligere møter former deltakelse.....	72
6.6 Foreldrenes erfaringer – betydningen av å bli lyttet til og tatt på alvor.....	73
6.7 Ansattes praksis – fleksibilitet, relasjonell kompetanse og profesjonelt skjønn.....	73
6.8 Mestring og muligheten til å bidra	74
6.9 Strukturelle betingelser og systemiske utfordringer	75
6.10 Mot en fornyet og helhetlig forståelse av innenforskap.....	76
Kapittel 7. Oppsummering, implikasjoner og konklusjoner.....	77
7.1 Ungt innenforskap: hvordan styrkebaserte praksiser skaper gjennombrudd	77
7.2 Hva fremmer gjennombrudd: kjennetegn ved styrkebaserte praksiser	77
7.3 Å utvikle læringsfellesskap som fremmer innenforskap	78
7.4 Implikasjoner: fra tiltak til praksiser som skaper gjennombrudd	78
7.5 Konklusjoner.....	79
Referanser.....	80
Vedlegg	86
Vedlegg 1. Vurdering fra Sikt	87
Vedlegg 2. Informasjonsskriv.....	88
Vedlegg 3. Intervjuguider.....	98

Kapittel 1. Bakgrunn

Dette kapitlet gir en faglig og empirisk forankring for studien ved å belyse hvordan innenforskap og utenforskap utvikles i ungdoms liv. Med utgangspunkt i erfaringer fra UngInvest AIB og relevant forskning, presenteres sentrale begreper og perspektiver som danner grunnlaget for rapportens videre analyser.

Kapitlet viser hvordan skolefravær og marginalisering må forstås som prosesser som utvikler seg over tid, i samspill mellom individuelle erfaringer, relasjoner og strukturelle betingelser. Videre introduseres innenforskap som et analytisk begrep, med vekt på tilhørighet, anerkjennelse og muligheten til å bidra som grunnleggende for deltakelse.

Skolefravær og marginalisering utvikler seg over tid, i samspill mellom individuelle erfaringer, relasjoner og strukturelle betingelser. Ungdoms deltakelse kan ikke forstås uten å ta hensyn til kvaliteten i de fellesskapene de inngår i. Forskning på ungdomsliv viser at fellesskap ikke bare er arenaer for trivsel og utvikling, men også kan være krevende, ekskluderende og i noen tilfeller bidra til mistriksel (Bruselius-Jensen, 2023). Dette innebærer at innenforskap ikke kan forstås som en enkel motsats til utenforskap, men som noe som utvikles i spennet mellom ulike erfaringer av fellesskap. Gjennom tematisering av blant annet fellesskap, mobbing, skolefravær og livsløpsperspektiver, synliggjør kapitlet kompleksiteten i ungdoms deltakelse. Samlet sett legger det grunnlaget for en relasjonell og systemisk forståelse av innenforskap som videreutvikles i rapporten.

Bakgrunnen for denne studien springer ut av konkrete erfaringer fra UngInvest AIB, hvor det i september 2024 ble avdekket at 68 av 160 ungdommer hadde hatt svært lav eller ingen tilstedeværelse gjennom store deler av ungdomsskolen. Dette representerer ikke enkeltstående tilfeller, men peker mot et mer omfattende mønster hvor ungdom over tid mister tilknytning til skolen som sosial- og læringsarena.

Videre viser erfaringene fra UngInvest AIB at utfordringene ofte oppstår langt tidligere enn i videregående opplæring. Flere ungdommer har hatt redusert eller fraværende skolegang allerede fra mellomtrinnet, og i enkelte tilfeller fra barneskolen. Dette understreker at skolefravær og marginalisering må forstås som prosesser som utvikler seg over tid, og ikke som plutselige brudd.

Samtidig viser erfaringene at ungdom som over tid har vært fraværende fra skolen, kan gjenoppta deltakelse når de møter alternative, fleksible og relasjonelt orienterte læringsarenaer. UngInvest AIB dokumenterer flere tilfeller hvor ungdom går fra langvarig fravær til daglig tilstedeværelse, noe som peker mot betydningen av kontekstuelle og relasjonelle betingelser for deltakelse. Dette støttes av forskning som viser at reintegrering i utdanning ofte forutsetter at ungdom opplever tilhørighet, mestring og anerkjennelse i nye læringskontekster (Rogstad, 2024).

Foreldreperspektivet forsterker dette bildet. Rapporten beskriver hvordan langvarig skolefravær påvirker hele familiesituasjonen, og hvordan gjenopprettet deltakelse ikke bare handler om skole, men om livskvalitet og relasjonell stabilitet. Dette peker mot behovet for å forstå ungdoms deltakelse som et fenomen som strekker seg utover individet og inn i familie- og systemnivå.

1.1 Innenforskap, utenforskap og fellesskap som analytiske begreper

For å forstå disse prosessene introduserer rapporten begrepet *innenforskap* som et alternativ til en ensidig problemorientert forståelse av utenforskap. Innenforskap handler ikke kun om fysisk deltakelse, men om opplevelsen av å ha en plass i fellesskapet, bli sett og anerkjent, og ha mulighet til å bidra.

For å lykkes med å skape innenforskap må det legges til rette for arenaer og læringsmiljøer som ser hvert enkelt barn, og både tidlig innsats i skole og barnehage, og de voksnes evner til å skape trygge, tillitsfulle relasjoner til barn og unge har vist seg å være viktige i denne sammenheng (Moen, 2026). Dette samsvarer med forskning på *betydningsfullhet*, hvor opplevelsen av å bety noe for andre fremheves som en grunnleggende psykologisk og sosial betingelse for motivasjon og deltakelse (Prilleltensky et al., 2023). I denne sammenhengen blir innenforskap ikke bare et spørsmål om inkludering, men om kvaliteten på relasjoner og erfaringer av betydningsfullhet.

På den andre siden har vi følelsen av utenforskap, som kan manifestere seg på ulike måter, enten gjennom sosial isolasjon, mangel på deltakelse i meningsfulle aktiviteter eller mangel på anerkjennelse i de sosiale fellesskapene man allerede er en del av. Et viktig poeng når det gjelder utenforskap er at følelsen kan oppstå selv i situasjoner hvor man formelt er inkludert. Elever kan være fysisk til stede i klasserommet, men oppleve seg som marginalisert, usynlig eller uten reell deltakelse. Dette understøtter en relasjonell forståelse av inkludering, hvor opplevelsen av tilhørighet er avgjørende.

Både rapportens empiriske materiale og eksisterende forskning peker mot at utenforskap utvikler seg gjennom kumulative prosesser. Tidlige erfaringer med manglende mestring, svake relasjoner eller utrygghet i læringsmiljøet kan over tid føre til økt fravær og tilbaketrekning. Dette støttes av forskning som viser at skolefravær ofte må forstås som en gradvis prosess hvor ungdom beveger seg fra sporadisk fravær til mer omfattende tilbaketrekning (Berg & Rogstad, 2024). Samtidig viser forskning at slike utviklingsbaner ikke er irreversible, men kan brytes gjennom tiltak som gjenoppretter tilhørighet og relasjonell trygghet (Rogstad, 2024).

Tidlig innsats fremstår som avgjørende både for å skape innenforskap, men også for å hindre utenforskap. Internasjonal forskning viser at forebygging av utenforskap forutsetter helhetlige tilnærminger som kombinerer relasjonell støtte, fleksibilitet og koordinering

mellom tjenester (Bunting, 2026). Videre peker forskning på at unge i risiko for utenforskap ofte har sammensatte utfordringer knyttet til psykisk helse, sosioøkonomiske forhold og skoleerfaringer (Gunnes et al., 2025). Rapporten understreker samtidig at tidlig innsats ikke bare handler om å identifisere risiko, men om å utvikle praksiser og læringsmiljøer som aktivt fremmer tilhørighet og deltakelse.

I og med at barn og unge tilbringer en betydelig del av oppveksten sin på skolen, blir denne arenaen en av de viktigste fellesskapene for inkludering og sosial tilhørighet i samfunnet. Samtidig er skolen også en institusjon med etablerte strukturer som legger føringer for tidsbruk, arbeidstempo, vurderingspraksis og forventninger til deltakelse. Innenforskap i skolen må derfor forstås som et komplekst og relasjonelt fenomen som ikke kan reduseres til individuelle utfordringer hos den enkelte elev. Forskning på skolefravær og tilbakeføring til skole viser at fravær henger tett sammen med både psykososiale belastninger og strukturelle forhold, og at konsekvensene er betydelige både for den enkelte og for samfunnet (Laurén-Knuutila et al., 2026).

Nyere forskning peker på at forståelsen av skolefravær lenge har vært dominert av individualiserte forklaringsmodeller, særlig innen psykologiske og kliniske tradisjoner, noe som kan bidra til å overskygge betydningen av kontekstuelle og systemiske faktorer (Kearney et al., 2022; Laurén-Knuutila et al., 2026). Et økologisk perspektiv synliggjør hvordan elevens deltakelse formes i samspill mellom relasjoner, institusjoner og samfunnsmessige rammer, der forhold på mikro-, meso- og makronivå virker sammen (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Laurén-Knuutila et al., 2026). Innenforskap kan dermed forstås som et resultat av hvordan skolen evner å skape tilhørighet, mening og handlingsrom for den enkelte, samtidig som den håndterer strukturelle betingelser som organisering, ressurser og forventninger. Dette innebærer at arbeidet med å fremme innenforskap ikke bare handler om å støtte den enkelte elev, men nettopp om å utvikle inkluderende praksiser og systemer som gjør det mulig for alle elever å oppleve seg som betydningsfulle deltakere i fellesskapet.

1.2 Fellesskapets dobbelthet: inkludering og ekskludering

For å forstå skolefravær og hva som skaper utenforskap, er det nødvendig å utvikle et språk for å beskrive både det å stå utenfor og det å høre til. Som vi har nevnt tidligere handler ikke innenforskap bare om fysisk tilstedeværelse, men om opplevelsen av å ha en plass i fellesskapet, bli sett, anerkjent og få mulighet til å bidra. Dette samsvarer også med forskning som viser at ungdoms trivsel er tett knyttet til kvaliteten på deres deltakelse i sosiale fellesskap, og ikke bare til om de formelt sett er inkludert (Bruselius-Jensen, 2023).

Fellesskap løftes ofte fram som en løsning på mange av utfordringene barn og unge møter i dag. Å være en del av et lag, en klasse eller en gruppe forbindes gjerne med tilhørighet, støtte og trivsel. Samtidig vet vi at fellesskap verken er entydig positive eller oppleves likt for alle. Selv om elever formelt sett er inkludert i de samme arenaene, betyr ikke det nødvendigvis at de opplever tilhørighet eller deltakelse. For noen kan det å «være en del av

fellesskapet» også innebære et kontinuerlig slit for å passe inn – i normer, forventninger og i det sosiale spillet. Når rammene blir for trange, eller kravene oppleves som for høye, kan fellesskapet derfor bli en kilde til press, marginalisering og utenforskap snarere enn til støtte og tilhørighet (Bruselius-Jensen, 2023). Fellesskap krever også et kontinuerlig arbeid fra ungdommene selv – de må navigere normer, forventninger og sosiale hierarkier. Dette innebærer at ikke alle ungdommer har like forutsetninger for å lykkes i fellesskapene de møter. Dermed blir det avgjørende ikke bare å spørre om ungdom er inkludert, men:

- hvordan fellesskapene fungerer
- hvilke posisjoner som er tilgjengelige
- og hvilke erfaringer ungdom gjør seg i dem

Funnene i denne studien må forstås i lys av at fellesskap har en dobbel karakter. På den ene siden er fellesskap avgjørende for trivsel, identitetsutvikling og livskvalitet. På den andre siden kan de være krevende, ekskluderende og preget av normer og hierarkier som ikke alle ungdommer har like forutsetninger for å møte.

Perspektiver fra nyere forskning på utenforskap understreker at unges marginalisering i liten grad kan forstås som et resultat av individuelle mangler alene, men snarere som et produkt av hvordan samfunnets institusjoner definerer, kategoriserer og håndterer avvik (Nilsen & Skarpenes, 2025). Når utfordringer primært forklares gjennom psykologiske eller familieorienterte modeller, risikerer man å individualisere problemer som i realiteten også er forankret i strukturelle forhold som sosial ulikhet, utdanningssystemets organisering og arbeidslivets økende krav. Samtidig kan utstrakt bruk av kartlegging, standardiserte vurderinger og målrettede tiltak bidra til å forsterke skillet mellom dem som anses som “innenfor” og “utenfor”, ved å gjøre avvik til et individuelt anliggende fremfor et samfunnsansvar. En slik problemforståelse kan dermed paradoksalt nok bidra til å opprettholde de ekskluderende mekanismene man søker å motvirke, ved at selve måten vi forstår og håndterer utenforskap på, blir en del av problemet (Nilsen & Skarpenes, 2025).

Disse mer strukturelle perspektivene kan også belyses gjennom studier av unges hverdagsliv og erfaringer med deltakelse. Dansk ungdomsforskning (Bruselius-Jensen, 2023) viser hvordan ungdomsfellesskap ofte er arbeidskrevende – de krever sosial kompetanse, kontinuerlig tilpasning og evne til å navigere sosiale koder. For ungdom som allerede har erfaringer med marginalisering, kan dette gjøre deltakelse særlig krevende. Dette perspektivet utdyper funnene i denne studien, hvor ungdom beskriver hvordan:

- støy, press og uforutsigbarhet gjør det vanskelig å delta
- sosiale forventninger kan oppleves som overveldende
- og tilbaketrekning kan være en måte å håndtere dette på

Fellesskap fremstår dermed ikke bare som løsningen på utenforskap, men også som en del av forklaringen på hvordan utenforskap utvikles.

1.3. Mobbing og ekskludering som strukturelle og relasjonelle fenomener

En av de store risikofaktorene og mekanismene for utenforskap, både i skolen og på fritiden, er mobbing. Rapporten beskriver hvordan mobbing og ekskludering ikke bare påvirker trivsel, men også ungdoms tilknytning til skolen og deres deltakelse over tid.

Konsekvensene av mobbing kan være betydelige. Elever som utsettes for mobbing har økt risiko for psykiske plager, lav selvfølelse, sosial tilbaketrekning og skolevegring (Breivik et al., 2017). Slike erfaringer kan også påvirke elevenes læring og tilknytning til skolen, og bidra til svakere faglige resultater og økt fravær (Pedersen et al., 2025). Forskning viser også at enkelte elevgrupper er mer utsatt for mobbing enn andre, blant annet elever med funksjonsnedsettelse, psykiske helseutfordringer eller svake sosiale nettverk (Lund et al., 2017). For ungdom i sårbare livssituasjoner kan mobbing derfor forsterke eksisterende utfordringer og gjøre det vanskeligere å oppleve tilhørighet i skolen.

Digitalisering og fremveksten av sosiale medier har fundamentalt endret rammene for hvordan mobbing utspiller seg. Forskning gjennom de siste to tiårene viser at konflikter, negative kommentarer og sosial ekskludering i økende grad foregår på digitale arenaer, noe som innebærer at belastningen ikke lenger er avgrenset til skoletiden, men kan vedvare kontinuerlig og være vanskeligere for den enkelte å skjerme seg fra (Schulz et al., 2024; Swartz, 2009).

Selv om mobbing ofte omtales som et problem mellom enkeltindivider, viser forskning at fenomenet i stor grad må forstås i lys av relasjoner, gruppedynamikk og læringsmiljø (Olweus, 1993; Roland, 2014). I lys av diskusjonen om innenforskap og utenforskap kan mobbing dermed forstås som en mekanisme som bidrar til å skyve enkelte elever ut av fellesskapet. Dette gjelder ikke bare i barne- og ungdomsårene, da omfattende forskning om mobbing viser at konsekvensene kan være langvarige og omfattende langt inn i voksenlivet (Bakken, 2025; Pedersen et al., 2025; Wendelborg, 2024, 2026).

1.4 Skolefravær: fra individforklaringer til systemforståelse

Også forståelsen av skolefravær er i endring. Der fravær tidligere i stor grad ble forklart med individuelle faktorer peker nyere forskning på betydningen av relasjonelle og strukturelle forhold.

Skolefravær rommer ulike typer situasjoner og årsaker. Tradisjonelt har man skilt mellom villet fravær (skulk), emosjonelt betinget fravær (ofte omtalt som skolevegring) og mer sammensatte former for tilbaketrekking eller ufrivillig fravær. I senere år har flere forskere

tatt til orde for å bruke mer nøytrale begreper som problematisk skolefravær. Blant annet peker skolefraværsforskere på at begreper som «skolevegring» kan bidra til å individualisere problemet og rette oppmerksomheten mot barnet alene, fremfor mot de relasjonelle og strukturelle forholdene som også kan ligge bak fraværet. Nyere forskning vektlegger derfor skolefravær som et fenomen som oppstår i samspillet mellom elev, skole, familie og øvrige omgivelser (Frydenlund & Strand, 2024; Kjeøy & Lysvik 2023).

Begrepet «kampen om forklaringer» illustrerer hvordan ansvar for fravær fordeles mellom individ, familie og skole (Frydenlund & Strand, 2024). Samtidig viser studier at skolens organisering, relasjoner og praksiser spiller en sentral rolle i utviklingen av fravær (Berg & Rogstad, 2024).

Funnene understøtter dette ved å vise hvordan ungdoms fravær ofte henger sammen med opplevelser av manglende tilhørighet, anerkjennelse og relevans. Fravær fremstår dermed ikke som fravær av motivasjon, men som en meningsfull respons på en situasjon hvor deltakelse oppleves som vanskelig eller utrygg.

1.5 NEET og konsekvenser av utenforskap i et livsløpsperspektiv

Begrepet NEET (*Not in Education, Employment or Training*) brukes om unge som står utenfor utdanning, arbeid og opplæring, og har de senere årene fått økende oppmerksomhet både i forskning og politikk. Begrepet favner en sammensatt gruppe ungdom med ulike forutsetninger, livssituasjoner og behov, og inkluderer både personer i midlertidige overgangsfaser og ungdom i mer varige utenforskapssituasjoner. Internasjonal forskning viser at en del av denne gruppen har økt risiko for marginalisering, blant annet i form av psykiske helseutfordringer, lavere livskvalitet og svakere tilknytning til arbeidsmarkedet (Gunnes et al., 2025).

For å forstå hvordan utenforskap utvikler seg, kan et livsløpsperspektiv bidra til å synliggjøre hvordan utenforskap ofte utvikler seg gjennom kumulative belastninger over tid. Faktorer som skolefravær, faglige vansker, psykiske helseutfordringer og svake sosiale relasjoner kan virke gjensidig forsterkende og øke risikoen for frafall og senere marginalisering (Lindblad et al., 2026). Konsekvensene av å være NEET i ungdomsårene kan være langvarige, blant annet i form av lavere inntekt, ustabil arbeidstilknytning og redusert sosial deltakelse (Gunnes et al., 2025). Det er også dokumentert økt risiko for psykiske helseplager og sosial isolasjon senere i livet (Eurofond, 2021).

En sentral innsikt fra norsk forskning (Fyhn et al., 2021) viser at NEET-gruppen ikke bare er heterogen, men også preget av ulike grader av sårbarhet. Noen befinner seg i midlertidige overgangsfaser, mens andre står i mer varige og komplekse utenforskapssituasjoner. Dette innebærer at det er betydelige forskjeller både i behov og i hvilke tiltak som er

hensiktsmessige. Standardiserte tilnærminger vil derfor ofte ha begrenset effekt, særlig for ungdom med sammensatte utfordringer.

Videre viser forskningen at utenforskap ofte kan forstås som en «frakoblingsprosess», hvor ungdom gradvis mister tilknytning til skole, arbeid og sosiale fellesskap. Denne prosessen er ofte kjennetegnet av en opphopning av belastninger, der psykiske helseutfordringer, svake relasjoner og manglende mestringserfaringer virker gjensidig forsterkende. Ungdommenes egne beskrivelser peker særlig på manglende tilhørighet i sentrale relasjoner – både i familie, skole og jevnaldersmiljø, som en gjennomgående faktor i utviklingen av utenforskap (Fyhn et al., 2021).

Samtidig understreker Fyhn m.fl. (2021) at veien ut av utenforskap ofte er tett knyttet til relasjonelle forhold. Støttende relasjoner til voksne, opplevelse av anerkjennelse og muligheter for mestring fremstår som sentrale for å reetablere tilknytning til utdanning og arbeid. Fleksible og individuelt tilpassede oppfølgingstiltak, kombinert med tett relasjonell oppfølging, ser ut til å være særlig virksomme for denne gruppen

Funnene i denne studien bygger videre på denne innsikten ved å vise at ungdom også kan bevege seg ut av utenforskap, særlig når de møter tiltak som kombinerer relasjonell støtte, fleksibilitet og muligheter for mestring.

1.6 Mot en relasjonell og systemisk forståelse av innenforskap

Samlet peker både funn fra denne studien og eksisterende forskning mot behovet for en relasjonell og systemisk forståelse av ungdoms deltakelse. Innenforskap kan ikke forstås som en individuell egenskap, men må sees som et resultat av samspill mellom individ, relasjoner og strukturer (Chater & Loewenstein, 2023; He & Kang, 2023). Dette innebærer også et behov for nye former for samarbeid. Ungdom i sårbare situasjoner møter ofte fragmenterte tjenester, hvor ansvar er delt og koordinering mangelfull. Forskning på tverrsektoriell samhandling viser at slike utfordringer krever nye former for organisering og samarbeid (Bunting, 2026).

En slik dreining innebærer et skifte fra standardiserte og individorienterte tilnærminger, til mer fleksible, relasjonelle og kontekstsensitive praksiser som også tar sikte på å endre systemene som preger holdninger, praksiser og prioriteringer. Dette forutsetter samtidig økt vekt på koordinering, kontinuitet og relasjonskompetanse i møte med ungdom. Innenforskap fremstår i denne sammenhengen ikke bare som et mål, men som et grunnleggende prinsipp for utvikling av skole og velferdstjenester.

1.7 Hensikt og problemstilling

Hensikten med forskningsprosjektet er å utvikle innsikt i og kunnskap om hvordan ungdommer, foreldre og ansatte ved UngInvest AIB opplever innenforskap, fra deres perspektiv. Formålet er å utvikle forskningsbasert kunnskap om hvordan som kan bidra til økt innenforskap, samfunnsdeltakelse og livskvalitet blant unge i utsatte livssituasjoner.

Studien tar utgangspunkt i at skolefravær ikke kan forstås som et isolert spørsmål om oppmøte eller individuell motivasjon alene, men må ses i sammenheng med ungdoms erfaringer av tilhørighet, deltakelse, anerkjennelse og mening. I tråd med nyere ungdomsforskning forstås deltakelse som noe som utvikles gjennom relasjonelle prosesser og erfaringer i konkrete fellesskap, snarere enn som en individuell egenskap

Den overordnede problemstillingen er:

Hvordan kan gode læringsfellesskap for alle utvikles, slik at alle opplever livsglede, læringsglede og mestring, og slik at fellesskap og vennskap får forløst sitt potensial og utviklet relevant kompetanse for deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv?

Kapittel 2. UngInvest AIB

Dette kapitlet presenterer UngInvest Arbeidsinstitutt Buskerud (AIB) som den sentrale empiriske konteksten for studien. Formålet er å beskrive virksomheten som læringsarena, organisasjon og praksisfelt for ungdom med sammensatte utfordringer knyttet til skolefravær, deltakelse og tilhørighet. Kapitlet gir en framstilling av målgruppe, organisering, opplæringsformer, kultur og utviklingsarbeid, og viser hvordan UngInvest AIB arbeider med fleksible og styrkebaserte læringsløp innenfor rammene av videregående opplæring.

UngInvest AIB er et fylkeskommunalt, praksisnært og styrkebasert læringstilbud for ungdom i alderen 16 til 24 år. Virksomheten er organisert på linje med de videregående skolene og er dermed en del av fellesskolen, samtidig som den tilbyr alternative lærings- og oppfølgingsformer for ungdom som av ulike grunner ikke deltar i ordinær opplæring. Virksomheten har fem avdelinger lokalisert i Drammen, Modum, Kongsberg, Ringerike og Gol, og mellom 230 og 250 ungdommer har de siste årene benyttet tilbudet årlig. UngInvest AIB omtales også som et nasjonalt vitensenter for styrkebasert læring, noe som understreker at virksomheten ikke bare er et lokalt tilbud, men også et sted for praksisutvikling og kunnskapsutvikling. Mæland (2016, 2020) beskriver UngInvest som en læringsarena og utviklingsorganisasjon som over tid har bygd opp en særegen praksis basert på styrkebaserte tilnærminger, sosialkonstruksjonisme og Appreciative Inquiry.

2.1 Målgruppe og formål

Målgruppen for UngInvest AIB er ungdom i Oppfølgingstjenestens målgruppe. Dette omfatter ungdom som ikke ønsker å begynne i videregående opplæring, som står i fare for å avbryte, eller som allerede har falt ut. Flere har behov for å lære på andre måter og i mindre og mer oversiktlige miljøer enn de har møtt i ordinær skole. Noen trenger utdanningsavklaring og tid til modning. Andre har behov for å øke faglige og sosiale ferdigheter før de kan gå videre i opplæring eller arbeid. For andre igjen er det sosioemosjonelle eller psykiske vansker, lærevansker eller mer sammensatte livsutfordringer som gjør at de for en periode trenger et mer tilrettelagt og oversiktlig tilbud. Mæland (2016) beskriver ungdommene i AIB som ungdom som i stor grad sto i fare for å slutte i videregående opplæring da de startet, og som ofte kom med erfaringer preget av fravær, svakt selvbilde og liten tro på at de kunne mestre skolegangen. Hun understreker at mange hadde brukt betydelige krefter på å håndtere vansker i livet, og at dette reduserte kapasiteten til å delta i ordinær opplæring.

Formålet med UngInvest AIB er å motivere, rekruttere og beholde ungdom i videregående opplæring eller arbeid. Utdanningsavklaring og trening på faglige og sosiale ferdigheter står sentralt. Mæland (2020) beskriver virksomheten som utviklet rundt en grunnleggende antakelse om at ungdom kan utvikle motivasjon, læringsglede og framtidstro når de får tilgang til et læringsmiljø preget av trygghet, mestring og tilhørighet. Målet er at ungdommene skal utvikle kompetanse for utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse, og på sikt etablere liv preget av større selvstendighet og tilknytning til arbeid og fellesskap.

2.2 Fleksible opplæringsløp

UngInvest AIB er organisert med kontinuerlig inntak gjennom hele året. Dette gjør det mulig å gi plass raskt når behov oppstår, og å fungere som en fleksibel overgangsarena for ungdom i sårbare faser. Kontinuerlig inntak forutsetter samtidig en organisering som håndterer stor variasjon. Ungdom starter på ulike tidspunkt, med ulike forutsetninger og på ulike nivåer både faglig og sosialt. Verkstedene må derfor håndtere stor forskjellighet som en del av den ordinære driften. Mæland (2020) framhever denne fleksibiliteten som en grunnleggende kvalitet ved virksomheten og som en forutsetning for å kunne møte ungdom i ulike faser og med ulike behov. Funn fra Haukvik (2018) sin studie fra UngInvest viser at fleksible og individuelt tilpassede opplæringsløp kan være avgjørende for at ungdom fullfører videregående opplæring. Studien peker særlig på betydningen av relasjoner, opplevelse av handlingsrom og tilrettelegging som gir ungdom mulighet til å lykkes på egne premisser. Videre fremheves hvordan slike fleksible løsninger kan bidra til økt motivasjon, mestringstro og framtidshåp hos ungdommene

Ungdom kan benytte UngInvest AIB på tre hovedmåter. Den største gruppen er kursdeltakere. Dette er ungdom som kan bruke tilbudet uten å ta ut retten til videregående opplæring, og som får tid til modning, utdanningsavklaring og opptrening av faglige og sosiale ferdigheter. Den andre gruppen er samarbeidselever. Dette er ungdom som fortsatt er elever ved en videregående skole, men som får hele eller deler av opplæringen lagt til UngInvest AIB som alternativ læringsarena. I slike tilfeller har hjemskolen fortsatt det formelle ansvaret for opplæringen, og det foreligger sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan. Den tredje gruppen er ungdom i alternativ vg3 i skole, det vil si lærekandidater som fagopplæringen ikke har fått formidlet til læreplass, og som derfor får opplæring gjennom UngInvest. Denne tredelte modellen gjør det mulig å etablere fleksible og individuelt tilpassede løp innenfor rammene av videregående opplæring. Mæland framhever nettopp dette som kjernen i Buskeruds modell for fleksible læringsløp.

Opplæringen er knyttet til nasjonale læreplaner, men foregår hovedsakelig i praktiske verksteder kombinert med pedagogisk verksted der det gis opplæring i fellesfag. Flere ungdommer tar eksamen på videregående nivå i samarbeid med ordinære skoler, noen går opp som privatister, og noen forbedrer grunnskolefag før de går videre. Virksomheten legger også til rette for kombinasjoner av opplæring i UngInvest, utplassering i arbeidslivet og enkelte dager i ordinær skole. Mæland (2016) viser at slike fleksible kombinasjoner kan være avgjørende for ungdom som tidligere har hatt svake eller ingen karakterer fra ungdomsskolen, fordi de gir erfaringer av mestring og bidrar til å styrke troen på at videre opplæring er mulig.

2.3 Styrkebasert grunnforståelse

Et grunnleggende trekk ved UngInvest AIB er den styrkebaserte tilnærmingen som har preget virksomheten siden 2005. Mæland (2016) beskriver dette som et langsiktig utviklingsarbeid der Appreciative Inquiry og andre styrkebaserte verktøy har vært brukt for å utvikle en

lærende organisasjon og øke kvaliteten i læringstilbudet til ungdommene. Hun viser at denne tilnærmingen bygger på sosialkonstruksjonistisk teori, positiv psykologi og en relasjonell forståelse av læring og utvikling. Utgangspunktet er at ungdom som kommer til UngInvest AIB ofte har negative fortellinger om seg selv og egne muligheter, og at en viktig del av virksomhetens arbeid er å bidra til mer konstruktive fortellinger om læring, mestring og framtid.

Mæland (2016) beskriver ungdommenes erfaringer med AIB gjennom fem hovedfunn: styrkebasert kultur og læringsmiljø, trygge og likeverdige relasjoner, opplevelsen av at andre hadde tro på dem og stilte høye forventninger, læringsglede og mestring, og erfaringen av å være verdifulle mennesker. Disse funnene brukes i hennes arbeid til å beskrive hva ungdommene selv opplevde som viktig for at de ble værende i videregående opplæring. I beskrivelsen av UngInvest som virksomhet er disse fem elementene også sentrale fordi de synliggjør hva den styrkebaserte grunnforståelsen får av praktisk innhold. Det handler ikke bare om å snakke om styrker, men om å organisere læringsmiljø, relasjoner og forventninger på måter som gjør at ungdom opplever seg sett, tatt på alvor og i stand til å lære.

Mæland (2020) beskriver videre hvordan styrkebasert arbeid ved UngInvest innebærer et bevisst skifte fra problemfokus til ressursfokus. I stedet for å ta utgangspunkt i hva ungdommen mangler eller ikke mestrer, rettes oppmerksomheten mot erfaringer av mestring, interesser, muligheter og framtidsmål. Dette kommer til uttrykk gjennom konkrete verktøy som styrkekort, anerkjennende samtaler og veikart, og gjennom et språk som er ment å støtte opp under ungdommens utvikling framfor å forsterke tidligere negative fortellinger.

2.4 Organisering, kultur og utviklingsarbeid

UngInvest AIB er organisert med virksomhetsleder, assisterende leder og en avdelingsleder ved hver avdeling. Den øvrige medarbeidergruppen består av instruktører, lærere og rådgivere med ulik faglig bakgrunn. Ansattgruppen er bredt sammensatt og omfatter blant annet fagarbeidere, barnevernspedagoger, sosionomer, spesialpedagoger og lærere. Sammensetningen gjør det mulig å kombinere pedagogisk kompetanse, yrkesfaglig erfaring, sosialfaglig oppfølging og relasjonskompetanse i arbeidet med ungdommene. Falch (2025) beskriver denne tverrfaglige sammensetningen som et viktig grunnlag for virksomhetens kultur og praksis, men understreker også at det er den felles styrkebaserte retningen som gir sammenheng mellom ulike profesjoner og avdelinger.

Et sentralt element i organiseringen er den systematiske kultur- og kompetanseutviklingen. Mæland (2016) beskriver utviklingsarbeidet som inspirert av teorier om lærende organisasjoner og profesjonelle læringsfellesskap, og som et arbeid der hele virksomheten har vært involvert i gjentatte læringsprosesser over tid. Falch (2025) sier at dette utviklingsarbeidet har bidratt til at den overordnede kulturen er kjent for alle, og at verdiene er levende i hverdagen. Hun beskriver organisasjonskulturen som preget av felles kultur, verdier og normer, relasjonell og distribuert ledelse, involvering og samhandling.

I dette arbeidet har virksomheten utviklet en egen begrepsbruk som understøtter den pedagogiske og relasjonelle grunnforståelsen. Ungdom og ansatte omtales som henholdsvis unge og eldre læringskolleger. Denne språkbruken peker mot en forståelse av læring som relasjonell og gjensidig, der alle inngår i et læringsfellesskap, selv om rollene er ulike. Mæland (2020) beskriver dette som en del av en bredere strategi for å utvikle likeverdighet, deltakelse og et mindre hierarkisk språk om ungdom og ansatte.

Den daglige organiseringen er også utformet for å støtte denne kulturen. Unge og eldre læringskolleger er sammen i pauser og lunsj i felles kantine, og det finnes ikke tradisjonelle lærerværelser. Dette inngår i en bevisst hverdagsorganisering hvor sosiale situasjoner brukes som arenaer for trygghet, deltakelse og sosial læring. I tillegg er det etablert tydelige strukturer for intern læring og innovasjon, blant annet gjennom felles møteplaner, obligatoriske fagdager, ukentlige fagmøter og utviklingsuker før og etter skoleåret. Mæland beskriver disse strukturene som viktige for å holde utviklingsarbeidet levende og for å skape kontinuitet i praksis. Falch støtter dette ved å vise hvordan deling av erfaringer og involvering av flere nivåer i organisasjonen bidrar til å holde verdiene og kulturen aktive over tid.

Et viktig organisatorisk grep i dette arbeidet er etableringen av en kjernegruppe. Falch (2025) beskriver hvordan denne gruppen, som består av ledelse, medarbeidere og ungdom, har hatt ansvar for å drive utviklingsarbeidet både i hele organisasjonen og på hver avdeling. Mæland framhever tilsvarende betydningen av ekte involvering og deltakelse i utviklingsarbeid, og hvordan dette gir større eierskap til kultur og praksis. Ungdommene omtales i denne sammenhengen også som styrkeagenter, og deltar i planlegging, formidling og videreutvikling av virksomhetens arbeid.

2.5 Tverrfaglig samarbeid og oppfølging

UngInvest AIB arbeider tett med familier, hjelpeinstanser og lokalt arbeidsliv. Oppfølgingen er tverrfaglig og omfatter blant annet samarbeid med ungdomsskoler, videregående skoler, PPOT, Oppfølgingstjenesten, NAV, kommunale tjenester, psykisk helsevern og barnevern når det er relevant. Mæland (2020) beskriver denne helhetlige organiseringen som nødvendig fordi ungdommenes situasjon ofte er sammensatt, og fordi opplæring ikke kan sees løst fra andre forhold i ungdommenes liv. I praksis innebærer dette at virksomheten følger opp både overganger, skoleløp, praksisplasser og utfordringer som kan påvirke deltakelse.

Virksomheten arbeider også aktivt med sårbare overganger. Dette omfatter blant annet søkerverksted ved skolestart for ungdom som ikke har fått skoleplass, samarbeid med ungdomsskoler og videregående skoler om hospitering og overganger, og nøye planlegging av oppstart for å redusere usikkerhet og bygge trygghet. Mæland beskriver hvordan oppstart forstås som en prosess som krever både relasjonell og praktisk tilrettelegging, og hvordan trygghet må etableres fra første dag gjennom konkrete avtaler, oversikt og tilpasninger.

2.6 Oppsummering

UngInvest AIB framstår som en fylkeskommunal læringsarena og utviklingsorganisasjon som arbeider styrkebasert, relasjonelt og fleksibelt med ungdom i sårbare opplæringsforløp.

Virksomheten kombinerer opplæringsmål med tverrfaglig oppfølging, praktiske læringsarenaer, kulturutvikling og tett samarbeid med hjem, tjenester og arbeidsliv.

Framstillingen av UngInvest bygger først og fremst på Mælands beskrivelser av utviklingsarbeidet, læringsmodellen og ungdommenes erfaringer av å bli værende i opplæring, supplert av Falchs beskrivelser av organisasjonskultur og kulturbygging i virksomheten. Samlet viser dette hvordan UngInvest AIB arbeider med å etablere fleksible, oversiktlige og styrkebaserte læringsløp for ungdom som trenger andre innganger til videregående opplæring og samfunnsdeltakelse.

Kapittel 3. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet presenterer det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen av ungdoms innenforskap og utenforskap. Med utgangspunkt i forståelsen av fellesskap som både mulighet og utfordring (Bruselius-Jensen, 2023), utvikles et begrepsapparat som gjør det mulig å analysere hvordan opplevelser av tilhørighet, anerkjennelse og deltakelse formes i samspill mellom individ, relasjoner og strukturelle betingelser.

Kapitlet viser hvordan individorienterte forklaringer alene er utilstrekkelige for å forstå ungdoms deltakelse, og introduserer derfor teorier som vektlegger relasjonelle, utviklingsmessige og strukturelle perspektiver. Sentralt står forskning om betydningsfullhet, tilhørighet og motivasjon, Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell, sosialkonstruksjonistiske og dialogiske perspektiver, epistemisk urettferdighet, samt styrkebaserte tilnærminger.

Samlet danner disse perspektivene et integrert teoretisk rammeverk for å forstå innenforskap som et relasjonelt og kontekstuell fenomen, utviklet gjennom erfaringer av å bli sett, verdsatt, trodd og gitt mulighet til å bidra. Dette er også i tråd med studiens formål om å utvikle kunnskap om de relasjonelle, emosjonelle og strukturelle betingelsene som fremmer eller hemmer ungdoms deltakelse i utdanning, arbeid og sosiale fellesskap.

Spørsmål om ungdoms tilhørighet, deltakelse og opplevelse av utenforskap har de siste årene fått økende oppmerksomhet i både forskning, politikk og praksisfelt. I Norge og andre vestlige land rapporteres det om økende skolefravær, økte psykiske helseutfordringer blant unge og økende bekymring for marginalisering i overgangen mellom utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse. Disse utviklingstrekkene aktualiserer behovet for teoretiske perspektiver som kan bidra til å forstå hvordan ungdom opplever sin plass i sosiale fellesskap og institusjoner, og hvordan opplevelser av inkludering eller ekskludering utvikles over tid. Funnene i studien peker selv mot at slike utfordringer ikke kan forstås som isolerte individuelle problemer, men som komplekse og sammensatte fenomener som oppstår i samspill mellom individ, relasjoner og institusjonelle kontekster.

Tradisjonelt har forklaringer på ungdoms marginalisering i stor grad vært individorienterte. Fokus har ofte vært rettet mot individuelle utfordringer, som psykiske vansker, lav motivasjon eller krevende familiesituasjoner. Selv om slike faktorer kan spille en viktig rolle, viser nyere forskning at opplevelser av utenforskap i stor grad utvikles i relasjonelle og institusjonelle sammenhenger (Goldblatt et al., 2023; Lund et al., 2024; Lund et al., 2017). Ungdoms trivsel og deltakelse påvirkes ikke bare av individuelle egenskaper, men også av relasjoner til andre mennesker, av institusjonelle praksiser og av bredere samfunnsmessige strukturer.

Innenfor dette forskningsfeltet har begrepet *betydningsfullhet* fått økende oppmerksomhet. Betydningsfullhet refererer til opplevelsen av å være betydningsfull for andre mennesker og samtidig ha mulighet til å bidra til fellesskapet (Prilleltensky, 2020). Opplevelsen av å bli sett, hørt og tatt på alvor, og samtidig oppleve at egne handlinger har betydning, framstår som en

sentral faktor i menneskelig trivsel og utvikling. For ungdom i en livsfase preget av identitetsutvikling, sosial orientering og økende behov for autonomi, kan opplevelsen av betydningsfullhet være særlig viktig.

Samtidig er det ikke tilstrekkelig å forstå ungdoms deltakelse bare som et spørsmål om følelsen av å høre til. Ungdom må også forstås som kunnskapsbærere og fortolkere av egne erfaringer. Her blir perspektiver på *epistemic injustice* viktige. Disse perspektivene retter oppmerksomheten mot hvordan mennesker kan bli krenket i sin kapasitet som vitende subjekter, for eksempel ved ikke å bli tatt på alvor, ikke bli trodd, få sine erfaringer feiltolket eller bli stilt overfor institusjoner som ikke har språk eller begreper for å forstå det de forsøker å uttrykke. I utdanning og velferdstjenester er dette særlig relevant for ungdom som strever, fordi deres erfaringer ofte tolkes gjennom forhåndsgitte kategorier, standardiserte systemer og maktasymmetrier som kan svekke deres stemme og handlingsrom. Dunne (2023) viser at epistemisk urettferdighet i utdanning handler om både kunnskapsdeling og meningsdanning, og at det å ikke bli tatt alvorlig som vitne eller fortolker av egen erfaring kan virke de-humaniserende og skade både selvforståelse, deltakelse og epistemisk tillit.

Forskning viser videre at ungdom som opplever at de betyr noe for andre, i større grad rapporterer høyere selvfølelse, sterkere sosial tilknytning og bedre psykisk helse (Flett 2018; Flett et al., 2009). Samtidig viser studier at mangel på opplevelse av betydning kan være knyttet til ensomhet, sosial tilbaketrekning og økt risiko for psykiske helseutfordringer. Når slike erfaringer samtidig kombineres med ikke å bli trodd, hørt eller forstått, kan utenforskap forsterkes både sosialt, emosjonelt og epistemisk.

3.1 Betydningsfullhet som grunnleggende behov gjennom livsløpet

Begrepet *mattering* (betydningsfullhet på norsk) ble introdusert i sosiologisk forskning av Rosenberg og McCullough (1981) og viser til individers opplevelse av å være betydningsfulle for andre mennesker. Siden den gang har begrepet blitt videreutviklet innen psykologi, sosialpsykologi og samfunnsforskning, og forstås i dag ofte som et grunnleggende psykologisk behov knyttet til menneskers opplevelse av sosial verdi og verdighet (Flett, 2018).

I nyere forskning beskrives betydningsfullhet som en relasjonell prosess bestående av to gjensidig avhengige dimensjoner: å bli verdsatt og å tilføre verdi (Prilleltensky, 2020). Å bli verdsatt innebærer å oppleve respekt, anerkjennelse og sosial betydning, mens det å tilføre verdi handler om å kunne bidra til andre mennesker eller til et fellesskap og erfare at egne handlinger har betydning. Disse dimensjonene er gjensidig forsterkende. Når mennesker opplever å bli verdsatt, øker motivasjonen til å bidra, og gjennom det å bidra styrkes opplevelsen av egen verdi. Betydningsfullhet kan dermed forstås som en dynamisk prosess som utvikles i samspill mellom individ og sosiale omgivelser.

Den klassiske studien til Rosenberg og McCullough (1981) identifiserer tre sentrale komponenter i opplevelsen av betydningsfullhet: oppmerksomhet, betydning og avhengighet (Rosenberg & McCullough, 1981). Oppmerksomhet viser til at andre legger merke til oss og

viser interesse for oss. Betydning innebærer at andre bryr seg om oss og tillegger oss verdi. Avhengighet refererer til at andre faktisk er avhengige av våre bidrag. Samlet illustrerer disse komponentene hvordan opplevelsen av betydningsfullhet utvikles i relasjoner der individet både mottar anerkjennelse og opplever seg som betydningsfull for andre.

Betydningsfullhet utvikles gjennom erfaringer og relasjoner gjennom hele livsløpet. Allerede i barndommen etableres grunnlaget for opplevelsen av å bety noe for andre. Barns erfaringer med å bli sett, forstått og anerkjent i relasjoner til foreldre og omsorgspersoner er avgjørende. Tilknytningsteori gir et sentralt perspektiv på disse prosessene. Ifølge Bowlby (1988) utvikler barn gjennom sensitive og responsive relasjoner en opplevelse av både en trygg base og et trygt tilfluktssted. Den trygge basen gjør det mulig å utforske verden og utvikle kompetanser, mens det trygge tilfluktsstedet gir støtte og regulering i møte med utfordringer.

Disse tidlige relasjonelle erfaringene legger grunnlaget for utviklingen av selvfølelse og opplevelsen av sosial verdi. Forskning viser at barn som opplever høy grad av anerkjennelse og støtte, utvikler bedre emosjonell regulering, sterkere sosial kompetanse og større robusthet i møte med livets utfordringer (Botero et al., 2025). Erfaringer av betydningsfullhet i tidlig barndom har dermed betydning langt utover barndommen, og påvirker senere utvikling og livsmestring.

I ungdomsårene blir opplevelsen av betydningsfullhet særlig sentral. Dette er en livsfase preget av identitetsutvikling, økt behov for autonomi og søken etter sosial tilhørighet. Relasjoner til jevnaldrende, lærere og andre voksne utenfor familien får økende betydning, samtidig som ungdom utvikler et sterkere behov for å kunne bidra og påvirke. Opplevelsen av å ha en stemme som blir hørt, og av å kunne delta meningsfullt i fellesskap, blir derfor avgjørende for utviklingen av selvforståelse og livsmestring.

Forskning viser at ungdom som opplever høy grad av betydningsfullhet rapporterer høyere selvfølelse, sterkere sosial tilknytning og bedre psykisk helse (Flett, 2018; Flett et al., 2009). Samtidig har lav opplevelse av betydningsfullhet blitt knyttet til økt risiko for sosial tilbaketrekning, problematferd og psykiske helseutfordringer. Ungdom som ikke opplever reelle muligheter til å bidra eller påvirke egen situasjon kan utvikle en følelse av marginalisering, som kan komme til uttrykk både gjennom internaliserte vansker som resignasjon og tilbaketrekning, og gjennom eksternaliserte uttrykk som aggresjon, mobbing, kriminalitet og vold.

Opplevelsen av betydningsfullhet utvikles imidlertid ikke kun i nære relasjoner, men også i møte med samfunnets institusjoner og strukturer. Skole, fritidsarenaer og lokalsamfunn spiller en sentral rolle i å gi ungdom muligheter til deltakelse, anerkjennelse og innflytelse. Særlig skolen framstår som en nøkkelarena der ungdom kan erfare både å bli verdsatt og å tilføre verdi – gjennom relasjoner til lærere og medelever, og gjennom aktiv deltakelse i lærings- og fellesskapsprosesser.

I et bredere perspektiv knyttes betydningsfullhet til spørsmål om sosial rettferdighet og samfunnsdeltakelse. Prilleltensky m.fl. (2023) argumenterer for at menneskelig trivsel må forstås i skjæringspunktet mellom betydningsfullhet, livskvalitet og sosial rettferdighet. Trivsel er dermed ikke kun et individuelt psykologisk fenomen, men et resultat av samspill mellom personlige erfaringer, relasjonelle forhold og strukturelle betingelser. Opplevelsen av å bety noe for andre er tett knyttet til tilgang til rettferdige muligheter for deltagelse og innflytelse i samfunnet.

Videre fremhever Prilleltensky m.fl. (2025) at menneskers søken etter betydning representerer en grunnleggende drivkraft i menneskelig atferd. Opplevelsen av å ha sosial verdi og bli behandlet med verdighet er ikke bare avgjørende for individets trivsel, men også for sosial stabilitet og samfunnsmessig bærekraft. Dette gjelder særlig i ungdomstiden, hvor behovet for å bli sett, hørt og tatt på alvor er sterkt, og hvor erfaringer av betydningsfullhet kan få varige konsekvenser for videre livsløp.

Samlet sett viser dette at betydningsfullhet er et grunnleggende menneskelig behov som utvikles i relasjoner gjennom hele livsløpet, og som formes i samspillet mellom individuelle erfaringer, sosiale relasjoner og samfunnsmessige strukturer.

3.3 Tilhørighet og motivasjon i utdanning

Skolen representerer en av de viktigste sosiale arenaene i ungdoms liv. Gjennom skolen utvikler unge ikke bare faglige ferdigheter, men også relasjoner, identitet og erfaringer med deltagelse i fellesskap. For mange ungdommer utgjør skolen en sentral kontekst for utvikling av tilhørighet og sosial betydning.

Forskning innenfor utdanningspsykologi og skoleforskning viser at ungdommers opplevelse av tilhørighet til skolen er en sentral faktor for både trivsel og læring (Allen et al., 2018; Osterman, 2000). Ungdommer som opplever sterk tilhørighet til skolen rapporterer gjennomgående høyere motivasjon, bedre faglige resultater og lavere risiko for frafall. Tilhørighet i skolen kan beskrives som en erfaring av å være emosjonelt, sosialt og institusjonelt forbundet med læringsmiljøet.

Opplevelsen av tilhørighet i skolen utvikles gjennom flere relasjonelle og institusjonelle prosesser. For det første spiller relasjoner til lærere en avgjørende rolle. Lærere fungerer ikke bare som formidlere av faglig kunnskap, men også som betydningsfulle voksne i ungdommenes liv. Når ungdommer opplever at lærere bryr seg om dem, viser interesse for deres perspektiver og anerkjenner deres innsats, kan dette styrke opplevelsen av tilhørighet og motivasjon.

For det andre er relasjoner til jevnaldrende av stor betydning. Ungdomstiden er preget av økende orientering mot jevnaldrende grupper, og opplevelsen av sosial aksept blant jevnaldrende kan ha stor betydning for både trivsel og identitetsutvikling. Jevnaldrende fellesskap kan fungere som arenaer for støtte, anerkjennelse og utforskning av identitet, men også som arenaer for ekskludering, rangering og sosial risiko.

For det tredje spiller ungdommenes opplevelse av å være aktive deltakere i læringsfellesskapet en viktig rolle. Når ungdommer opplever at deres perspektiver, erfaringer og bidrag blir tatt på alvor i undervisningen, kan dette styrke både motivasjon og engasjement i læringsprosesser. Her blir betydningsfullhet-perspektivet særlig relevant, fordi tilhørighet ikke bare handler om å være fysisk til stede i klasserommet, men om å oppleve at ens tilstedeværelse faktisk har betydning.

Når slike erfaringer mangler, kan skolen derimot bli en arena der ungdom opplever marginalisering, usynlighet eller lav tro på egen verdi. Forskning viser at ungdommer som opplever manglende tilhørighet til skolen har høyere risiko for skolefravær og frafall (Frydenlund & Strand, 2024). Nyere forskning om skolefravær understreker at fravær ofte utvikler seg gjennom gradvise prosesser der ungdommer opplever økende distanse til skolen. Opplevelser av mislykkethet, manglende anerkjennelse eller negative relasjoner til lærere og medelever kan bidra til at ungdom gradvis trekker seg unna læringsfellesskapet (Frydenlund & Strand, 2024).

Fra et betydningsfullhet-perspektiv kan skolefravær derfor forstås som et mulig uttrykk for manglende opplevelse av betydning i skolen. Når ungdom opplever at deres tilstedeværelse ikke har verdi, eller at de ikke har en legitim plass i fellesskapet, kan motivasjonen til å delta i skolens aktiviteter svekkes.

3.4 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (*Self-Determination Theory*, SDT), utviklet av Ryan og Deci (2000), representerer et av de mest sentrale teoretiske perspektivene på menneskelig motivasjon og utvikling. Teorien bygger på antakelsen om at mennesker har grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at individer skal utvikle indre motivasjon, trivsel og personlig vekst.

SDT identifiserer tre universelle psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi refererer til opplevelsen av å ha innflytelse over egne handlinger og beslutninger. Det handler ikke nødvendigvis om full uavhengighet, men om å erfare at det en gjør oppleves meningsfullt, selvvalgt eller i tråd med egne behov og verdier. Kompetanse refererer til opplevelsen av mestring og effektivitet i møte med utfordringer. Tilhørighet refererer til opplevelsen av å være sosialt knyttet til andre mennesker og å erfare seg som del av relasjoner og fellesskap.

Disse behovene forstås som universelle og som relevante på tvers av kulturelle og sosiale kontekster. Når behovene møtes, fremmer dette indre motivasjon, læring og trivsel. Når de ikke møtes, kan motivasjon, engasjement og psykisk helse svekkes. Teorien gir dermed et presist språk for å forstå hvorfor enkelte miljøer oppleves utviklingsfremmende, mens andre oppleves nedbrytende eller fremmedgjørende.

SDT gir også et viktig perspektiv på sammenhengen mellom betydningsfullhet og motivasjon. Opplevelsen av tilhørighet – ett av de tre grunnleggende behovene i SDT, er nært knyttet til

opplevelsen av betydningsfullhet. Når ungdom opplever at de er en verdsatt del av et sosialt fellesskap, styrkes både motivasjon og engasjement. Autonomi er også nært knyttet til betydningsfullhet. Ungdom som opplever at deres perspektiver blir tatt på alvor og at de har reelle muligheter til å påvirke sin egen situasjon, kan utvikle en sterkere følelse av betydning og deltakelse. Kompetanse spiller tilsvarende en viktig rolle. Opplevelsen av å mestre oppgaver og utfordringer kan bidra til å styrke opplevelsen av å ha verdi for andre.

Deci og Ryan, bidra til å forklare hvorfor læringsmiljøer som støtter elevenes grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, fremmer både indre motivasjon, læring og trivsel (Ryan & Deci, 2000, 2017). Innenfor denne teorien forstås autonomi ikke som ubegrenset valgfrihet eller fravær av struktur, men som opplevelsen av å være en aktiv og meningsskapende aktør i egen læringsprosess. Deci og Ryan understreker at autonomistøtte innebærer å gi rasjonale, anerkjenne elevenes perspektiver og legge til rette for valg innenfor pedagogisk meningsfulle rammer (Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2017).

I en skolekontekst innebærer dette at autonomi ikke kan reduseres til hverken elevens frie valg av arbeidsmåter eller lærerens uinnskrenkede metodefrihet. Tvert imot peker SDT på betydningen av en strukturert og relasjonell praksis der lærerens profesjonelle skjønn utøves på måter som muliggjør elevenes opplevelse av medvirkning og relevans. Lærere som aktivt støtter elevenes autonomi – gjennom å invitere til medbestemmelse, gi begrunnelser for faglige valg og anerkjenne elevenes erfaringer og innsats – bidrar til internalisering av motivasjon og styrket tilhørighet (Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2000).

Omvendt viser forskning innen SDT at læringsmiljøer preget av kontrollerende praksiser, ensidig standardisering og begrenset rom for elevpåvirkning kan undergrave elevenes opplevelse av autonomi, og dermed svekke både motivasjon og deltakelse. Slike praksiser kan bidra til det Deci og Ryan omtaler som kontrollert motivasjon eller amotivasjon, der elevenes engasjement i mindre grad er forankret i egen opplevelse av mening og eierskap (Ryan & Deci, 2000, 2017).

3.5 Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell

For å forstå ungdoms opplevelser av innenforskap og utenforskap er det nødvendig å se på samspillet mellom individ og omgivelser. Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell gir et sentralt teoretisk rammeverk for å analysere slike sammenhenger (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2007). Bronfenbrenner argumenterte for at menneskelig utvikling ikke kan forstås isolert på individnivå, men må analyseres i lys av komplekse samspill mellom individ og ulike nivåer av miljøer. Modellen beskriver utvikling som et resultat av samspill mellom individet og flere nivåer av systemer: mikrosystem, mesosystem, eksosystem, makrosystem og kronosystem.

Mikrosystemet omfatter de nære relasjonene og arenaene individet deltar i til daglig, for eksempel familie, skole, venner og fritidsaktiviteter. Relasjoner i mikrosystemet har stor betydning for utviklingen av identitet, selvfølelse og sosial kompetanse. For ungdom vil

relasjoner til foreldre, lærere og jevnaldrende ofte være særlig viktige. Opplevelsen av betydningsfullhet utvikles i stor grad i mikrosystemet. Når ungdom opplever at betydningsfulle voksne og jevnaldrende ser dem, lytter til dem og anerkjenner deres bidrag, kan dette styrke opplevelsen av sosial betydning.

Mesosystemet refererer til relasjonene mellom ulike mikrosystemer. For eksempel kan samspillet mellom hjem og skole ha stor betydning for ungdoms utvikling. Når relasjoner mellom ulike arenaer i ungdoms liv er preget av samarbeid og støtte, kan dette bidra til økt trivsel og stabilitet. Når slike relasjoner derimot er preget av konflikt, mistillit eller manglende kommunikasjon, kan dette bidra til økt stress og usikkerhet. For ungdom som strever med deltakelse i skolen, vil kvaliteten på hjem-skole-relasjonen ofte være særlig viktig.

Ekosystemet omfatter institusjoner og strukturer som påvirker individet indirekte. Dette kan inkludere foreldres arbeidssituasjon, kommunale tjenester, PPT, skoleeiers prioriteringer eller politiske beslutninger som påvirker skolesystemet. Selv om ungdom ikke nødvendigvis deltar direkte i disse systemene, kan de likevel ha stor betydning for deres livssituasjon. Ressursnivå, organisering og tilgjengelighet i slike systemer kan påvirke om ungdom får tidlig hjelp, fleksibel oppfølging eller samordnet støtte.

Makrosystemet omfatter bredere kulturelle og samfunnsmessige strukturer, inkludert verdier, normer, økonomiske forhold og politiske prioriteringer. Makrosystemet påvirker blant annet hvordan utdanning organiseres, hvilke forventninger som stilles til ungdom, og hvilke muligheter ungdom har til å delta i samfunnslivet. For eksempel vil samfunnets syn på normalitet, prestasjon, psykisk helse og ungdomsmedvirkning påvirke hvordan ungdom blir møtt og forstått i skole og velferdstjenester.

Kronosystemet beskriver hvordan utvikling også påvirkes av endringer over tid. Dette gjelder både livsløpshendelser og samfunnsmessige endringer. Overganger mellom skoletrinn, flytting, familieendringer, digitale endringer, økonomiske kriser eller reformer i utdanningssystemet kan påvirke ungdoms oppvekstvilkår. Kronosystemet minner oss dermed om at innenforskap og utenforskap ikke er statiske tilstander, men prosesser som utvikles og forandres over tid.

Den bioøkologiske modellen gir dermed et helhetlig perspektiv på hvordan opplevelser av inkludering eller marginalisering utvikles i samspill mellom individ, relasjoner og samfunnsstrukturer. Den gjør det mulig å analysere ungdoms deltakelse på flere nivåer samtidig og å forstå hvordan erfaringer i nære relasjoner alltid er vevd sammen med institusjonelle og samfunnsmessige betingelser.

3.6 Sosialkonstruksjonistiske perspektiver på utvikling og deltakelse

Sosialkonstruksjonisme er et teoretisk perspektiv innen samfunnsvitenskapene som utfordrer antakelsen om at kunnskap og virkelighet eksisterer som objektive og uavhengige størrelser. I stedet tar perspektivet utgangspunkt i at det vi oppfatter som virkelighet, kunnskap og identitet, utvikles gjennom sosiale og relasjonelle prosesser (Gergen, 2011; K. J. Gergen, 2023; Romaioli & McNamee, 2021). Perspektivet representerer dermed et epistemologisk skifte fra en individualistisk og representasjonell forståelse av kunnskap til en relasjonell og kontekstuell forståelse.

Et grunnleggende premiss i sosialkonstruksjonismen er at kunnskap ikke speiler en ytre, objektiv virkelighet, men er et resultat av historiske, kulturelle og språklige prosesser. Som Gergen argumenterer, fungerer ikke språk som et «speil av naturen», men som et sosialt medium der virkeligheten gis form og mening gjennom kollektive forhandlinger (K. J. Gergen, 2023). Dette innebærer at begreper, kategorier og forklaringer ikke er nøytrale beskrivelser, men uttrykk for bestemte tradisjoner, verdier og maktforhold (Romaioli & McNamee, 2021).

Et annet sentralt teoretisk poeng er at mening oppstår i relasjoner. I tråd med Gergens relasjonelle ontologi forstås mennesket ikke som et isolert individ med indre, stabile egenskaper, men som grunnleggende relasjonelt. Det innebærer at det vi vanligvis omtaler som tanker, følelser og identitet, ikke primært er indre psykologiske fenomener, men utvikles gjennom samhandling med andre (Gergen, 2011; Wortham & Jackson, 2012). Kunnskap og subjektivitet er dermed ikke noe individet «har», men noe som kontinuerlig skapes i relasjonelle prosesser.

Sosialkonstruksjonismen legger også vekt på språkets performative karakter. Dette innebærer at språk ikke bare beskriver virkeligheten, men også bidrar til å skape den. Gergen viser hvordan vitenskapelige og profesjonelle beskrivelser fungerer som handlinger som åpner og begrenser handlingsrom (Gergen, 2015). Når fenomener gis bestemte navn og forklaringer, etableres samtidig bestemte måter å forstå og håndtere dem på. Kunnskap får dermed konsekvenser ved at den former praksis, relasjoner og institusjonelle ordninger.

Videre understreker sosialkonstruksjonismen at det alltid eksisterer flere mulige måter å forstå et fenomen på. Det finnes ikke én universell eller endelig sannhet, men ulike, kontekstavhengige virkelighetsforståelser (K. J. Gergen, 2023; Romaioli & McNamee, 2021). Disse utvikles innenfor bestemte sosiale fellesskap og opprettholdes gjennom gjentatte praksiser. Samtidig innebærer etableringen av bestemte forståelser at alternative perspektiver marginaliseres (Gergen, 2001; Gergen et al., 2001). Perspektivet retter dermed oppmerksomhet mot hvordan kunnskap er knyttet til makt, inkludering og ekskludering.

En viktig implikasjon av dette er at sosialkonstruksjonismen flytter fokus fra spørsmål om hva som er «sant», til spørsmål om hva som er nyttig, meningsfullt og muliggjørende i en gitt kontekst. I nyere arbeider argumenterer Gergen for at samfunnsvitenskapene bør forstås som «future forming», det vil si som praksiser som bidrar til å skape nye sosiale virkeligheter og handlingsmuligheter (Gergen, 2015; K. J. Gergen, 2023). Teori og forskning blir dermed ikke bare beskrivende, men også normative og skapende.

I skole- og velferdskontekster innebærer dette at profesjonelle begreper, kategorier og beskrivelser ikke bare reflekterer elevers eller brukeres situasjon, men aktivt bidrar til å forme den (Wortham & Jackson, 2012). Når ungdom for eksempel beskrives som «lite motiverte» eller «problematiske», etableres bestemte forståelsesrammer som påvirker både praksis og selvforståelse. Sosialkonstruksjonismen synliggjør dermed hvordan språk og diskurser er med på å strukturere relasjoner og muligheter for deltakelse.

Dette perspektivet har særlig betydning for forståelsen av marginalisering og utenforskap. I stedet for å lokalisere problemer i individet, retter sosialkonstruksjonismen oppmerksomheten mot de relasjonelle og institusjonelle prosessene der problemer gis mening (K. J. Gergen, 2023; Romainioli & McNamee, 2021). Fenomener som skolefravær kan dermed forstås som resultat av komplekse samspill mellom individ, relasjoner og kontekst, snarere enn som uttrykk for individuelle mangler.

En sentral videreutvikling av sosialkonstruksjonistiske perspektiver finnes i dialogiske og relasjonelle tilnærminger til praksis. Innenfor disse perspektivene forstås relasjoner og kommunikasjon som grunnleggende for utvikling og endring.

Sosialkonstruksjonisme fremhever særlig betydningen av dialogiske praksiser og verdsettende samtaler som måter å skape nye forståelser og handlingsmuligheter gjennom dialog (K. J. Gergen, 2023; McNamee, 2004). I stedet for å forstå samtaler som arenaer der eksperter identifiserer og løser problemer, vektlegger Gergen og McNamee betydningen av dialog som en relasjonell prosess der nye perspektiver kan utvikles gjennom gjensidig utforskning.

I slike dialogiske praksiser står nysgjerrighet, respekt og anerkjennelse sentralt. Samtaler forstås ikke bare som utveksling av informasjon, men som prosesser der mennesker sammen skaper mening og utvikler nye forståelser av situasjoner. Dette har stor relevans i arbeid med ungdom som opplever marginalisering eller utenforskap. Når ungdom blir møtt gjennom dialogiske praksiser der deres erfaringer og perspektiver blir tatt på alvor, kan dette bidra til å styrke opplevelsen av deltakelse og betydning.

Dialogiske praksiser kan også forstås som en motvekt til epistemisk urettferdighet. Når fokus flyttes fra å identifisere feil og mangler til å utforske erfaringer, språk og ressurser sammen med ungdom, kan dette åpne for nye handlingsmuligheter. Dialog blir da ikke bare et kommunikativt ideal, men en konkret praksis for å styrke ungdoms epistemiske og relasjonelle posisjon.

Samlet sett tilbyr sosialkonstruksjonismen et teoretisk rammeverk som åpner for å analysere hvordan kunnskap, identitet og sosiale problemer blir til i relasjoner, og hvordan alternative forståelser kan bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser. Perspektivet gir dermed et grunnlag for å arbeide med endring, ikke primært gjennom å korrigere individer, men gjennom å utvikle nye måter å forstå, snakke om og samhandle med hverandre på.

3.7 Epistemisk urettferdighet i utdanning og velferd

Et viktig supplement til de øvrige perspektivene i dette kapitlet er teorier om *epistemic injustice*, eller epistemisk urettferdighet. Dette perspektivet retter oppmerksomheten mot hvordan mennesker kan bli krenket i sin kapasitet som vitende subjekter, som noen som har kunnskap, erfaringer og fortolkningsrett i møte med andre. I stedet for bare å spørre om ungdom blir inkludert sosialt eller pedagogisk, spør dette perspektivet også om ungdom blir anerkjent som troverdige kilder til kunnskap om egne liv og erfaringer.

I sin klassiske formulering viser Fricker (Fricker, 2007; Fricker, 2017) til to sentrale former for epistemisk urettferdighet: *testimoniell urettferdighet* og *hermeneutisk urettferdighet*. Testimoniell urettferdighet oppstår når en persons ytringer eller fortellinger tillegges mindre troverdighet på grunn av fordommer eller maktasymmetrier. I utdanning kan dette for eksempel skje når elever ikke blir trodd, når deres beskrivelser av utrygghet, stress eller krenkelser bagatelliseres, eller når voksne automatisk tillegges større troverdighet enn ungdom. Hermeneutisk urettferdighet oppstår når mennesker mangler begreper, språk eller kollektive fortolkningsressurser for å forstå og uttrykke egne erfaringer. For ungdom kan dette innebære at de har erfaringer av overbelastning, skam, sosial frykt eller ekskludering uten å ha et språk som gjør det mulig å formidle dette på måter som blir gjenkjent og forstått.

Dunne (Dunne, 2023) viser at epistemisk urettferdighet i utdanning ikke bare handler om avvikende enkelthendelser, men om etiske forhold ved kunnskapsutveksling i skolen. Han understreker at elever kan bli avbrutt, stilnet, forvrengt eller fratatt troverdighet, og at slike erfaringer kan skade både deres epistemiske status og deres menneskelige verdighet. Når mennesker blir skadet i sin kapasitet som vitende subjekter, blir de ikke fullt ut behandlet som likeverdige deltakere i felles kunnskapsdanning. Dunne peker også på at tidsfattige, resultatstyrte og prestasjonsorienterte utdanningsmiljøer kan gjøre det vanskeligere å ta hensyn til elevers epistemiske sårbarhet, noe som er særlig relevant i kontekster der ungdom allerede strever.

Disse perspektivene er særlig viktige i møte med ungdom som har erfaringer med skolefravær, marginalisering eller psykososiale belastninger. Når ungdom forteller om det som er vanskelig, men ikke blir trodd, eller når deres erfaringer oversettes inn i ferdige kategorier uten at de selv får definisjonsmakt, kan dette forstås som epistemisk urettferdighet. Her knytter teorien seg tett til både betydningsfullhet og sosialkonstruksjonistiske perspektiver: å bli trodd, lyttet til og anerkjent som fortolker av eget

liv er en del av det å erfare betydning, og språkene som tilbys i institusjoner er med på å avgjøre hvilke erfaringer som kan uttrykkes og forstås.

Mullins (2025) utvider dette perspektivet ved å vise hvordan epistemisk urettferdighet også kan skape *unwellness* i klasserommet. Hun beskriver hvordan studenter kan erfare smerte ikke bare gjennom krig, tap eller marginalisering i seg selv, men gjennom andres manglende eller avvisende mottakelse av deres kunnskap om disse erfaringene. Hun peker på hvordan marginaliserte mennesker ofte må forklare, kontekstualisere og legitimere egne erfaringer gjentatte ganger, og hvordan deres kunnskap kan bli tatt imot bare når den leveres som smertefortellinger andre kan konsumere. Dette perspektivet er viktig fordi det viser at epistemisk urettferdighet ikke bare handler om hva som sies eller ikke sies, men om hvordan kunnskap mottas, misbrukes, holdes på avstand eller gjøres til noe som først må «bevises» menneskelighet. Mullins argumenterer derfor for behovet for læringsfellesskap der kunnskap skapes «som om vi betyr noe» – det vil si på måter som anerkjenner forskjell, sårbarhet, relasjon og felles ansvar i kunnskapsprosesser.

Okoroji m.fl. (2023) gir et viktig bidrag fra feltet mental helse og brukerkunnskap. De definerer epistemisk urettferdighet som systemisk diskriminering knyttet til kunnskapsproduksjon, der marginaliserte grupper nektes mulighet til å være epistemiske aktører og til å utvikle mening ut fra egne erfaringer. De viser hvordan levd erfaring ofte devalueres til fordel for profesjonell, klinisk eller akademisk kunnskap, og hvordan dette skaper et «konseptuelt vakuum» der politikk og praksis utvikles uten tilstrekkelige fortolkningsressurser basert på dem det faktisk gjelder.

Samtidig advarer de mot to sentrale utfordringer i arbeidet med å inkludere levd erfaring: «elite capture», der kun et fåtall systemtilpassede stemmer slipper til), og epistemisk utnyttelse, der marginaliserte personer forventes å bruke egne erfaringer til å opplyse majoriteten, uten at de underliggende maktforholdene faktisk endres. Disse begrepene er relevante også utover psykisk helse-feltet, fordi de gir analytiske verktøy til å forstå hvordan ungdom og foreldre kan inviteres inn i medvirkningsprosesser uten at deres kunnskap tilkjennes reell definisjonsmakt eller får strukturell betydning.

Samlet bidrar epistemisk urettferdighet som teoretisk perspektiv til å utdype forståelsen av innenforskap. Innenforskap handler ikke bare om sosial deltakelse, trivsel og motivasjon, men også om å bli møtt som en legitim kunnskapsbærer. Når ungdom og familier ikke blir tatt alvorlig som fortolkere av egne erfaringer, kan dette bidra til både marginalisering og svekket deltakelse. Når deres erfaringer derimot blir lyttet til, trodd og brukt som grunnlag for forståelse og handling, styrkes både anerkjennelse, tillit og muligheten for reell deltakelse.

3.8 Styrkebaserte tilnærminger og Appreciative Inquiry

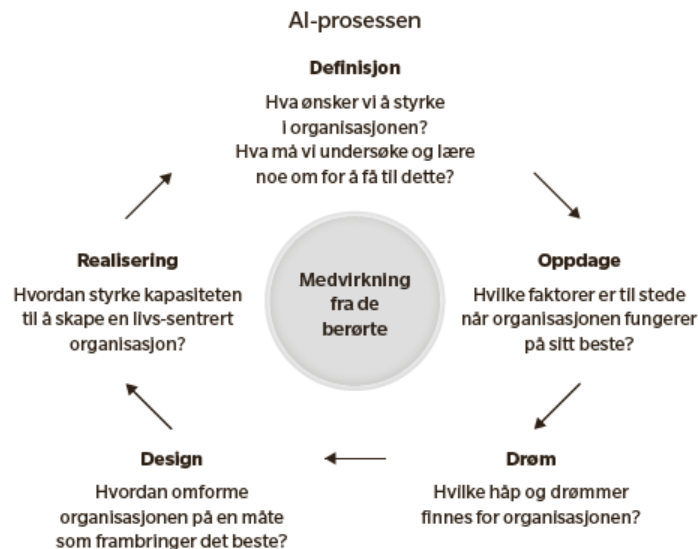
Styrkebaserte tilnærminger representerer et viktig alternativ til tradisjonelle problemorienterte perspektiver i arbeid med individer, grupper og organisasjoner. Mens problemfokusede tilnærminger tar utgangspunkt i mangler, risiko og avvik, retter

styrkebaserte perspektiver oppmerksomheten mot ressurser, kompetanser, muligheter og det som allerede fungerer (Prilleltensky, 2005). Dette innebærer ikke en fornektelse av problemer, men en annen inngang til endring, der utvikling skjer gjennom å identifisere, forsterke og videreutvikle eksisterende kvaliteter og erfaringer.

Innenfor velferdsfeltet har dette perspektivet blitt løftet frem som del av et bredere paradigmeskifte, der målet er å fremme personlig, relasjonell og kollektiv trivsel gjennom integrerte strategier som kombinerer styrker, forebygging, deltakelse og strukturelle betingelser (Prilleltensky, 2005). Et sentralt poeng er at ensidig fokus på enten individuelle styrker eller strukturelle forhold er utilstrekkelig; det er samspillet mellom disse nivåene som skaper reell og bærekraftig utvikling.

En av de mest sentrale styrkebaserte tilnærmingene er Appreciative Inquiry (AI), utviklet av Cooperrider og kolleger (Cooperrider & Whitney, 2005). AI bygger på en grunnleggende antakelse om at organisasjoner utvikler seg i retning av det de systematisk retter sin oppmerksomhet mot. Når fokus rettes mot det som fungerer godt – det som gir liv, energi og mening – skapes samtidig et grunnlag for videre utvikling. Dette omtales som en «opportunity-centric» tilnærming til endring, i kontrast til problemorienterte modeller som primært søker å identifisere og løse avvik (Boyd & Bright, 2007).

Kjernen i Appreciative Inquiry er en undersøkende og dialogisk prosess der deltakere inviteres til å utforske erfaringer med det som fungerer best. Denne prosessen struktureres ofte gjennom den utvidede 5D-modellen: *Define, Discover, Dream, Design og Destiny*. I *define*-fasen avklares formålet med prosessen og hva man ønsker å rette oppmerksomheten mot. Dette er et avgjørende steg, fordi det setter rammene for hvilke erfaringer og fortellinger som får betydning i det videre arbeidet. I *discover*-fasen utforskes konkrete erfaringer med det som fungerer godt i organisasjonen eller fellesskapet, ofte gjennom dialog og deling av praksisfortellinger. I *dream*-fasen utvikles felles forestillinger om hva som er mulig fremover, basert på disse erfaringene. *Design*-fasen handler om å konkretisere hvordan ønskede praksiser og strukturer kan utvikles, mens *destiny*-fasen retter seg mot implementering, forankring og videre utvikling over tid (Cooperrider & Whitney, 2005; Dorr et al., 2025; Hauger, 2021).



Figur 1. Appreciative Inquiry prosessen (Hauger, 2021, s. 176).

Gjennom hele denne prosessen spiller språk og dialog en avgjørende rolle, ettersom måten vi snakker om organisasjoner og mennesker på, er med på å forme hva som oppfattes som mulig. 5D-modellen synliggjør dermed hvordan endring ikke først og fremst skjer gjennom problemløsning, men gjennom kollektive meningsskapende prosesser der nye forståelser og handlingsmuligheter utvikles i fellesskap.

I praksis innebærer dette et skifte i hvilke spørsmål som stilles. I stedet for å spørre «hva er problemet?», rettes oppmerksomheten mot spørsmål som:

- Når fungerer samarbeidet best?
- Hva skaper gode erfaringer for deltakerne?
- Hva gir energi, mening og engasjement?
- Hvordan kan slike erfaringer utvikles videre?

Slike spørsmål kan bidra til å mobilisere engasjement, håp og deltakelse, og åpne for nye handlingsrom i organisasjoner og fellesskap. Forskning viser at styrkebaserte og deltakende tilnærminger kan bidra til økt samarbeid, innovasjon og eierskap til endringsprosesser, særlig fordi de involverer deltakernes egne erfaringer og perspektiver (Boyd & Bright, 2007).

Samtidig er det viktig å nyansere forståelsen av styrkebaserte tilnærminger. Kritikken av Appreciative Inquiry har pekt på risikoen for at et ensidig fokus på det positive kan bidra til å marginalisere negative erfaringer, konflikter og maktforhold (Bush, 2012; Dorr et al., 2025). Nyere utviklinger innen feltet har derfor beveget seg mot mer åpne og reflekssive former for AI, der også spenninger, uenighet og det som oppleves som vanskelig, inkluderes som viktige kilder til læring og endring. Studier av «open appreciative inquiry» viser hvordan utforskning av dissonans kan bidra til dypere forståelse og mer bærekraftig systemisk utvikling (Dorr et al., 2025).

Denne utviklingen understreker også at Appreciative Inquiry ikke bare er en metode, men en relasjonell og samskapende praksis. AI kan forstås som en form for deltakende aksjonsforskning, der kunnskap utvikles i samarbeid mellom forskere og deltakere, og der målet er både innsikt og handling (Boyd & Bright, 2007). Kvaliteten på prosessen avhenger dermed av graden av deltakelse, refleksivitet og evnen til å romme ulike perspektiver.

I utdannings- og oppvekstkontekster har styrkebaserte tilnærminger vist seg særlig relevante. Når elever og studenter opplever å bli møtt med anerkjennelse, respekt og interesse for deres erfaringer og ressurser, styrkes deres opplevelse av tilhørighet og deltakelse (Ainsworth et al., 2025). Appreciative Inquiry kan her bidra til å identifisere praksiser som fremmer inkludering og læring, ved å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer med hva som skaper gode læringsmiljøer.

Styrkebaserte tilnærminger kan også forstås i lys av begrepet epistemisk urettferdighet. Når mennesker ensidig møtes gjennom problemkategorier, risikerer deres erfaringer å bli redusert til symptomer eller avvik. Et styrkebasert perspektiv kan motvirke dette ved å anerkjenne mennesker som kunnskapsbærere og aktive fortolkere av egne liv. Gjennom å løfte frem erfaringer med mestring, mening og deltakelse, åpnes det for mer nyanserte og rettferdige kunnskapsprosesser.

Samlet sett viser teorien om styrkebaserte tilnærminger og Appreciative Inquiry at utvikling ikke primært skjer gjennom å korrigere feil, men gjennom å identifisere og utvide det som allerede fungerer. Samtidig understreker nyere forskning betydningen av å kombinere dette perspektivet med kritisk refleksjon og oppmerksomhet på strukturelle forhold. Det er i samspillet mellom styrker, relasjoner og systemiske betingelser at varig endring kan oppstå.

3.9 En integrerende forståelse av innenforskap

Når perspektivene som er presentert i dette kapitlet ses i sammenheng, fremtrer et mer helhetlig bilde av hvordan ungdoms innenforskap og utenforskap utvikles.

Betydningsfullhet-forskningen understreker betydningen av opplevelsen av å bli verdsatt og kunne bidra. Selvbestemmelsesteorien fremhever betydningen av autonomi, kompetanse og tilhørighet for motivasjon og trivsel. Bronfenbrenners bioøkologiske modell synliggjør hvordan utvikling skjer i samspill mellom individ, relasjoner og strukturelle forhold. Sosialkonstruksjonistiske perspektiver og dialogiske praksiser retter oppmerksomheten mot hvordan språk, relasjoner og institusjonelle praksiser påvirker hvordan mennesker blir forstått og møtt. Teorier om epistemisk urettferdighet viser hvordan mennesker også kan marginaliseres gjennom ikke å bli trodd, lyttet til eller anerkjent som kunnskapsbærere. Styrkebaserte tilnærminger viser hvordan fokus på ressurser, erfaringer som virker og muligheter kan bidra til å utvikle mer inkluderende praksiser.

Samlet sett peker disse perspektivene mot en forståelse av innenforskap som et relasjonelt og kontekstuel fenomen. Ungdoms opplevelse av tilhørighet og deltakelse utvikles i samspill mellom personlige erfaringer, relasjoner til andre mennesker, kunnskapsprosesser, institusjonelle praksiser og strukturelle forhold i samfunnet.

Innenforskap kan dermed forstås som et resultat av relasjoner og praksiser som fremmer anerkjennelse, deltakelse, epistemisk legitimitet og muligheter til å bidra. Når slike erfaringer mangler, kan ungdom utvikle opplevelser av marginalisering eller utenforskap. Det integrerte rammeverket gjør det derfor mulig å analysere ikke bare *om* ungdom deltar, men *hvordan* deltakelse blir mulig, *hvorfor* den brytes, og *hva* som skal til for at den kan gjenoppstå på måter som oppleves meningsfulle og bærekraftige.

Kapittel 4. Metode

Dette kapitlet redegjør for studiens metodiske oppbygning og de forskningsmessige valgene som ligger til grunn for datainnsamling, analyse og kvalitetsvurdering. Formålet er å synliggjøre hvordan studien er utformet for å undersøke erfaringer med skolefravær, utenforskap og innenforskap på en kontekstsensitiv og relasjonelt orientert måte.

Kapitlet presenterer studiens kvalitative design og kunnskapsteoretiske forankring, utviklingen av intervjuguide, utvalg og rekruttering, gjennomføringen av dybdeintervjuer med ungdom, foreldre og ansatte, forskningsetiske vurderinger, refleksiv tematisk analyse og vurderingen av studiens kvalitet. Samlet viser kapitlet hvordan metodiske og etiske valg er tett forbundet med studiens formål om å utvikle nyansert kunnskap om hvordan relasjoner, erfaringer og strukturer former ungdoms deltakelse og opplevelse av tilhørighet.

4.1 Forskningsdesign og kunnskapsteoretisk forankring

Studien er gjennomført som en kvalitativ undersøkelse med formål om å utvikle inngående kunnskap om hvordan ungdom med omfattende skolefravær, foreldre til ungdommer ved UngInvest AIB og ansatte ved tilbudet forstår og erfarer prosesser knyttet til utenforskap og innenforskap. Oppmerksomheten er særlig rettet mot hvordan erfaringer utvikler seg over tid, hvordan relasjoner påvirker deltakelse, og hvordan vendepunkter og endringsprosesser beskrives og gis mening.

Valget av kvalitativ metode er begrunnet i studiens problemstilling. Skolefravær, tilhørighet og marginalisering er sammensatte fenomener som inngår i relasjonelle og institusjonelle sammenhenger, og som vanskelig lar seg forstå gjennom isolerte variabler eller enkeltfaktorer. En kvalitativ tilnærming gir mulighet til å undersøke hvordan slike erfaringer oppleves og fortolkes av dem det gjelder (Malterud, 2017).

Studien bygger på en fortolkende kunnskapsforståelse der erfaring forstås som situert og relasjonelt formet. Analysen retter seg derfor mot hvordan deltakerne beskriver hendelser, relasjoner og utviklingsforløp, og hvilke betydninger de tillegger disse. Fortellingene forstås som uttrykk for meningsdanning, ikke som direkte gjengivelser av objektive fakta.

Forskningsintervjuet forstås som en profesjonell og formålsrettet samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskap utvikles i spill mellom intervjuer og deltaker. Intervjuet betraktes derfor ikke som en nøytral innsamling av data, men som en relasjonell situasjon der kontekst, maktforhold og tillit påvirker hva som formidles og hvordan. Dette perspektivet har vært styrende for studiens design og gjennomføring.

Studien er praksisnær og utviklet i samarbeid med UngInvest AIB. Denne forankringen har gitt tilgang til relevant kontekst og problemforståelse, men stiller samtidig krav til

refleksivitet. Forskernes relasjon til feltet kan påvirke både spørsmål, tolkninger og framstilling. Det har derfor vært arbeidet systematisk med å synliggjøre og drøfte egne forforståelser og analytiske valg (Lorås & Ness, 2024).

Samlet er forskningsdesignet utviklet for å gi en kontekstsensitiv og relasjonelt orientert analyse av erfaringer med skolefravær og innenforskap, basert på perspektiver fra ungdom, foreldre og ansatte.

4.2 Utvikling av intervjuguide og medvirkning

Intervjuguiden ble utviklet gjennom en dialogbasert prosess der ungdommer og ansatte ved UngInvest AIB bidro med innspill til hvilke erfaringer og problemstillinger som burde undersøkes. Medvirkningen innebar ikke at deltakerne utformet forskningsspørsmålene alene, men at forskerne inviterte til samtaler om hva som oppleves som viktig, sårbart, vanskelig og meningsfullt i erfaringer knyttet til skolefravær og tilhørighet. Formålet var å forankre studien i levde erfaringer og samtidig motvirke at forskningen ensidig speiler systemets eller forskerens problemforståelse.

I forskning på skolefravær dominerer ofte forklaringsmodeller utviklet innenfor skole- eller hjelpesystemet. En medvirkningsorientert utvikling av intervjuguiden åpnet for spørsmål som også fanget opp ungdommenes egne beskrivelser av hva som har vært avgjørende i deres livsforløp, herunder belastninger, relasjonelle erfaringer og opplevelser av endring. Dette kan forstås som en epistemologisk posisjonering: Kunnskap utvikles ikke bare om ungdom, men i dialog med dem. Som Lofthus (2024) understreker, kan medvirkning i kvalitative forskningsprosesser styrke både kvalitet og etisk legitimitet, samtidig som den skjerper forskerens bevissthet om egne antakelser.

Utviklingsprosessen innebar innledende samtaler om hvilke tema ungdom og ansatte selv mente var sentrale. Betydningen av relasjoner, erfaringer med å bli forstått eller misforstått, overganger mellom skolearenaer og opplevelser av håp og mestring ble særlig løftet fram. Disse innspillene ble bearbeidet og strukturert i en tematisk intervjuguide, som deretter ble justert gjennom diskusjoner og utprøving av formuleringer for å sikre at spørsmålene var forståelige og ikke-ledende.

Intervjuguiden ble organisert i tematiske bolker, men bygget på åpne og narrative spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at kvalitative intervjuer bør rette seg mot deltakernes livsverden og invitere til beskrivelser av konkrete situasjoner. Generelle spørsmål kan gi generelle svar, mens situasjonsbeskrivelser åpner for et rikere og mer nyansert materiale. Intervjueren ble derfor oppfordret til å følge opp med utdypende spørsmål om konkrete hendelser, opplevelser og betydning.

Guiden var ikke ment som et rigid skjema, men som en tematisk støtte. Den ble brukt fleksibelt slik at deltakernes egne prioriteringer kunne følges og uforutsette tema kunne utforskes. Denne kombinasjonen av struktur og åpenhet bidro til et materiale preget av både sammenlignbarhet og variasjon.

4.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget består av tre deltakergrupper: ungdommer med erfaring fra omfattende skolefravær mens de gikk i ungdomsskolen, og som nå benytter tilbudet i UngInvest AIB, foreldre til ungdommer som går ved UngInvest AIB, og ansatte ved tilbudet. Sammensetningen er valgt for å gi tilgang til et flerstemmig og relasjonelt materiale. Skolefravær og prosesser knyttet til utenforskap og innenforskap utspiller seg ikke isolert hos enkeltindivider, men i relasjonelle og institusjonelle sammenhenger. Ved å inkludere ungdom, foreldre og ansatte belyses fenomenet fra ulike posisjoner og med ulike erfaringshorisonter.

Ungdommene representerer erfaringer fra innsiden av skolefravær og gjeninntreden i en alternativ opplæringskontekst. Foreldrene bidrar med perspektiver på det å stå i en omsorgsrolle over tid, ofte preget av bekymring, forhandlinger med systemet og forsøk på å støtte ungdommen. Ansatte bringer inn profesjonelle erfaringer og refleksjoner knyttet til praksis, relasjonsarbeid og institusjonelle rammer. Denne flerstemmigheten gjør det mulig å undersøke hvordan erfaringer forstås og gis mening på tvers av relasjonelle posisjoner, uten at studien er organisert som direkte koblede familiecase.

Utvalget er strategisk (Malterud, 2017). Det innebærer at deltakerne er valgt fordi de har erfaringer som er direkte relevante for studiens formål, snarere enn for å oppnå statistisk representativitet. Målet er informasjonsrikdom, det vil si deltakere som kan gi innsikt i fenomenets variasjon, kompleksitet og nyanser.

Rekrutteringen ble gjennomført i samarbeid med UngInvest AIB. Informasjon om studien ble formidlet både muntlig og skriftlig. For ungdom og foreldre ble det understreket at deltakelse var frivillig, og at valg om å delta eller avstå ikke ville påvirke tilbudet ved UngInvest AIB. Dette var særlig viktig fordi rekrutteringen skjedde gjennom en tjeneste deltakerne hadde en relasjon til. Det ble derfor lagt vekt på å sikre reell frivillighet og rom for å si nei uten begrunnelse.

Rekruttering gjennom én praksisarena har metodiske implikasjoner. Materialet vil være formet av den konteksten UngInvest AIB representerer, både når det gjelder organisering, verdigrunnlag og arbeidsmåter. Samtidig er dette en styrke fordi det muliggjør en kontekstsensitiv analyse av hvordan relasjonelle og institusjonelle betingelser virker inn på ungdommers og foreldres erfaringer.

Forskerne har også vært bevisste på at bestemte erfaringer kan være mer representert enn andre. Ungdom og foreldre som velger å delta, kan ha særlig sterke eller artikulerbare erfaringer, og ansatte som deltar, kan være spesielt refleksive eller engasjerte. I analysen er det derfor lagt vekt på å synliggjøre både mønstre og variasjon, uten å framstille funnene som enhetlige eller entydige.

Totalt ble 29 ungdommer, 10 foreldre og 10 ansatte intervjuet.

4.4 Datainnsamling: kvalitative dybdeintervjuer

Datainnsamlingen ble gjennomført gjennom kvalitative dybdeintervjuer med ungdommer ved UngInvest AIB med erfaring med omfattende skolefravær gjennom grunnskolen, ofte økende gjennom ungdomsskoleperioden, foreldre til ungdommer ved tilbudet og ansatte. Intervjuene ble ikke organisert som familie- eller casebaserte koblinger. Foreldrene som deltok, er dermed ikke nødvendigvis foreldre til de ungdommene som er intervjuet, og materialet er ikke analysert som sammenhengende familiecase. Dette er et bevisst metodisk valg med både etiske og analytiske implikasjoner.

Valget av dybdeintervju er forankret i studiens formål om å utforske erfaringer, relasjoner og meningsdanning over tid. Dybdeintervjuet gir rom for å undersøke hvordan deltakerne beskriver og fortolker hendelser, relasjoner og vendepunkter i sine liv (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte samtaler med utgangspunkt i en tematisk intervjuguide som sikret at sentrale områder ble berørt, samtidig som det var rom for fleksibilitet og fordypning.

Varigheten på intervjuene varierte mellom omtrent én og halvannen time. Samtalene ble tilpasset den enkelte deltaker med hensyn til tempo, tematisk dybde og behov for pauser.

4.4.1 Intervjuer med ungdommer

I intervjuene med ungdommer ble det lagt særlig vekt på trygghet, autonomi og forutsigbarhet. Ungdommene fikk selv velge hvem som skulle gjennomføre intervjuet: forsker alene, lærer alene, eller forsker og lærer sammen. Denne valgmuligheten var et bevisst etisk og metodisk grep. Mange ungdommer med langvarig skolefravær har erfaringer med å bli kartlagt, vurdert eller definert av andre. Å gi dem reell innflytelse over intervjuerkonfigurasjonen kunne styrke opplevelsen av kontroll i forskningssituasjonen.

Intervjuerens rolle kan påvirke hvordan erfaringer artikuleres (Kvale & Brinkmann, 2015). En lærer kan representere relasjonell kontinuitet og trygghet, men også institusjonell autoritet. En forsker kan representere distanse og konfidensialitet, men også fremmedhet. Når både lærer og forsker deltar, oppstår en mer kompleks samtaledynamikk. Disse ulike konfigurasjonene ble forstått som del av materialets produksjonsbetingelser, og i analysen er

det reflektert over hvordan intervjuerposisjon kan ha påvirket fortellingenes form, tone og tematiske vektlegging.

4.4.2 Intervjuer med foreldre

Foreldrene som deltok, er foreldre til ungdommer ved UngInvest AIB, men er ikke koblet direkte til de ungdommene som ble intervjuet. Foreldre- og ungdomsintervjuene utgjør dermed ikke familiecaser. Foreldrenes erfaringer representerer et selvstendig perspektiv på det å være foresatt til en ungdom med omfattende skolefravær, uten at fortellingene kan kobles til konkrete ungdomsintervjuer.

Denne avkoblingen styrker konfidensialiteten og innebærer at analysen ikke har hatt som mål å undersøke samsvar eller avvik innenfor enkeltfamilier, men å identifisere mønstre og variasjon på tvers av foreldres erfaringer.

Intervjuene med foreldre ble gjennomført av forsker alene. Dette ble gjort for å sikre et tydelig forskningsrom og for å gi foreldrene anledning til å uttrykke erfaringer, også eventuelle kritiske perspektiver på system, skole eller samarbeid, uten at ansatte var til stede. Samtalene tematiserte blant annet belastning, møter med hjelpeapparat, relasjonen til ungdommen og erfaringer med UngInvest AIB. Flere intervjuer var preget av sterke følelser, og intervjueren arbeidet med en anerkjennende og sensitiv tilnærming.

4.4.3 Intervjuer med ansatte

Intervjuene med ansatte ble også gjennomført av forsker alene. De rettet seg mot ansattes erfaringer med å arbeide med ungdom med omfattende skolefravær, deres forståelse av relasjonens betydning og deres refleksjoner rundt praksis, utfordringer og muligheter. Ansatteintervjuene tilfører et profesjonelt og institusjonelt perspektiv som utfyller ungdoms- og foreldrestemmene.

Det ble lagt vekt på å tydeliggjøre at studien ikke er en evaluering av enkeltpersoners arbeid, men en utforskning av erfaringer og forståelser. Dette var viktig for å skape rom for selvrefleksjon og nyanserte beskrivelser.

4.4.4 Transkripsjon og bearbeiding

Alle intervjuer ble lydopptatt etter informert samtykke og transkribert ordrett. Transkripsjon ble forstått som en analytisk fase der muntlig språk overføres til skrift gjennom fortolkende valg (Kvale & Brinkmann, 2015). Pauser, avbrytelser og ufullstendige setninger ble håndtert med sikte på å bevare meningsinnhold og uttrykksform, samtidig som teksten ble lesbar.

Anonymisering ble integrert tidlig i prosessen. Identifiserende opplysninger, inkludert navn, konkrete hendelser og andre detaljer som kunne bidra til indirekte gjenkjenning, ble fjernet eller endret. Siden studien er gjennomført i en relativt avgrenset praksiskontekst, ble anonymiseringsarbeidet behandlet som en løpende vurdering. Beslutningen om ikke å koble foreldre- og ungdomsintervjuer bidrar også til å redusere risikoen for identifisering og styrke deltakernes trygghet.

Samlet er datainnsamlingen strukturert rundt tre selvstendige, men tematisk overlappende perspektiver: ungdommers erfaringer, foreldres erfaringer og ansattes erfaringer. Analysen søker å identifisere mønstre og spenninger på tvers av disse perspektivene, uten å etablere direkte koblinger mellom bestemte ungdommer og deres foreldre.

4.5 Forskningsetikk og personvern

Studien er gjennomført i samsvar med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2023). Prinsippene om respekt for menneskeverd, frivillighet, informert samtykke, konfidensialitet og omsorg for deltakere i sårbare situasjoner har vært styrende gjennom hele forskningsprosessen. Prosjektet er meldt inn og godkjent av SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (se vedlegg 1), og behandling av personopplysninger er gjennomført i tråd med gjeldende regelverk for personvern og datasikkerhet.

Etiske hensyn forstås i denne studien ikke som et tillegg til metode, men som integrert i forskningens kvalitet. Trygghet, tillit og respekt påvirker direkte hvilken type materiale som utvikles i intervjusituasjonen. En sensitiv og relasjonelt oppmerksom intervjuutilnærming bidrar derfor både til å ivareta deltakernes verdighet og til å styrke materialets dybde og nyanser (Kvale & Brinkmann, 2015). Etisk refleksjon har vært integrert i alle faser av prosjektet og forstått som en kontinuerlig praksis.

4.5.1 Informert samtykke og frivillighet

Alle deltakere mottok skriftlig og muntlig informasjon om prosjektets formål, metode, lagring og bruk av data, samt retten til å trekke seg uten begrunnelse og uten konsekvenser. Informasjonen ble formulert i et tilgjengelig språk, tilpasset målgruppen. Det ble lagt vekt på å tydeliggjøre skillet mellom forskning og tjenesteutøvelse, særlig fordi studien er gjennomført i tett samarbeid med en praksisarena.

For ungdom under 18 år ble samtykke innhentet i samsvar med gjeldende regelverk. Dette innebar både vurdering av ungdommens egen samtykkekompetanse og innhenting av foresattes samtykke der det var påkrevd. Samtidig ble det lagt vekt på ungdommens egen vilje til å delta. Etisk forsvarlig forskning med mindreårige forutsetter ikke bare formell godkjenning, men reell frivillighet og forståelse av hva deltakelsen innebærer (NESH, 2023). I

intervjusituasjonen ble det derfor gjentatt at ungdommen når som helst kunne avbryte, hoppe over spørsmål eller avslutte intervjuet.

Frivillighet ble også understreket i lys av at rekrutteringen skjedde via en tjeneste som ungdommene hadde relasjon til. Det ble eksplisitt kommunisert at valg om å delta eller avstå ikke ville påvirke deres tilbud eller relasjon til ansatte.

4.5.2 Intervjusituasjonen som etisk rom

Intervjuene berørte erfaringer som for mange kan være forbundet med skam, nederlag, marginalisering eller belastning. Intervjusituasjonen ble derfor forstått som et potensielt sårbart rom.

Intervjueren arbeidet med en sensitiv og anerkjennende tilnærming. Dette innebar blant annet å etablere en trygg relasjon i starten av intervjuet, bruke tid på uformell samtale før mer sensitive tema ble introdusert, og være oppmerksom på kroppsspråk og emosjonelle reaksjoner underveis. Tempo og dybde ble tilpasset den enkelte deltaker. Dersom et spørsmål utløste tydelig ubehag, ble samtalen justert eller omdirigert. Deltakeren hadde kontroll over hva som skulle utdypes og hva som skulle forbli utforsket.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at intervjueren har et etisk ansvar for samtalsens forløp og konsekvenser. I denne studien ble det arbeidet med å balansere nærhet og profesjonell distanse. Intervjueren skulle vise empati og interesse, men ikke opptre som terapeut eller rådgiver.

Deltakerne ble informert om at de kunne ta kontakt i etterkant dersom intervjuet utløste behov for videre samtale. Ved behov ble det gitt informasjon om relevante støtteinstanser.

4.5.3 Konfidensialitet og anonymisering

Konfidensialitet ble ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. Lydfiler og transkripsjoner ble lagret på sikre servere i henhold til SIKTs retningslinjer. Tilgangen til rådata var begrenset til forskergruppen.

I transkripsjonsarbeidet ble identifiserende opplysninger fjernet eller endret. Dette gjaldt navn, konkrete geografiske referanser og andre opplysninger som kunne gjøre enkeltpersoner gjenkjennelige. I små og tett sammenvevde praksismiljøer kan indirekte identifisering være en reell risiko. Anonymiseringsarbeidet innebar derfor også vurderinger av hvilke kontekstopplysninger som kunne beholdes uten å kompromittere konfidensialiteten.

Anonymisering er ikke bare en teknisk prosess, men en etisk vurdering av hvordan deltakernes historier kan formidles uten å utsette dem for risiko (NESH, 2023). I

resultatpresentasjonen er sitater valgt og redigert med tanke på å bevare meningsinnholdet samtidig som identifiserbarhet reduseres.

4.6 Refleksiv tematisk analyse

Analysen er gjennomført som refleksiv tematisk analyse slik den er utviklet og videreutviklet av Braun og Clarke (2006, 2019; 2021). Denne tilnærmingen bygger på en forståelse av analyse som en aktiv, fortolkende og kreativ prosess, der forskeren ikke «oppdager» ferdige tema i materialet, men utvikler dem gjennom systematisk og refleksivt arbeid. Refleksiv tematisk analyse skiller seg dermed fra mer kodingskonsensusorienterte tilnærminger ved at den ikke søker objektiv enighet eller interrater-reliabilitet, men anerkjenner forskerens teoretiske og analytiske posisjon som en integrert del av kunnskapsproduksjonen (Braun & Clarke, 2019).

I denne studien innebærer det at analysen forstås som en fortolkende praksis der forskerens perspektiver, begrepsforståelse og erfaringer inngår i utviklingen av mening. Refleksivitet er dermed ikke en tilleggskomponent, men selve rammen for analysearbeidet.

Analyseprosessen har vært orientert mot studiens problemstilling: hvordan ungdom, foresatte og ansatte erfarer og forstår prosesser knyttet til utenforskap og innenforskap. Temaer ble ikke utviklet som generelle kategorier, men som mønstre av delt mening som belyser problemstillingen. Et tema ble definert som et mønster som både var gjenkjennelig på tvers av flere intervjuer og hadde analytisk relevans.

Denne forståelsen samsvarer med Braun og Clarkes (2006; 2021) definisjon av tema som et mønster av delt betydning, forankret i et organiserende konsept. Temaene i denne studien er derfor ikke rene oppsummeringer av hva deltakerne sa, men analytiske konstruksjoner som samler ulike utsagn under en meningsbærende overskrift.

Analysen fulgte en iterativ prosess inspirert av Braun og Clarkes seks faser, men uten å forstå disse som lineære trinn. Første fase besto av grundig gjennomlesning av alle transkripsjoner for å bli fortrolig med materialets bredde og tone og for å identifisere foreløpige mønstre, spenninger og emosjonelle vendepunkter. I denne fasen ble det skrevet refleksjonsnotater som dokumenterte umiddelbare inntrykk og spørsmål (Braun & Clarke, 2019).

Deretter ble materialet kodet systematisk. Kodingen innebar å identifisere meningsbærende tekstutdrag og gi dem korte, presise betegnelser. Kodene var i første omgang tett knyttet til deltakernes formuleringer for å sikre tekstnærhet. Etter hvert ble kodingen mer analytisk, ved at underliggende mønstre og relasjonelle dynamikker ble identifisert.

I neste fase ble kodene organisert i foreløpige tema. Dette innebar å undersøke hvilke koder som hang sammen, hvilke som representerte ulike aspekter av samme fenomen, og hvilke

som burde skilles tydeligere fra hverandre. Det ble også aktivt søkt etter moteeksempler og variasjon, i tråd med Braun og Clarkes (2021) vektlegging av at forskjeller ikke skal glattes over for raskt.

Da temastrukturen begynte å stabilisere seg, ble hvert tema definert og avgrenset mer presist. Dette innebar å formulere hva som var kjernen i temaet, hva som skilte det fra andre tema, og hvilke dimensjoner det rommet. Ifølge Braun og Clarke (2006) er dette en avgjørende fase, fordi uklare eller overlappende tema kan svekke analysens presisjon.

I den avsluttende fasen ble temaene skrevet fram som en sammenhengende analytisk fortelling. Sitatene i resultatkapittelet fungerer ikke som isolerte illustrasjoner, men som innganger til fortolkning. Refleksiv tematisk analyse legger til grunn at analyse ikke avsluttes når temaene er identifisert; den fortsetter i selve skriveprosessen (Braun & Clarke, 2019). Skrivningen ble derfor en del av analysearbeidet.

4.7 Studiens kvalitet

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt kunnskapen som produseres framstår som troverdig, gjennomarbeidet og relevant, og om forskningsprosessen er tilstrekkelig transparent til at leseren kan forstå hvordan analysen er utviklet. I dette prosjektet er kvalitetsarbeidet knyttet til fire sentrale dimensjoner: refleksivitet, validitet, reliabilitet og overførbarhet. Begrepene brukes ikke som direkte overføringer fra kvantitativ metode, men som analytiske begreper for å beskrive og begrunne kvalitet i en kvalitativ kunnskapsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015; Lorås & Ness, 2024; Malterud, 2017).

4.7.1 Refleksivitet

Refleksivitet viser til forskerens kontinuerlige arbeid med å undersøke hvordan egen posisjon, erfaring, teoretiske orientering og relasjon til feltet påvirker datainnsamling, analyse og framstilling (Lorås & Ness, 2024). I kvalitative studier er forskeren en del av kunnskapsproduksjonen; spørsmål, oppfølgingslogikk og sensitivitet former hva som blir sagt og hvordan det blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksivitet handler derfor ikke om å fjerne forskeren fra prosessen, men om å synliggjøre forskerens rolle og arbeide systematisk for å unngå ureflekterte fortolkninger.

I dette prosjektet har refleksivitet vært særlig viktig fordi studien er praksisnær og utviklet i samarbeid med UngInvest AIB, og fordi temaene skolefravær, utenforskap og innenforskap ofte har sterke moralske og emosjonelle dimensjoner. Refleksivitet ble ivaretatt gjennom analytiske notater, drøfting av mulige blinde flekker og ved å gjøre intervjurollen og intervjukonteksten til eksplisitte refleksjonstema (Braun & Clarke, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7.2 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt studien undersøker det den sier at den undersøker, og om fortolkningene framstår som velbegrunnede og forankret i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). I denne studien er validitet styrket ved at intervjuguide og tematikk er utviklet i dialog med ungdommer og ansatte, noe som bidrar til tematisk relevans (Lorås & Ness, 2024). Videre er det i intervjuene lagt vekt på å etterspørre konkrete situasjoner og eksempler, noe som gir et mer presist grunnlag for analyse enn generelle vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Analysen er gjennomført som refleksiv tematisk analyse, der tema utvikles som mønstre av mening, ikke som mekaniske kategorier (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2021). Validitet blir dermed et spørsmål om hvorvidt temaene er tydelig definerte, godt avgrensede og støttet av empirien. Dette ble ivaretatt gjennom iterative runder der foreløpige tema ble prøvd mot materialet, blant annet ved å søke etter moteksempler og erfaringer som kunne utfordre tolkningen.

4.7.3 Reliabilitet

Reliabilitet forstås i kvalitativ forskning som hvor systematisk og etterprøvbar forskningsprosessen er, og om leseren kan følge logikken i hvordan funnene er utviklet (Malterud, 2017). Reliabilitet dreier seg dermed om forskningshåndverk: om datainnsamlingen er godt dokumentert, om analysen har vært systematisk, og om framstillingen er tro mot materialet.

Reliabilitet er ivaretatt gjennom tydelig metodisk dokumentasjon av intervjuprosessen, transkripsjon og analysearbeid. Intervjuene ble transkribert ordrett, og anonymisering ble integrert i transkripsjonsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at transkripsjon alltid innebærer fortolkning, og reliabilitet styrkes når forskeren er eksplisitt om slike prinsipper.

Analysen ble dokumentert gjennom analytiske notater, og tema og tolkninger ble diskutert i forskergruppen. Slike diskusjoner handler ikke om å oppnå full enighet, men om å utfordre tolkninger, identifisere blindsoner og styrke analytisk presisjon (Braun & Clarke, 2019; Lorås & Ness, 2024). Variasjonen i intervjuerkonfigurasjon ble ikke forstått som en svakhet i seg selv, men som en betingelse ved materialet som måtte synliggjøres og reflekteres over.

4.7.4 Overførbarhet

Overførbarhet handler om i hvilken grad kunnskapen som utvikles kan være meningsfull og relevant i andre sammenhenger enn den studien er gjennomført i. I kvalitativ forskning dreier

dette seg ikke om å hevde at funn gjelder for alle, men om å utvikle innsikter som kan gi gjenkjennelse, refleksjon og læring i lignende kontekster (Malterud, 2017).

Overførbarhet styrkes særlig gjennom tykke beskrivelser av kontekst, situasjoner og erfaringer, og gjennom analytisk tydelighet i temautviklingen. Når temaene er definert som mønstre av mening og illustrert med sitater og situasjonsnære eksempler, blir det mulig å se hvordan funnene er forankret i konkrete erfaringer (Braun & Clarke, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det lagt vekt på å beskrive både rammene for datainnsamlingen, inkludert ungdommenes valg av intervjuer, og de institusjonelle og relasjonelle betingelsene som preger erfaringene.

Overførbarhet handler også om å synliggjøre variasjon. Ved å inkludere ambivalens, motsetninger og ulike erfaringer i analysen kan studien gi mer robuste innsikter. Slike innsikter kan være relevante på tvers av kontekster nettopp fordi de viser hvordan samme tiltak eller møteform kan oppleves forskjellig av ulike ungdommer eller familier.

4.7.5 Metodediskusjon

Denne studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign med refleksiv tematisk analyse av dybdeintervjuer med ungdom, foresatte og ansatte. En slik tilnærming er særlig egnet for å undersøke komplekse og relasjonelle fenomener som innenforskap, der hensikten ikke er å måle utbredelse, men å utvikle forståelse av erfaringer, prosesser og meningsdanning i kontekst.

En sentral styrke ved studien er nettopp dens evne til å fange nyanserte beskrivelser av hvordan innenforskap oppleves og utvikles. Gjennom dybdeintervjuer gis deltakerne rom til å uttrykke egne erfaringer, noe som er avgjørende i forskning på temaer knyttet til tilhørighet, relasjoner og deltakelse. Det kvalitative designet muliggjør også innsikt i prosessuelle forhold – hvordan ungdom beveger seg mellom tilbaketrekning og deltakelse over tid – som i mindre grad lar seg fange gjennom kvantitative tilnærminger.

Samtidig innebærer det kvalitative designet noen begrensninger. Utvalget er relativt begrenset og kontekstuellet forankret i UngInvest AIB, noe som gjør at funnene ikke kan generaliseres statistisk til andre grupper eller kontekster. Studiens ambisjon er imidlertid analytisk generalisering, hvor innsiktene kan bidra til teoretisk og begrepsmessig utvikling av forståelsen av innenforskap, og dermed ha overføringsverdi til lignende praksisfelt.

En annen viktig metodisk refleksjon gjelder forskerens rolle. Studien er gjennomført i tett samarbeid mellom forskningsmiljø og praksisfelt, noe som gir tilgang til rike data og høy relevans, men som også kan påvirke fortolkningene. I tråd med refleksiv tematisk analyse er det derfor lagt vekt på å synliggjøre og reflektere over hvordan forskernes perspektiver, erfaringer og posisjon kan ha påvirket både datainnsamling og analyse. Dette styrker studiens transparens og troverdighet.

Videre er analysen fortolkende, noe som innebærer at funnene ikke representerer “objektive” beskrivelser av virkeligheten, men analytiske fremstillinger av mønstre i materialet. Flere forskere har vært involvert i analyseprosessen, noe som har bidratt til å utfordre og nyansere tolkningene og dermed styrke studiens kvalitet.

Et annet forhold gjelder datagrunnlaget. Intervjudata gir tilgang til deltakernes egne fortellinger og erfaringer, men sier mindre om hvordan praksis faktisk utspiller seg i konkrete situasjoner. Observasjonsdata eller longitudinelle design kunne gitt ytterligere innsikt i hvordan relasjonelle prosesser og gjennombrudd i deltakelse utvikler seg over tid.

Til tross for disse begrensningene vurderes studiens design som godt egnet til å belyse problemstillingen. Kombinasjonen av dybdeintervjuer, refleksiv analyse og et integrert teoretisk rammeverk gir et solid grunnlag for å utvikle en nyansert og relasjonell forståelse av ungt innenforskap, og av hvordan praksiser kan bidra til å fremme deltakelse, tilhørighet og livskvalitet.

Kapittel 5 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra studien med utgangspunkt i intervjuer med ungdom, foreldre og ansatte. Analysen viser hvordan innenforskap utvikles og trues i samspillet mellom emosjonelle erfaringer, relasjonelle praksiser og strukturelle betingelser.

På tvers av materialet framtrer innenforskap som en erfaring av å være ønsket, anerkjent og betydningsfull i fellesskapet, samtidig som denne erfaringen viser seg å være skjør og kontinuerlig avhengig av hvordan omgivelsene møter ungdommens behov.

Resultatene presenteres i tre delkapitler som belyser fenomenet fra henholdsvis ungdommenes, foreldrenes og de ansattes ståsted.

5.1 Resultater - Ungdomsperspektivet

Dette delkapitlet presenterer funnene fra analysen av ungdommenes erfaringer med skolefravær, klasse miljø, mestring og tilhørighet. Innenforskap forstås her som en erfaring av å være en legitim og betydningsfull deltaker i fellesskapet – sosialt, emosjonelt og faglig. Det handler ikke bare om fysisk tilstedeværelse, men om å erfare at en hører til, kan bidra og har verdi i fellesskapet.

På tvers av intervjuene framtrer innenforskap som en skjør og relasjonelt betinget erfaring. Ungdommene beskriver ikke deltakelse som et spørsmål om vilje alene, men som noe som formes i spennet mellom frykt, håp, relasjoner, praktisk tilrettelegging og skolens organisatoriske rammer. Flere fortellinger viser at fravær ikke først og fremst handler om manglende motivasjon, men om overbelastning, sosial angst, opplevelser av ikke å bli forstått og erfaringer av å ikke finne en trygg plass i fellesskapet. En ungdom beskriver perioden med høyt fravær slik: «Jeg hadde det skikkelig dårlig ... jeg satt jo bare hjemme og var egentlig veldig deprimeret», og fortsetter med å si at hun «følte meg dritt egentlig». Fraværet framstår her ikke som passivitet, men som et uttrykk for psykisk og emosjonell utmattelse.

Analysen synliggjør fire sammenvevde dimensjoner av innenforskap: emosjonell trygghet som forutsetning for deltakelse, utvikling av verdifulle sosiale roller, mestring som transformativ erfaring, og strukturelle vilkår som muliggjør eller begrenser deltakelse. Disse dimensjonene griper inn i hverandre og viser hvordan innenforskap formes i møtet mellom individuelle erfaringer, relasjonelle praksiser og institusjonelle betingelser. Ungdommenes fortellinger viser samtidig at innenforskap ikke er en stabil tilstand man enten har eller ikke har. Snarere framstår det som noe som hele tiden må skapes, vedlikeholdes og beskyttes.

5.1.1 Skape trygge og inkluderende fellesskap som gir mot til å delta

Et gjennomgående mønster i materialet er at tilhørighet er nært knyttet til emosjonell trygghet. Flere ungdommer beskriver skolehverdagen som gjennomsyret av frykt, uro,

unngåelse og sosial belastning. Dette gjør at fravær ikke kan forstås som det motsatte av engasjement, men ofte som en selvbeskyttende strategi i møte med situasjoner som oppleves som for krevende.

En ungdom beskriver sitt fravær som et «av og på»-forhold til skolen: «Jeg var der noen dager i uka ... og så kom det tilbake igjen», og utdyper at dette «bare vært av og på gjennom alle tre årene på ungdomsskolen». Samtidig sier hun: «Jeg følte jeg gikk glipp av veldig mye. Men samtidig så var det sånn ... jeg hadde jo veldig sterk sosial angst, så det var veldig vanskelig å være på skolen uansett.» Dette sitatet uttrykker en dobbelthet som går igjen i flere intervjuer: Ungdommene ønsker å delta, men klarer det ikke alltid. Fraværet rommer derfor både tap og beskyttelse på samme tid. Skolen representerer noe de savner, men også noe de frykter.

En annen ungdom setter ord på den indre sperren som oppstår når hun skal komme seg til skolen: «Jeg klarte ikke å komme meg dit. Det var bare noen stopp inni meg. Noen som sa stopp?» Her blir skolefravær beskrevet som en kroppslig og emosjonell blokkering, ikke som et rasjonelt valg. Når hun i tillegg forteller at hun etter hvert gikk inn i «en sånn depresjon», og at det var «frykt som gjorde at jeg ikke gikk», understrekes hvordan fraværet utvikles i en sirkel av unngåelse, skam og psykisk belastning.

Materialet viser samtidig at trygghet ikke er et abstrakt fenomen, men noe ungdommene gjenkjenner i helt konkrete relasjonelle erfaringer. En ungdom beskriver hvordan det hjalp å snakke med helsesykepleier: «Det hjalp jo bare åpne seg litt opp der og at liksom det var normalt å ha det sånn. Og så hjalp det å prate med noen.» Det å møte en voksen som normaliserer og rammer inn ungdommens erfaring, framstår som et første steg bort fra isolasjon og selvbekreftelse. Når det hun kjenner på blir møtt som forståelig, blir det også lettere å være i kontakt med det selv.

Trygghet framtrer også som en forutsetning for å kunne be om hjelp og delta i klasserommet. I materialet beskriver ungdommene hvordan små, men målrettede tilpasninger kan redusere belastningen ved å være på skolen. En ungdom forteller om et oppstartsmøte der lærerne «skrev egentlig ned alt av hva jeg syntes var vanskelig, og så tok de å la litt til rette for det». Hun beskriver dette som avgjørende hjelp, blant annet fordi lærerne lot være å sette henne i situasjoner der hun måtte lese høyt uten å ville det. Det viktige her er ikke bare selve tiltaket, men erfaringen av at noen faktisk lytter, tar informasjonen på alvor og handler på bakgrunn av den.

Flere av ungdommene beskriver nettopp dette som forskjellen på en skolekontekst som trigger stress og en som gjør deltakelse mulig. En ungdom forteller at det å slippe lekser hjalp fordi «da kom jeg meg på skolen. Da var det liksom bare nok å komme og være der hele dagen og så dra igjen». Sitatet peker på at deltakelse noen ganger må bygges nedenfra: Først må skoledagen bli gjennomførbare. Deretter kan læring, mestring og videre deltakelse

utvikles. Innenforskap begynner dermed ikke nødvendigvis med aktiv deltakelse, men med at skolen er et sted man overhodet klarer å være.

Ungdommene understreker også at trygghet i klasserommet handler om hvordan jevnaldrende møter hverandre. En ungdom sier at det viktigste for henne var «at ingen lo eller sa noe stygt eller lo av meg», særlig dersom hun sa noe feil eller var usikker. Hun beskriver hvordan hun kunne rekke opp hånden hvis hun var helt sikker, men aldri dersom hun var usikker. Dette viser hvordan læringsdeltakelse er uløselig knyttet til sosial risiko. Å svare i timen er ikke bare en faglig handling, men også en eksponering av selvet. Innenforskap i klasserommet forutsetter derfor et miljø der det er mulig å prøve, feile og være usikker uten å bli sosialt degradert.

Samtidig peker ungdommene på at trygghet ikke fullt ut kan etableres gjennom regler ovenfra. En ungdom sier: «Uansett hvor mye regler læreren lager, så er det elevene om de da gidder å følge opp de reglene eller ikke.» Utsagnet synliggjør at klassemiljø er en kollektiv praksis. Læreren kan sette rammer, men innenforskap avgjøres også av hvordan ungdommene faktisk forholder seg til hverandre. Dette gjør trygghet til noe som må produseres i fellesskapet, ikke bare administreres av voksne.

5.1.2 Skape anerkjennende fellesskap der alle får betydningsfulle roller

Et annet sentralt mønster i materialet handler om sosial betydning. Flere av ungdommene beskriver en skolehverdag preget av å være fysisk til stede, men sosialt marginal. En ungdom sier at hun verken var blant de «populære» eller de tydelige i klassen, men «mer sånn usynlig i klassen». Dette er et viktig funn fordi det viser at utenforskap ikke bare handler om eksplisitt avvisning. Det kan også ta form som fravær av rolle, plass og betydning. En ungdom kan være inkludert i formell forstand, men likevel oppleve at hun ikke teller i det sosiale livet.

Analytisk peker dette på at innenforskap ikke bare kan forstås som beskyttelse mot krenkelser, men som tilgang til verdifulle sosiale posisjoner. Ungdommene trenger ikke bare å få være med; de trenger å erfare at deres nærvær og bidrag har betydning. Det er derfor et vesentlig poeng at flere av de positive erfaringene i materialet knytter seg til situasjoner der ungdommen ikke bare er tolerert, men faktisk etterspurt.

En ungdom beskriver en slik erfaring fra tidligere skoleår: «Folk spurte alltid meg om å henge ... det var liksom jeg som måtte få i gang gjengen.» Hun utdyper at hun «følte jeg kunne føle meg det fordi det var meg folk gikk til». Her framtrer betydningen av å ha en sosial rolle som andre orienterer seg mot. Det er ikke nødvendigvis behovet for å være midtpunkt som er sentralt, men erfaringen av å være en som betyr noe for andre. Innenforskap knyttes her tydelig til betydningsfullhet: å være noen det er naturlig å vende seg til, spørre etter og regne med.

Også mer hverdagslige beskrivelser av vennskap og små fellesskap peker i samme retning. En ungdom forteller at det ble lettere å komme på skolen da hun fikk «en ganske god venninne», og at det hjalp at de kunne si til hverandre: «samme her. Jeg synes også det er vanskelig». Det som skaper trygghet, er ikke nødvendigvis store vennskapsmarkeringer, men gjenkjennelse og gjensidighet. Når en annen ungdom bekrefter at vanskelighetene er delte, reduseres opplevelsen av å være alene om å streve. Dette gjør det mulig å tre fram i fellesskapet uten å måtte skjule sårbarheten sin.

Ungdommenes beskrivelser av nåværende skolesituasjon viser også hvordan innenforskap styrkes når det blir lettere å finne en sosial plass uten høyt sosialt press. En ungdom sier om UngInvest at «her kan jeg bare prate», og forklarer at det henger sammen med at «vi har litt de samme interessene og vi kan bare prate utenom at det blir liksom sånn: ja, nei, men det er feil». Dette sitatet illustrerer hvordan sosial legitimitet kan være lavmælt og u dramatisk. Innenforskap trenger ikke alltid bety sterk nærhet; det kan også være å få være i et miljø der ens uttrykk ikke møtes med korrigerende, latterliggjøring eller sosial sanksjonering.

Materialet viser dessuten at organisatoriske og pedagogiske grep kan påvirke muligheten til å utvikle slike verdifulle roller. I de fortellingene der ungdommene opplever større handlingsrom, går det igjen at voksne spør, avklarer og justerer framfor å anta. Når ungdommene får medvirke i hvordan de skal delta, blir det også lettere å finne en posisjon i fellesskapet som oppleves håndterbar og legitim. Anerkjennelse framstår dermed ikke bare som varme ord, men som en praksis der ungdommens vurderinger tas på alvor.

5.1.3 Utvikle mestring som gjør alle til kompetente og aktive deltakere

Mestring framstår som en avgjørende dimensjon ved ungdommenes erfaringer med innenforskap. Der trygghet gjør deltakelse mulig, kan mestring bidra til å forsterke og stabilisere tilhørigheten. I materialet beskrives mestring ikke bare som faglig prestasjon, men som erfaringer av å kunne noe, bidra med noe og bli sett som kompetent.

En ungdom forteller at hun følte seg betydningsfull «når jeg var best i klassen» i et bestemt tema, fordi «da kom folk til meg og spurte meg om hjelp av både gutter og jenter i klassen». Dette er analytisk interessant fordi mestring her ikke først og fremst handler om karakter eller individuell prestasjon, men om sosial posisjon. Det avgjørende er at kompetansen får sosial verdi: Hun blir en person andre oppsøker. Dermed endres ikke bare selvbildet hennes, men også plasseringen hennes i fellesskapet.

Mestring beskrives også som en mer helhetlig erfaring der sosial deltakelse, trivsel og kroppslig velvære virker sammen. En ungdom forteller om en tur til Bergen: «Formen min var så bra, og det var bare sånn mestring og bare herregud, det var bare gøy!» Her framtrer mestring som noe mer enn å lykkes med en oppgave. Det handler om å erfare seg selv som

levende, deltakende og i flyt med omgivelsene. Sitatet viser at livsglede og mestring ikke er adskilte størrelser i ungdommenes erfaringer; snarere ser de ut til å forsterke hverandre.

Også handlinger som krever mot, men ikke nødvendigvis gir ytre belønning, beskrives som mestring. En ungdom forteller om skoleballet i tiende klasse, der hun dro alene etter en konflikt med venninnegjengen: «Da dro jeg faktisk på ballet helt alene. Og det mest synes jeg mestret bra.» Mestring er her knyttet til å gjennomføre noe til tross for emosjonell belastning og usikkerhet. Dette viser at kompetanse i ungdommenes fortellinger også handler om sosialt mot og selvstendig handling.

Funnet peker samtidig tydelig på at mestring ikke oppstår i et vakuum. Den er avhengig av at skolen er organisert på måter som gjør det mulig å lykkes. En ungdom beskriver hvordan det å slippe lekser reduserte belastningen og gjorde det mulig i det hele tatt å møte opp. En annen framhever at det på UnglInvest er «morsommere å være på skolen», dels fordi det er mindre «stress eller press», dels fordi aktivitetene oppleves mer meningsfulle og praktiske. Når skoledagen ikke utelukkende er organisert rundt krav som ungdommen allerede forbinder med nederlag, åpnes det rom for nye mestringserfaringer.

Det er også slående hvor tydelig ungdommene kobler mestring til det å kunne være seg selv. En ungdom sier: «Det er lettere å være seg selv her ... og det gjør at jeg kommer.» Her blir mestring ikke bare et spørsmål om oppgavegjennomføring, men om identitetsmessig trygghet. Hvis skolen krever at ungdommen skjuler uroen, spiller en rolle eller stadig forsvarer sine behov, blir det mindre rom for faktisk deltakelse. Når disse kravene reduseres, kan mestring tre fram som en realistisk og tilgjengelig erfaring.

5.1.4 Utvikle strukturer som fremmer inkludering og deltakelse for alle

Ungdommenes fortellinger viser også at innenforskap ikke bare formes i nære relasjoner, men i møte med skolens strukturer og institusjonelle logikker. Flere beskriver erfaringer med å ikke bli forstått, ikke bli spurt og måtte bevise at egne vansker er reelle. Dette peker mot at innenforskap også er et strukturelt anliggende.

Et tydelig eksempel er ungdommenes beskrivelser av møter om fravær. En ungdom forteller at hun «hatet» å bli kalt inn til møte, og beskriver hvordan hun opplevde at det hun formidlet ikke ble tatt på alvor: «Jeg følte ikke at de tok noe seriøst der og da når rektoren var der.» Det mest belastende synes ikke bare å være at fraværet tas opp, men måten det gjøres på: gjennom et språk der hun må forklare, forsvare og legitimere egne vansker i en situasjon preget av asymmetri og kontroll. Når hun sier at hun ønsket at de heller hadde spurt: «Hvordan føler du deg?», tydeliggjøres kontrasten mellom et kontrollorientert og et relasjonelt språk.

Analytisk peker dette på at ungdommene ikke bare trenger oppfølging, men oppfølging som erfaringsmessig oppleves som troverdig, inviterende og ikke-mistenkeligjørende. Når møtene organiseres rundt fravær som problem framfor ungdommens situasjon som erfaring, kan de bidra til ytterligere fremmedgjøring. En annen ungdom beskriver lignende møter som situasjoner der voksne «hakka jo på oss», og at resultatet ble at de «bare gjøre det enda mer». Dette kan tolkes som et uttrykk for at moraliserende og korrigerende respons ikke reduserer utenforskap, men risikerer å forsterke motstand, skam og tilbaketrekning.

Et annet sentralt funn handler om medvirkning og forutsigbarhet. En ungdom forteller om situasjoner i gym og fellesaktiviteter der lærerne tok for gitt at hun skulle delta, uten å spørre først: «Herregud, dere må jo spørre meg først, eller i hvert fall høre om det er greit.» Hun beskriver hvordan slike hendelser skapte stress og frustrasjon, særlig når aktiviteten innebar eksponering foran mange. Dette viser at selv godt ment inkludering kan oppleves som overkjørende dersom den ikke bygger på ungdommens egen opplevelse av hva som er mulig. Innenforskap forutsetter derfor ikke bare at ungdommen inviteres inn, men at invitasjonen gis på måter som anerkjenner sårbarhet og behov for kontroll.

Ungdommene peker også på at mye stress er knyttet til at skolen ikke alltid ser det som ikke er synlig. En ungdom sier: «Når man ikke kan se det på noen, så blir det litt sånn at man må bekrefte ... om og om igjen at sånn er det faktisk. At det er vanskelig.» Dette er et viktig strukturelt funn. Skolesystemet ser ut til å være bedre rigget for vansker som kan dokumenteres, måles eller observeres, enn for de mer skjulte belastningene som sosial angst, uro og indre overveldelse. Når ungdommen stadig må bevise egne vansker, flyttes energi fra deltakelse til forklaring og selvforsvar.

Samtidig beskriver ungdommene også strukturelle forhold som virker motsatt – som faktisk muliggjør innenforskap. På UngInvest framheves det som viktig at voksne «har tid til å prate med deg hvis det skulle være noe», at aktivitetene oppleves mer meningsfulle, og at miljøet er «inkluderende» i praksis, for eksempel ved at andre spør «vil du bli med?» når de spiller kort. Det er altså ikke bare én bestemt relasjon som forklarer ungdommenes økte deltakelse, men en bredere organisering av hverdagen: mindre press, større fleksibilitet, mer tid og et mer aktivt sosialt inkluderende miljø.

Ungdommenes fortellinger om overganger peker også på behovet for bedre forberedelse og kontinuitet. En ungdom sier at man ofte har «en urealistisk idé om hvordan» ungdomsskole eller videregående skal bli, og at virkeligheten sjelden er slik man trodde. Manglende forberedelse gjør overgangene sårbare, og kan innebære nye brudd i tilhørighet. Innenforskap må derfor ikke bare forstås som noe som skapes innenfor en skolekontekst, men også som noe som må bæres gjennom overganger mellom ulike institusjonelle settinger.

5.1.5 Oppsummering

På tvers av ungdomsintervjuene framstår innenforskap som en relasjonell, emosjonell og strukturell kapasitet i læringsfellesskapet. Det utvikles når ungdommer opplever emosjonell trygghet, får anledning til å tre inn i verdifulle sosiale roller, erfare mestring og møtes av strukturer som gir rom for fleksibilitet, medvirkning og relasjonell oppfølging. Ungdommenes fortellinger viser at fravær sjelden kan forstås som et enkelt individuelt problem. Snarere framtrer det som et uttrykk for et misforhold mellom ungdommens sårbarhet og skolens evne til å romme, forstå og respondere på denne sårbarheten.

Innenforskap handler dermed ikke bare om å være til stede, men om å erfare seg selv som ønsket, trodd, forstått og betydningsfull. De mest positive erfaringene i materialet oppstår ikke nødvendigvis i spektakulære tiltak, men i hverdagslige relasjonelle handlinger: at noen spør på en annen måte, at noen husker hva som er vanskelig, at noen gir handlingsrom, at noen lytter uten å tvile, og at noen gjør det mulig å delta uten å miste ansikt. Ungdommenes erfaringer viser slik at gode læringsfellesskap ikke først og fremst skapes gjennom kontroll eller standardisering, men gjennom en praksis som kombinerer trygghet, anerkjennelse, fleksibilitet og reelle muligheter for mestring.

5.2 Resultater – Foreldreperspektivet

Dette delkapitlet presenterer en analyse av foreldres erfaringer med å ha ungdom som har strevd med skolefravær, tilhørighet og deltakelse i ordinær skole. Foreldrenes fortellinger er analysert i lys av begrepet innenforskap, forstått som ungdommens erfaring av å være en legitim, betydningsfull og kompetent deltaker i fellesskapet.

Mens ungdommene selv beskrev innenforskap fra innsiden av klasserommet og fra erfaringen av å være elev, beskriver foreldrene fenomenet fra hjemmets og omsorgens posisjon. De ser barnas strev på nært hold, men også systemenes respons, friksjonen mellom skole og hjem, og de små tegnene på trivsel eller sammenbrudd i hverdagen. Foreldreperspektivet tilfører dermed et viktig blikk på hvordan innenforskap ikke bare handler om hva som skjer i klasserommet, men om hvordan hele relasjonen mellom ungdom, hjem og skole fungerer.

I materialet framstår innenforskap som noe som ikke kan reduseres til oppmøte eller formell deltakelse. Foreldrene beskriver det snarere som en kvalitet ved ungdommens møte med fellesskapet: om ungdommen blir trodd, tålt, utfordret, forstått og gitt en plass der han eller hun ikke bare mottar hjelp, men også kan bidra. Det er slående hvor ofte foreldrene snakker om relasjoner, respekt og tillit før de snakker om fag. En forelder sier eksplisitt at det i bunn og grunn handler om «mangel på trygge relasjoner i skolesammenheng», og knytter dette direkte til utviklingen av skolefravær. Når en trygg relasjon først kom på plass, «funka den klassen superfint».

Analysen synliggjør fire sammenvevde dimensjoner i foreldrematerialet: betydningen av å bli sett og hørt som familie, ungdommens behov for å oppleve betydning og bidrag, balansen

mellom aksept og utfordring, og systemets rolle i å muliggjøre eller hindre innenforskap. Disse dimensjonene overlapper og forsterker hverandre. Samlet viser de at foreldrene ikke bare etterlyser mer hjelp, men en annen type hjelp: mindre standardisert, mer relasjonell, mindre problemorientert og mer opptatt av hva som faktisk gjør deltakelse mulig.

5.2.1 Samarbeid som gir alle en stemme og reell innflytelse

Et gjennomgående tema i foreldrenes fortellinger er betydningen av dialog og samarbeid med skolen. Flere beskriver at de over tid måtte arbeide aktivt for å få kontakt, informasjon og forståelse, og at dette i seg selv ble en tilleggsbelastning i en allerede krevende situasjon. En forelder formulerer det slik: «På skolen så det lugget det så gale at man må søke hele tiden kontakt», og knytter dette til opplevelsen av at samarbeidet i liten grad oppstår av seg selv.

Det som trer fram i materialet, er ikke bare et behov for flere møter, men et behov for å bli møtt som en legitim samarbeidspartner med relevant kunnskap om eget barn. Flere foreldre beskriver en erfaring av at skolen er reaktiv snarere enn proaktiv, og at kontakten ofte intensiveres først når fraværet allerede er stort. En forelder etterlyser nettopp at skolen tidligere stiller spørsmål som: «Hva er det egentlig? Har dere sett noe sånt? Er det noen som ser det liksom?» Dette sitatet uttrykker et sterkt ønske om at skolen ikke bare registrerer avvik, men undersøker hva som faktisk skjer med ungdommen.

Dette kan forstås som et spørsmål om anerkjennelse. Når foreldrene må kjempe for å bli hørt, eller opplever at skolen først og fremst forholder seg til fravær som et administrativt problem, svekkes tilliten mellom hjem og skole. Foreldrene blir sittende med ansvaret for å oversette barnets vansker inn i et språk systemet kan forstå, samtidig som de ofte selv står i avmakt, bekymring og usikkerhet. Samarbeid framstår derfor ikke som en teknisk organisering av kontakt, men som en relasjonell praksis der foreldrene trenger å oppleve at deres forståelse av barnet faktisk teller.

Samtidig viser materialet at samarbeid ikke nødvendigvis må være tett eller omfattende for å oppleves godt. En forelder sier at når barnet «kommer inn og har energi, ungen er glad», så er det i seg selv et tegn på at samarbeidet fungerer. Samarbeid beskrives her som noe som også kan være stille og indirekte: Når ungdommen trives, opplever foreldrene at skolen gjør noe riktig, selv om kontakten ikke nødvendigvis er hyppig.

Dette er et viktig funn. Det peker på at kvaliteten i samarbeidet i stor grad måles gjennom barnets kroppslige og emosjonelle uttrykk hjemme. Energi, ro, glede og overskudd blir tegn på at barnet er innenfor i skolehverdagen. Omvendt blir slitasje, sammenbrudd eller motstand tegn på at noe ikke fungerer. Foreldrenes vurdering av samarbeid er dermed tett knyttet til hvordan de ser at ungdommen faktisk har det, ikke bare til hva som sies i møter eller skrives i planer.

Flere foreldre beskriver imidlertid at møtekulturen i skolen ofte hadde begrenset verdi når den ikke førte til konkret endring. En forelder forteller at skolen var «kjempegode på å følge

opp med møter og masse ressurser inne i møter», men at det var «ingen ressurser til å virkelig bygge der det trengs». En annen sier at det ble «mye ord», men lite som faktisk endret barnets situasjon. Foreldrene retter her oppmerksomheten mot et sentralt spenningsfelt: Systemet kan være rikt på prosedyrer og oppfølging i formell forstand, men likevel fattig på det som ungdommen faktisk trenger for å fungere.

Særlig tydelig blir dette i beskrivelser av fraværmøter. En forelder sier at ungdommen opplevde slike møter som et «angrep», og beskriver hvordan det underforståtte budskapet ble: «Du er vanskelig. Vi vet i hvert fall ikke hva vi skal gjøre med deg.» En annen forelder beskriver barnets opplevelse som at systemet «bare leter etter feil på meg». Disse fortellingene viser hvordan hjelp kan oppleves som kontroll når den ikke er tilstrekkelig forankret i forståelse, relasjon og tro på ungdommens erfaring.

Foreldreperspektivet tydeliggjør dermed at innenforskap også er et anliggende mellom hjem og skole. Når foreldre opplever seg lyttet til, inkludert og tatt på alvor, styrkes tilliten til systemet. Når de opplever seg skjøvet ut, overhørt eller møtt med standardiserte svar, svekkes også muligheten til å støtte ungdommens deltakelse. Innenforskap blir derfor ikke bare et spørsmål om elevens plass i klassen, men om hvorvidt familien som helhet får være innenfor i samarbeidet rundt ungdommen.

5.2.2 Skape muligheter for at alle kan bidra og oppleve seg som betydningsfulle

Et særlig viktig og analytisk interessant funn i foreldrematerialet handler om betydningsfullhet og bidrag. Flere foreldre beskriver hvordan ungdommer med skolefravær eller psykososiale vansker lett blir plassert i en ensidig mottakerrolle: De blir de som skal ivaretas, skjermes, hjelpes og støttes. Selv om dette ofte er nødvendig, peker foreldrene på at det samtidig kan skape en passiv posisjon som undergraver opplevelsen av egen verdi.

En forelder setter ord på dette svært presist: «Du må også føle at du også bidrar med et eller annet ... at du ikke bare sitter og er et offer, eller at du bare skal ivaretas.» Dette sitatet tilfører en viktig dimensjon til forståelsen av innenforskap. Å være innenfor handler ikke bare om å bli tatt vare på, men om å erfare at man også har noe å komme med. Det er ikke tilstrekkelig å bli inkludert som mottaker av omsorg; man må også få anledning til å opptre som aktør.

Dette kan peke mot et mer relasjonelt og gjensidig syn på deltakelse. Innenforskap innebærer ikke bare at ungdommen tolereres eller beskyttes, men at han eller hun får en sosial rolle med verdi. Foreldrene beskriver dette som helt grunnleggende. Den samme forelderen fortsetter med å si at det kan handle om «at du er snill, eller at du kan noe, eller at du føler at du også tilfører noe i den konteksten du er da». Dette utvider forståelsen av deltakelse utover prestasjon i snever forstand. Det handler ikke bare om å lykkes faglig, men om å oppleve at ens væremåte, kompetanse eller innsats betyr noe for andre.

Denne innsikten knyttes også direkte til erfaringer med UngInvest. En forelder sier: «Jeg tror det er UngInvest også kanskje lykkes da, at du får gjøre ting ... du får bidra med noe. Det er

en sånn grunnleggende ting.» Det som framheves her, er ikke bare tilrettelegging eller trygghet, men muligheten til å handle, delta praktisk og være nyttig. Foreldrene ser ut til å oppfatte dette som en nøkkel til at ungdommene reiser seg igjen: De får erfare seg selv som mer enn et problem som skal løses.

Dette samsvarer også med foreldrenes kritikk av mer tradisjonelle skoleløp, der ungdommene ofte opplevde liten mening i aktivitetene. En forelder beskriver hvordan barnet hadde behov for at det hun gjorde «har en verdi eller er veldig konkret», og sier at «å gjøre bare for å gjøre uten mening, det gir lite». Her blir det tydelig at betydning og bidrag er tett koblet til meningsfull aktivitet. Når arbeidet framstår som abstrakt, påtvunget eller løsrevet fra ungdommens opplevelse av relevans, blir det vanskeligere å finne en plass i det.

En annen forelder gir et beslektet bilde når vedkommende forteller om hvordan de satset på hest som en arena da skolen falt bort: en sammenheng der ungdommen hadde ansvar, konkrete oppgaver og noe å jobbe for. Forelderens understreker at dette ikke var pressfritt, men at det «må gi mening». Dette er et viktig poeng. Ungdommene håndterer ikke nødvendigvis mindre krav, men de trenger krav som er forståelige, konkrete og oppleves som verdt å strekke seg etter.

Foreldreperspektivet utdyper dermed forståelsen av innenforskap ved å løfte fram en dimensjon som går utover hjelp og omsorg: behovet for å få være virksom. Innenforskap handler ikke bare om å være beskyttet mot nederlag, men om å få erfare seg selv som noen som virker i verden, som trengs, og som har noe å tilføre et fellesskap.

5.2.3 Gi støtte og passende utfordringer som utvikler mestring og kompetanse

En tredje sentral dimensjon i foreldrematerialet handler om balansen mellom aksept og utfordring. Flere foreldre beskriver hvor avgjørende det er at ungdommen møtes med forståelse for svingende fungering, uro og dårlige dager. En forelder sier at noe av det viktigste ved UngInvest er «den der aksepten av at man har ulik fungering fra dag til dag», og utdyper at «man kan ha en dårlig dag og at det ikke trenger å ødelegge noen ting som helst egentlig».

Dette sitatet peker mot et grunnleggende aspekt ved innenforskap: Fellesskapet må tåle variasjon. Dersom enhver dårlig dag forstås som et nederlag, et brudd eller et bevis på at ungdommen ikke mestrer, blir terskelen for å komme tilbake høy. Aksept reduserer dermed ikke bare press; den gjør re-deltakelse mulig. Foreldrene beskriver hvordan ungdommene i større grad klarer å vende tilbake når fravær eller redusert fungering ikke utløser dramatikk, skyld eller straff.

Samtidig er det slående at foreldrene ikke framstiller aksept som det samme som lave forventninger. Tvert imot understreker flere at ungdommen også må bli møtt som en person med potensial. Den samme forelderens som snakker om aksept, sier også at ungdommen «samtidig blir møtt på og tatt med på ting som gir oss større utfordringer», og legger til at de voksne ser at hun «egentlig er veldig smart». Her framtrer en viktig nyanse: Innenforskap

handler ikke om å bli fritatt fra krav, men om å bli møtt med krav som er bærende, realistiske og meningsfulle.

Foreldrene beskriver dermed utvikling som avhengig av en skjør balanse. Blir presset for høyt, oppstår sammenbrudd, tilbaketrekning og fravær. Blir forventningene for lave eller aktivitetene for ensformige, mister ungdommen opplevelsen av framdrift og verdi. En forelder formulerer dette konkret når vedkommende sier: «Jeg tror ikke jeg hadde funket på å stå og produsere et eller annet samme ting i 100 år liksom.» Poenget er ikke bare at arbeidet må være variert, men at utfordringen må oppleves som tilpasset ungdommens nivå og kapasitet. Dette kan forstås som at ungdommene opplever å få komfortable forventninger.

Dette kan forstås som et spørsmål om pedagogisk finjustering. Ungdommene trenger voksne som både håndterer at fungering svinger, og som samtidig klarer å se når de bør utfordres litt mer. Foreldrene beskriver dette som noe annet enn både overbeskyttelse og hard pushing. Innenfor skap oppstår når ungdommen opplever at fellesskapet har plass til sårbarheten, uten at dette reduserer personen til sårbarhet alene.

Dette blir særlig tydelig i foreldrenes beskrivelser av gode alternative arenaer. Der beskrives de voksne som noen som ikke presser blindt, men som heller bygger trinnvis. En forelder forteller om overgangsmøte til videregående som en positiv erfaring nettopp fordi responsen var: «Ja, men da tror jeg vi begynner litt forsiktig.» Det som verdsettes her, er ikke mangel på krav, men en måte å etablere utfordring på som gir ungdommen «litt trua» på at det kan gå.

Balansen mellom aksept og utfordring framstår dermed som avgjørende for utvikling. Innenfor skap skapes ikke ved å velge mellom støtte eller krav, men ved å koble dem sammen på en måte som gjør det mulig for ungdommen å være både sårbar og kompetent i samme fellesskap.

5.2.4 Utvikle systemer som balanserer felles rammer og individuell tilpasning

Foreldrene beskriver også tydelig hvordan systemets strukturer både kan støtte og hindre innenfor skap. Flere fortellinger peker på at problemet ikke nødvendigvis først og fremst ligger hos enkeltpersoner, men i hvordan skolesystemet er organisert, hvilke rammer det gir for relasjonsarbeid, og hvilke logikker det aktiverer når ungdom ikke passer inn i den forventede skolegangen.

En forelder formulerer dette skarpt når hun sier at når ungdommen ikke passer inn i systemet, så «leter vi etter feil på deg». Barnets egen opplevelse av dette blir sitert slik: «De leter jo bare etter feil på meg.» Her framstår systemet som et apparat som reagerer på avvik ved å individualisere problemet. I stedet for å undersøke hvordan skolen kan endre seg, opplever ungdommen at spørsmålet blir hva som er galt med henne.

Dette er et sentralt funn i foreldrematerialet. Foreldrene beskriver gjentatte ganger hvordan ungdommens vansker blir forstått i et mangelspråk. Det gjelder både i møter med skole, PPT og andre instanser, og i fraværssamtaler der ansvaret i praksis havner tilbake hos

ungdommen selv. En forelder beskriver dette som at systemet formidler: «Hadde jeg visst hva de skal gjøre, så hadde ikke problemet vært der.» Det som kritiseres her, er at ungdommen blir bedt om å formulere løsninger på et problem som allerede gjør det vanskelig å snakke, forklare og delta.

Foreldrene retter også oppmerksomhet mot at systemet ofte bruker mye ressurser på administrasjon og møter, men lite på relasjonell oppfølging i hverdagen. En forelder sier at de satt mange mennesker i møter «for at det skal krysse av på et skjema sånn at det liksom holder i skolesystemet», og spør retorisk hvorfor ikke disse timene heller kan brukes der de faktisk trengs. Dette peker mot et misforhold mellom systemets krav til dokumentasjon og ungdommens behov for konkret, stabil og tillitsfull støtte.

Samtidig framhever foreldrene at det finnes erfaringer som viser at andre måter å organisere opplæring på fungerer. Flere beskriver positivt hvordan UngInvest eller enkelte lærere har arbeidet med frihet, tillit, konkrete oppgaver og relasjonell tilgjengelighet. En forelder beskriver for eksempel en lærer som sa: «Dere skal igjennom det her ... men dere kan sitte hvor dere vil, sammen med hvem dere vil, om dere vil sitte ute i skolegården ... det spiller ingen rolle for meg.» Det som løftes fram her, er ikke fravær av struktur, men en struktur som rommer autonomi og variasjon.

Et annet systemkritisk poeng handler om brudd i relasjoner. Flere foreldre beskriver at akkurat når ungdommen har begynt å få tillit til en lærer eller annen voksen, blir denne personen flyttet eller ressursen omdisponert. En forelder beskriver dette som dypt uforståelig, særlig når relasjonen allerede har vist seg å være avgjørende for oppmøte og deltakelse. I kontrast til dette trekker foreldrene frem erfaringer fra møte med UngInvest AIB som særlig betydningsfulle. Her beskrives stabile relasjoner, tilgjengelige voksne og en kontinuitet i oppfølgingen som gjør det mulig for ungdommene å bygge tillit over tid. Foreldrene opplever at det nettopp er denne relasjonelle stabiliteten som skaper trygghet, motivasjon og økt nærvær.

Det foreldrene ser, er dermed en tydelig forskjell mellom to logikker: På den ene siden et system der relasjoner brytes som følge av organisatoriske prioriteringer, og på den andre siden praksiser, slik de erfares i UngInvest AIB, der relasjonell kontinuitet gis høy verdi. Når relasjoner får utvikle seg over tid, beskrives det som avgjørende for ungdommens opplevelse av å bli sett, forstått og tatt på alvor. Når de derimot brytes, kan konsekvensen bli at ungdommen opplever seg som mindre viktig enn systemets behov, noe som igjen kan svekke både tillit, motivasjon og deltakelse.

Flere foreldre peker også på at skolen er for rigid og for lite tilpasset dem som ikke passer inn i «den lille firkanten». En forelder siterer en formulering som har festet seg: «Alle skal på skolen, men jeg vet jo ikke om skolen er for alle.» I foreldrenes fortellinger blir dette ikke bare en skolepolitisk kommentar, men en erfaring av at systemet har vanskelig for å romme variasjon i behov, tempo, nevrobiologi og livssituasjon.

Innenforskap framstår dermed som tett knyttet til systemets evne til å tilpasse seg ungdommen, framfor at ungdommen hele tiden skal presses tilbake inn i en form som ikke passer. Når systemet blir for standardisert, for autoritært eller for lite relasjonelt, produserer det utenforskap. Når det gir rom for fleksibilitet, praksisnær deltakelse, trygghet og kontinuitet, blir innenforskap mulig.

5.2.5 Oppsummering

Foreldrenes erfaringer viser at innenforskap ikke bare handler om hva som skjer i klasserommet, men om relasjonen mellom hjem, skole og ungdom. Innenforskap utvikles når ungdommen opplever å bli sett, får bidra, møtes med aksept for svingende fungering og samtidig utfordres på en måte som gir mening og utvikling. Foreldrene beskriver dette ikke som enkeltstående tiltak, men som et samspill mellom relasjoner, organisering og grunnleggende holdninger til ungdommens verdi.

Foreldreperspektivet tilfører særlig én dimensjon som utdyper og forsterker ungdommenes egne fortellinger: betydningen av å få en rolle der man kan gi noe tilbake. Innenforskap handler ikke bare om omsorg og tilrettelegging, men om å erfare seg selv som virksom, betydningsfull og nyttig i en sosial sammenheng. Ungdommen må ikke bare få hjelp til å være i fellesskapet; han eller hun må også få erfare at fellesskapet trenger noe fra dem.

Samtidig tydeliggjør foreldrene at dette forutsetter et system som er villig til å lytte, samarbeide og tilpasse seg. Når samarbeidet reduseres til møter uten endring, når ungdommen møtes med spørsmål som oppleves som kontroll, eller når relasjoner brytes akkurat idet tillit er i ferd med å bygges, svekkes muligheten for deltakelse. Når ungdommen derimot møtes med tillit, tid, fleksibilitet og tydelig anerkjennelse, beskriver foreldrene raske og merkbare endringer i trivsel, energi og oppmøte.

Foreldrenes stemmer understreker dermed at innenforskap er et felles prosjekt. Det utvikles i samspillet mellom ungdommens erfaringer, hjemmets støtte og skolens strukturelle og relasjonelle kapasitet. Innenforskap bæres ikke av gode intensjoner alene, men av praksiser som gjør det mulig for ungdommen å være både sårbar, kompetent og betydningsfull i møte med fellesskapet.

5.3 Resultater – Ansattperspektivet

Ansattes beskrivelser gir et omfattende og nyansert bilde av hvordan innenforskap utvikles i det daglige arbeidet med ungdommene. På tvers av intervjuene trer det fram en tydelig forståelse av at innenforskap ikke er noe som kan innføres gjennom enkeltstående tiltak, faste prosedyrer eller standardiserte metoder. Snarere framstår det som et resultat av en helhetlig praksis der relasjoner, fleksibilitet, tid, samarbeid og meningsfulle aktiviteter virker sammen over tid. En ansatt beskriver arbeidet som noe som hele tiden må formes i møte med den konkrete ungdommen og den konkrete dagen, og understreker at «du vet aldri hva dagen bringer».

I likhet med ungdommene og foreldrene beskriver de ansatte innenforskap som en erfaring av å bli sett, anerkjent og inkludert i et fellesskap. Samtidig tilfører ansattperspektivet en avgjørende dimensjon: hvordan disse erfaringene faktisk muliggjøres gjennom konkrete valg, vurderinger og handlinger i hverdagen. Innenforskap framstår dermed ikke som noe abstrakt, men som noe som skapes og gjenskapes i det daglige samspillet mellom ungdom og ansatte. De ansattes beskrivelser viser at det som for ungdommene oppleves som trygghet, ro, humor, fleksibilitet og mestring, på de voksnes side er resultatet av et kontinuerlig og bevisst arbeid.

Ansatte beskriver også en tydelig forskjell mellom denne praksisen og mer tradisjonelle skolelogikker. Flere understreker at de som kommer inn med en mer rigid «skoletenkning», ofte ikke blir lenge, fordi arbeidet forutsetter en annen forståelse av hva det vil si å lykkes. En ansatt sier direkte at «de har vært litt for mye skolemennesker», og at dette «ikke fungerer her». Det som vurderes som kvalitet i dette arbeidet, er ikke først og fremst om planen ble gjennomført, men om ungdommen ble møtt på en måte som gjør videre deltakelse mulig.

Dette peker mot at innenforskap i ansattperspektivet ikke forstås som et mål som nås etter at ungdommen har tilpasset seg systemet, men som en kvalitet ved selve systemets evne til å møte ungdommen. De ansattes fortellinger viser hvordan innenforskap produseres i praksis: i det å tåle variasjon, justere tempo, dele ansvar, bruke humor, anerkjenne små fremskritt og gi ungdommene reelle erfaringer av å være betydningsfulle. På tvers av intervjuene kan dette samles i fem sammenvevde dimensjoner: fleksibilitet, tid, relasjonelt arbeid i hverdagen, meningsfulle aktiviteter og tett samarbeid mellom ansatte.

5.3.1 Tilpasse praksis fleksibelt til unges behov og situasjon

Et sentralt trekk ved ansattes beskrivelser er hvordan arbeidshverdagen oppleves som grunnleggende uforutsigbar. Selv om det finnes planer, strukturer og oppgaver som skal gjennomføres, understrekes det at disse sjelden kan følges fullt ut slik de er tenkt. En ansatt formulerer dette svært tydelig: «Om du har laget en plan, så er det ikke sikkert at du får gjort mer enn 10 prosent av den planen», og fortsetter med at man må kunne «snu på en femøring» og endre både taktikk og innhold ut fra «hvilken dagsform ungdommen er i».

Fleksibiliteten beskrives dermed ikke som en slags ekstraservice eller finjustering rundt et ellers fast opplegg. Den framstår som selve grunnbetingelsen for at arbeidet skal fungere. Det som skjer i møtet med ungdommene, får forrang framfor det som er planlagt på forhånd. Hvis en ungdom møter opp urolig, avflatet, sint eller overveldet, kan ikke dagen gjennomføres som om dette ikke er relevant. Ansatte beskriver hvordan de hele tiden må vurdere hva situasjonen krever: Skal de fortsette med arbeidsoppgaven? Endre aktivitet? Senke tempoet? Invitere til samtale? Vente? Fleksibilitet framstår slik som en relasjonell årvåkenhet, en evne til å lese ungdommens tilstand og la praksisen justeres deretter.

Samtidig er det tydelig i materialet at denne fleksibiliteten også krever en annen forståelse av profesjonell mestring. En ansatt sier at «du kan ikke være skuffet fordi du ikke får

gjennomført det du hadde planlagt fra dagen i forveien». Dette peker på et viktig normativt skifte. I en mer tradisjonell skolelogikk kan vellykkethet måles i progresjon, gjennomføring og planoppgjør. Her måles vellykkethet snarere i om ungdommen ble møtt på en måte som holder relasjonen og deltakelsen åpen.

Flere beskriver også hvordan denne fleksibiliteten må være kollektivt forankret. Det er ikke nok at én ansatt er smidig og ungdomsorientert dersom de andre holder fast ved rigide forventninger. En ansatt sier eksplisitt at «det hjelper ikke at noen er det hvis ikke alle er der», og understreker behovet for en «felles forståelse». Innenforskap blir dermed ikke bare et spørsmål om individuell kompetanse, men om organisasjonskultur. Fleksibiliteten må ligge i selve praksisformen, ikke bare i enkeltpersoners velvilje.

Dette kan forstås som et tydelig brudd med standardiserte forestillinger om likebehandling. I ansattintervjuene framstår ikke likhet som at alle skal møte samme struktur, men at alle skal få det de trenger for å kunne delta. Innenforskap blir derfor tett knyttet til systemets evne til å tilpasse seg individet, heller enn motsatt. Fleksibilitet er ikke fravær av struktur, men en struktur som er bevegelig nok til å romme variasjon i dagsform, kapasitet og behov.

5.3.2 Tid og trygghet som grunnlag for læring og deltakelse

Betydningen av tid er et av de mest markante temaene i ansattes beskrivelser. Ungdommene som kommer til tilbudet, har svært ulike erfaringer, sårbarheter og forutsetninger, og dette slår direkte inn i hvor raskt de kan delta, knytte seg til voksne og gå inn i aktiviteter. En ansatt sier at «noen tar det ganske kort tid å bli trygg og varm i trøya, mens andre trenger et bortimot et år». Dette tydeliggjør at tid ikke forstås som en passiv ramme rundt tiltaket, men som en aktiv del av selve arbeidsmåten.

Flere ansatte beskriver hvordan ungdommer i lange perioder kun er til stede i utkanten av fellesskapet. En ansatt forteller om ungdommer som «har sittet i trappa hos oss et halvår, før de på en måte har turt å bli med opp i kantina i lunsjen». Dette blir ikke tolket som manglende motivasjon eller som et problem som må korrigeres raskt. Tvert imot forstås det som en del av en nødvendig tryggingssprosess. Innenforskap blir her ikke noe som oppstår etter at ungdommen har begynt å delta fullt, men noe som begynner allerede i måten de får lov til å være i randsonen på uten å bli skjøvet ut.

Et viktig poeng i materialet er at de ansatte er bevisst på å ikke presse deltakelse for raskt fram. En ansatt sier rett ut: «Vi skal ikke stresse dem», og beskriver en praksis der ungdommene «må få lov til å bruke litt tid». Samtidig understrekes det at dette ikke handler om passivitet eller om å «la dem være helt i fred». Flere ansatte beskriver snarere en form for varsom, aktiv støtte: «Du skal gjerne gå bak og pushe dem litt vennskapelig i ryggen», men uten å dytte dem «for langt utpå». Dette bildet er analytisk viktig. Det illustrerer at tid og bevegelse ikke forstås som motsetninger. Utvikling skjer best når ungdommen opplever både rom og støtte, både sikkerhetsnett og vennlig dytt.

Dette henger også sammen med hvordan de ansatte beskriver oppstarten på dagen. En ansatt sier at mange av ungdommene trenger tid «på starten av dagen» for å «komme, finne liksom den given sin og kapasiteten sin og tilstedeværelsen». Dersom de bare hadde «tatt imot ungdommen og han hadde satt seg ned, og så hadde vi på en måte begynt med et eller annet», tror den ansatte at «vi hadde mistet veldig mange». Her ser vi hvordan tid ikke bare handler om langsiktige prosesser gjennom skoleåret, men også om mikrotid i hverdagen: tid til å lande, tid til å kobles på, tid til å bli menneskelig til stede.

Analytisk peker dette mot en praksis der trygghet ikke ses som resultatet av deltakelse, men som forutsetningen for den. Dette skiller seg fra mange skolekontekster der deltakelse gjerne forventes først, og trygghet tenkes å følge etter. I ansattperspektivet er rekkefølgen motsatt: ungdommen må først erfare at tempoet håndterer dem, at ingen skyver dem for fort, og at det finnes voksne som står i prosessen over tid. Innenforskap framstår dermed som en gradvis bevegelse inn i fellesskapet, der det å få bruke tid i seg selv er en del av den inkluderende praksisen.

5.3.3 Bygge relasjoner gjennom hverdagslige møter og små handlinger

Relasjoner framstår som helt avgjørende i ansattes beskrivelser, men det er ikke de planlagte, formelle og institusjonelle samtalene som tillegges størst betydning. Tvert imot peker flere på at de viktigste relasjonelle prosessene skjer i uformelle, sideordnede og hverdagslige situasjoner. En ansatt sier tydelig at «de uformelle samtalene ... fungerer langt bedre enn de formelle som vi planlegger i tid i forveien». Dette markerer en grunnleggende relasjonell orientering: Tillit bygges ikke først og fremst i samtaler om ungdommen, men i situasjoner der ungdom og voksen gjør noe sammen og snakker mens noe annet også foregår.

Særlig framheves bilkjøring som et godt eksempel på dette. En ansatt beskriver hvordan samtalen går lettere når man «sitter ved siden av hverandre og ikke overfor hverandre ved et bord». En slik situasjon reduserer forventningspresset, senker intensiteten og gjør det lettere å snakke om vanskelige ting uten å kjenne at man står til ansvar i samme grad. Samtalen blir mindre konfronterende og mer flytende. Analytisk kan dette forstås som en av-formalisering av relasjonsarbeidet: Det som i mange systemer organiseres som «samtale», blir her integrert i bevegelse, transport og samvær.

Humor trekkes også fram som en viktig inngang til relasjon. En ansatt sier at «humor er også et viktig ... inngangsport for å kunne få til noe vellykket sammen med ungdommen», og utdyper at det handler om «at vi ikke tar oss selv så veldig høytidelig», at de kan «le av oss selv» og bruke egne «bloopers». Dette peker på en relasjonell praksis der de voksne aktivt arbeider for å redusere avstanden mellom seg selv og ungdommene. Humor brukes ikke for å gjøre ting overfladiske, men for å senke skuldre, avdramatisere og etablere gjensidighet. Når den voksne tør å framstå som menneskelig og ikke perfekt, skapes det et rom der ungdommen også kan være mindre forsiktig og mer til stede.

Ansatte beskriver hvordan relasjoner bygges gjennom den tette hverdagslige tilstedeværelsen: «Vi er sammen med ungdommene fra dem kommer ... til dem går», «vi sitter sammen i lunsjen», og «vi er sammen med ungdommene i pausene våre». Dette gir mange små kontaktpunkter i løpet av dagen. Ikke alle er store eller dramatiske, men samlet skaper de en relasjonell kontinuitet som er avgjørende for tillit. Det er nettopp dette som gjør at ungdommene ikke bare møter enkelte «samtaletider», men voksne som er til stede gjennom hele dagen og gjennom flere typer situasjoner.

Flere ansatte peker også på betydningen av den rolige og myke starten på dagen. En ansatt beskriver hvordan de prøver å «skape den gode starten på dagen» gjennom en fellesstund der man kan «ta en kopp kaffe og skravle litt og litt om løst og fast». Her ser vi hvordan relasjonsarbeid ikke forstås som noe som kommer i tillegg til opplæringen, men som noe som ligger vevd inn i selve organiseringen av dagen. Det er i disse tilsynelatende små situasjonene at ungdommen blir sett, gjenkjent og ønsket velkommen inn i fellesskapet.

Dette peker mot en relasjonell praksis der innenforskap skapes gjennom summen av mange små erfaringer av å bli møtt. Det er ikke de store samtalene alene som er avgjørende, men de gjentatte erfaringene av at voksne hilser, er tilgjengelige, spiser sammen med deg, kjører bil med deg, fleiper med deg og fanger opp hvordan du faktisk har det. Innenforskap blir dermed noe som bygges i mikrosituasjoner – i det små, over tid, og gjennom en vedvarende erfaring av å være innenfor de voksnes oppmerksomhet uten å være under press.

5.3.4 Gi tilgang til arbeid og aktiviteter som utvikler mestring, kompetanse og deltakelse

Et sentralt funn i ansattintervjuene er hvordan praktiske aktiviteter brukes som inngang til deltakelse, relasjon, mestring og betydning. Ansatte legger stor vekt på at aktivitetene ikke bare skal fylle tid, men oppleves som relevante og virkelige. En ansatt sier at de prøver å gi ungdommene «så matnyttige oppgaver som overhodet mulig», slik at de «føler seg verdifulle i den produksjonen». Dette er analytisk viktig fordi det viser at aktivitetene ikke forstås som symbolske øvelser, men som reelle oppgaver som har et formål utover ungdommen selv.

Samtidig beskriver de ansatte hvordan oppgavene må tilpasses slik at alle faktisk kan oppleve mestring. En ansatt sier at man «må sørge for at du kan ha noen arbeidsoppgaver som alle kan kunne takle». Dette peker på en bevisst pedagogisk oversettelse: Oppgaven må være virkelig, men ikke overveldende; meningsfull, men håndterbar. På denne måten blir aktivitetene en arena der ungdommene kan erfare at de faktisk får til noe.

Det som er særlig interessant, er hvordan mestring beskrives som noe som forsterkes gjennom sosial anerkjennelse. En ansatt forteller at når produktet er ferdig og skal leveres, tar de alltid med ungdommene ut: «Ungdommene høster jo ... æren for stort sett alt vi gjør her». Selv om de voksne ofte har hatt en stor hånd med i arbeidet, er det ungdommene som løftes fram. Den ansatte beskriver effekten slik: «Den vokser et hode på den turen ut.» Dette

viser hvordan mestring i denne konteksten ikke bare handler om å klare en oppgave teknisk, men om å få erfare at det man har vært med på, har verdi og blir sett av andre.

Ansatte knytter også dette direkte til ungdommens opplevelse av betydning. En av dem sier at «du kommer langt ved å kjenne at du på en måte mestrer ting og får til ting», men at det ikke stopper der: «Du må tilføre ... en verdi.» Dette er et svært viktig poeng, og det knytter ansattperspektivet tett sammen med foreldrenes beskrivelser av at ungdommen må få «gi noe tilbake». Innenforskap framstår her ikke bare som å oppleve trygghet og mestring, men som å kjenne at ens innsats faktisk teller i en større sammenheng.

De ansatte framhever dessuten betydningen av at de selv deltar aktivt i arbeidet. De «jobber skulder ved skulder med ungdommene», og går inn i produksjonen der det trengs. Dette reduserer avstanden mellom voksen og ungdom og gjør arbeidet til en felles aktivitet snarere enn en oppgave ungdommen skal klare alene under vurdering. Relasjonen bygges dermed også gjennom arbeidets form: ved å stå sammen i det, løse ting sammen og bære ansvar sammen.

De ansatte forteller om at aktivitetene brukes strategisk for å vekke motivasjon og eierskap. En ansatt forteller om betydningen av å la ungdommen «finne seg et eget prosjekt», noe «som skal bli ens eget». Det å eie noe i prosessen, og til og med få lov til å bomme litt underveis, framstår som viktig for motivasjon. Ansatte beskriver hvordan ungdommene av og til får «gå på en liten smell» for å lære, så lenge de voksne stopper det før det går for langt. Dette tyder på at også feil får en plass i lærings- og inkluderingsprosessen. Innenforskap handler dermed ikke om feilfri deltakelse, men om å være i et fellesskap som håndterer prøving, justering og gradvis læring.

5.3.5 Utvikle et forpliktende samarbeid mellom ansatte for å skape gode læringsfellesskap

Dette funnet viser hvor stor betydning de ansatte tillegger samarbeidet mellom de voksne. Flere beskriver arbeidsmiljøet som preget av høy grad av tillit, tett koordinering og en felles forståelse av oppdraget. En ansatt uttrykker dette svært tydelig: «Det kollegiale er jo alfa og omega for at vi også skal kunne lykkes i det vi gjør.» Her framstår kvaliteten i ungdomsarbeidet som direkte avhengig av kvaliteten i det kollegiale samarbeidet.

Samarbeidet handler ikke bare om praktisk koordinering, men om å dele ansvar for ungdommene. Flere ansatte understreker at «ungdommene er ikke mine og dine ungdommer, det er våre ungdommer». Dette er analytisk viktig fordi det viser at relasjonelt arbeid ikke individualiseres til én «kontaktperson» alene, men bæres av et fellesskap av voksne. Samtidig er ikke dette en rigid kollektivism. Tvert imot beskriver de ansatte en høy grad av fleksibilitet også i hvordan ansvaret organiseres. Hvis en ungdom får bedre kontakt med en annen voksen, så «bytter vi roller» og endrer «hovedkontaktansvar». Dette gjøres «uten å lage noe stort opplegg med det». Relasjonen står dermed i sentrum, ikke organisasjonskartet.

Dette forutsetter igjen en felles metodisk og verdimessig forankring. Flere ansatte peker på at praksisen fungerer fordi de tenker nokså likt om ungdom, relasjoner og fleksibilitet. En ansatt sier at de som ikke klarer å tilpasse seg denne måten å arbeide på, «blir aldri lenge». Dette illustrerer at innenforskap for ungdom også er avhengig av en viss konsistens mellom de voksne. Dersom én voksen møter ungdommen med tillit og fleksibilitet, mens en annen møter samme ungdom med rigiditet og skuffelse, undergraves praksisen. Innenforskap forutsetter derfor et voksensystem som trekker i samme retning.

Tett samarbeid beskrives også som avgjørende fordi ungdommene kommer med sammensatte behov og krevende livssituasjoner. En ansatt forteller at de jobber tett med rådgivere og andre ansatte, og at det er «en veldig stor hjelp for oss i det daglige». Dette gjør det mulig å fange opp signaler tidlig, justere raskt og sette inn støtte uten at alt må formaliseres og problematiseres. Samarbeidet mellom de voksne blir dermed ikke bare en bakgrunnsstruktur, men en aktiv del av selve inkluderingsarbeidet.

Dette kan forstås som at innenforskap for ungdom er uløselig koblet til et relasjonelt og fleksibelt fellesskap også mellom de voksne. Det er ikke bare ungdommen som må kjenne seg innenfor; også de ansatte må fungere som et «innenfor» for hverandre. Når de voksne samarbeider tett, deler språk, deler ansvar og håndterer å justere roller, skapes en mer robust praksis rundt ungdommene. Innenforskap blir da et kollektivt anliggende, ikke et resultat av enkeltpersoners ekstraordinære innsats alene.

5.3.6 Oppsummering

På tvers av intervjuene med ansatte tegner det seg et tydelig bilde av hvordan innenforskap skapes i praksis. Det handler ikke om enkeltfaktorer eller isolerte tiltak, men om hvordan flere forhold virker sammen over tid: fleksibilitet i møte med ungdommenes dagsform, tid til å bygge trygghet, relasjoner som utvikles i uformelle hverdagslige møter, meningsfulle aktiviteter som gir mestring og stolthet, og et tett samarbeid mellom voksne som deler ansvar og forståelse.

Ansattperspektivet viser særlig tydelig at innenforskap ikke først og fremst er noe man «snakker fram» i planer eller målformuleringer. Det skapes i praksis: i måten man hilser om morgenen, i hvordan man håndterer at en ungdom sitter i trappa lenge før han eller hun tør å bli med, i hvordan man justerer en plan uten å gjøre det til et nederlag, i hvordan man kjører bil sammen og lar samtalen komme, i hvordan man deler latter, og i hvordan man lar ungdommen høste æren for arbeid som er gjort. Innenforskap framstår dermed som en kvalitet ved måten ungdom blir møtt på over tid.

Samtidig viser de ansatte at dette krever bestemte organisatoriske og kollegiale vilkår. En slik praksis forutsetter voksentetthet, handlingsrom, metodisk fellesskap og en kultur der relasjonelle vurderinger får styre. Innenforskap kan derfor ikke reduseres til en metode som kan «implementeres» uavhengig av kontekst. Det er snarere en relasjonell og organisatorisk

kapasitet som må bygges i hele systemet. Når dette lykkes, får ungdommene ikke bare et sted å være, men et sted der de kan erfare at de hører til, kan bidra og har verdi.

Kapittel 6. Diskusjon

Dette kapitlet diskuterer studiens funn i lys av studiens hensikt, problemstilling, teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Hensikten har vært å utvikle kunnskap om hvilke relasjonelle, emosjonelle og strukturelle betingelser som fremmer eller hemmer ungdommers deltakelse i utdanning, arbeid og sosiale fellesskap. Problemstillingen har rettet oppmerksomheten mot hvordan ungdom, foreldre og ansatte erfarer og forstår prosesser knyttet til skolefravær, utenforskap og innenforskap. Funnene viser at disse prosessene ikke kan forklares tilstrekkelig gjennom individorienterte forståelser av motivasjon, fungering eller skolevegring alene. De må forstås som utviklingsprosesser som formes i samspill mellom tidligere erfaringer, pågående relasjoner, læringsmiljøer, familie, institusjonelle rammer og de språkene ungdom møtes gjennom. Dette svarer direkte på studiens problemstilling og utdyper studiens overordnede premiss om at innenforskap må forstås relasjonelt og systemisk.

Funnene viser samtidig at innenforskap ikke bare kan forstås som fravær av utenforskap. Innenforskap framstår som en bestemt kvalitet ved ungdoms deltakelse: at de opplever seg trygge nok til å være til stede, anerkjent nok til å våge å delta, kompetente nok til å prøve og betydningsfulle nok til å erfare at deres nærvær og bidrag faktisk teller. Dette ligger tett på studiens teoretiske rammeverk, der betydningsfullhet, tilhørighet, selvbestemmelse, bioøkologiske forhold, språk, relasjoner, epistemisk legitimitet og styrkebaserte praksiser forstås som sammenvevde betingelser for deltakelse. Når disse betingelsene er svake, framstår fravær og tilbaketrekning som meningsfulle responser på manglende tilhørighet, anerkjennelse og handlingsrom. Når de styrkes, blir deltakelse mulig igjen.

6.1 Innenforskap som erfart tilhørighet – mer enn tilstedeværelse

Funnene viser med stor tydelighet at innenforskap ikke kan forstås som et spørsmål om fysisk tilstedeværelse alene, men som en erfart og relasjonelt betinget tilstand. Ungdommenes fortellinger viser hvordan det å være i skolen ikke nødvendigvis innebærer å delta, og hvordan fravær ikke nødvendigvis handler om manglende vilje, men om manglende mulighet til å være i en situasjon som oppleves som trygg og meningsfull. Dette er et viktig svar på studiens problemstilling, fordi det synliggjør hvordan innenforskap erfares innenfra: ikke som en formell kategori, men som en kroppslig, emosjonell og sosial erfaring av om det går an å være i fellesskapet med verdighet.

Dette kan forstås gjennom tilhørighetsforskning og betydningsfullhet-perspektivet. Allen m.fl. (2018) og Osterman (2000) viser at skoletilhørighet er avgjørende for trivsel, motivasjon og læring. Funnene i denne studien utdyper dette ved å vise at tilhørighet ikke bare handler om å være en del av en klasse eller en skole i organisatorisk forstand, men om å erfare at en faktisk har en plass der. Når ungdom beskriver roligere miljø, mindre lyd, mindre press og større frihet som avgjørende, viser de at tilhørighet er tett knyttet til hvordan læringsmiljøet

er organisert og erfart. Slik får Allen m.fl. (2018) sitt begrep om «school belonging» et mer konkret og relasjonell utforming i dette materialet.

Selvbestemmelsesteorien kan hjelpe oss til å forstå hvorfor dette får så stor betydning. Ryan og Deci (2000) beskriver autonomi, kompetanse og tilhørighet som grunnleggende psykologiske behov. Funnene viser hvordan disse behovene ofte svikter samtidig i ungdommenes tidligere skoleerfaringer. Når ungdom ikke opplever seg trygge i relasjoner, ikke mestrer de kravene de møter, og samtidig har lite innflytelse over hvordan de skal delta, blir skolen en arena for belastning heller enn utvikling. Fravær framstår da ikke som fravær av motivasjon, men som en beskyttelsesstrategi i møte med et miljø der grunnleggende behov ikke blir møtt. Det styrker også tidligere forskning som beskriver skolefravær som en gradvis prosess av økende distanse til skolen, snarere enn et plutselig individuelt avvik (Berg & Rogstad, 2024; Frydenlund & Strand, 2024).

6.2 Relasjoner som grunnstruktur for deltakelse

På tvers av ungdoms-, foreldre- og ansattperspektivene framstår relasjoner som den grunnstrukturen deltakelse hviler på. Ungdommene beskriver hvordan det å bli sett, møtt rolig og tatt på alvor gjør det lettere å komme. Foreldrene beskriver hvordan mangelen på trygge relasjoner i skolen kunne prege hele barnets skoleløp. Ansatte beskriver på sin side hvordan relasjonsbygging må komme før krav, og hvordan hverdagslige møter, små samtaler og tilstedeværelse gjennom dagen legger grunnlaget for videre deltakelse. Slik svarer funnene tydelig på studiens hensikt om å identifisere betingelser som fremmer innenforskap: relasjoner framstår ikke som ett forhold blant flere, men som den bærende infrastrukturen for at andre betingelser skal kunne virke.

Dette kan forstås gjennom Bowlbys (1988) tilknytningsteori, og McNamees (2004) og Gergens (2023) sosialkonstruksjonistiske dialogiske perspektiv. Bowlby beskriver trygg base og trygt tilfluktssted som avgjørende for utforskning og utvikling. Funnene viser hvordan ansatte i UngInvest nettopp arbeider for å etablere slike relasjonelle vilkår: ungdom skal kunne bruke tid, få en rolig start og vite at voksne rommer dem. Det gjør det mulig å våge mer. Samtidig viser McNamee (2004) og Gergen (2023) hvordan nye handlingsmuligheter kan utvikles gjennom dialogiske prosesser preget av nysgjerrighet, respekt og felles utforskning. Når ansatte understreker betydningen av små uformelle samtaler, bilkjøring, humor og det å være sammen med ungdommene i pausene, viser funnene hvordan dialog ikke først og fremst er en metode i møterommet, men en relasjonell praksis som åpner for nye erfaringer av deltakelse.

Sosialkonstruksjonistiske perspektiver utdyper dette ytterligere. Gergen (1999) viser hvordan identitet og virkelighetsforståelse utvikles i språk og relasjoner. Når ungdom i lang tid har blitt forstått gjennom mangelspråk eller som «problemer», påvirker dette hvordan de selv forstår sine muligheter i skole og fellesskap. Funnene viser derimot at når voksne aktivt kommuniserer at ungdommen har styrker, kvaliteter og betydning, skjer det noe med ungdommens posisjon i relasjonen. De blir ikke bare tatt imot som mottakere av hjelp, men

som personer med erfaringer, ressurser og potensial. Dermed virker relasjoner både emosjonelt og fortolkende: de skaper trygghet, men de åpner også andre forståelser av hvem ungdommen er og kan være.

6.3 Relasjonelle vendepunkter – hvordan deltakelse gjenoppstår

Et gjennomgående mønster i funnene er at deltakelse ofte gjenoppstår gjennom relasjonelle vendepunkter. Ungdommene beskriver ikke at endringen kom fordi de plutselig «tok seg sammen», men fordi de møtte et annet miljø: mindre press, større ro, voksne som tålte dem, og aktiviteter som var mulig å gå inn i gradvis. Foreldrene beskriver tilsvarende hvordan ungdom kunne gå fra langvarig fravær til høyere oppmøte når rammene ble mer fleksible og relasjonelt bærekraftige. Ansatte beskriver hvordan de arbeider bevisst med å ikke stresse ungdom, men samtidig «pushe litt vennskapelig i ryggen». Funnene viser altså at overgangen fra utenforskap til deltakelse sjelden er et individuelt beslutningspunkt; den er en prosess som muliggjøres i relasjonelle og kontekstuelle forskyvninger.

Her gir Rogstad (Rogstad, 2024) et viktig fortolkningsgrunnlag. Når gjenopprettet tilhørighet beskrives som en katalysator for ny deltakelse, blir det tydelig at ungdoms reintegrering ikke først og fremst handler om kontroll og oppmøte, men om at fellesskapet igjen blir mulig å være i. Funnene konkretiserer hva en slik katalyse består i: det er når ungdom ikke møtes med krav de ikke kan bære, men med relasjoner og strukturer som gjør det mulig å forsøke igjen. Selvbestemmelsesteorien utdyper dette. Når ungdom får mer autonomi, fordi de ikke bare presses inn i faste løp, mer kompetanse, fordi de opplever mestring i konkrete oppgaver, og mer tilhørighet, fordi voksne og jevnaldrende møter dem annerledes, styrkes motivasjonen til å delta (Ryan & Deci, 2000). Funnene viser dermed hvordan relasjonelle vendepunkter kan forstås som situasjoner der grunnleggende behov igjen begynner å møtes.

Bronfenbrenners bioøkologiske modell gjør det også mulig å forstå hvorfor slike vendepunkter virker så sterkt. Det er ikke bare én relasjon som endres; hele mikrosystemet endrer karakter. Når ungdom går fra en skolekontekst preget av støy, rigiditet og sosial risiko til en kontekst preget av voksentetthet, fleksibilitet og trygghet, endres de utviklingsmessige betingelsene rundt dem. Det betyr at deltakelse gjenoppstår ikke bare fordi ungdommen «vil mer», men fordi konteksten blir mer utviklingsstøttende. Slik synliggjør funnene hvordan relasjonelle vendepunkter også er organisatoriske vendepunkter.

6.4 Fra usynlighet til betydning – betydningsfullhet som drivkraft

Funnene viser svært tydelig at innenforskap ikke bare handler om å være inkludert, men om å erfare betydning. Ungdommene beskriver hvor vanskelig det er å være «usynlig i klassen», og hvor viktig det er å merke at noen faktisk vil ha deg der. Foreldrene setter ord på dette som et grunnleggende behov for både å kjenne at man betyr noe og at man bidrar med noe. Ansatte beskriver på sin side hvordan ungdommene trenger å føle seg verdifulle i aktivitetene, og hvordan de bevisst lar ungdommene «høste æren» for det som produseres. Dette gjør betydningsfullhet til et særlig fruktbart begrep for å forstå studiens funn.

Prilleltensky (2020) beskriver betydningsfullhet som bestående av to gjensidig avhengige dimensjoner: å bli verdsatt og å tilføre verdi. Funnene viser at begge disse dimensjonene er avgjørende. Det er ikke tilstrekkelig at ungdom blir møtt med varme og forståelse dersom de samtidig plasseres i en ren mottakerrolle. Tilsvarende er det ikke nok å få ansvar og oppgaver dersom man ikke samtidig opplever seg sett og ønsket. Innenforskap ser ut til å styrkes når ungdom både blir møtt som betydningsfulle og får erfaringer av å bidra i fellesskapet. Dette ligger også tett på Prilleltensky m.fl. (2023), som knytter betydningsfullhet til wellbeing og fairness, og dermed viser at opplevelsen av betydning alltid er både relasjonell og strukturell.

Her utdyper funnene også selvbestemmelsesteorien. Ryan og Deci (2000) viser at kompetanse er et grunnleggende behov, men i dette materialet framstår kompetanse som særlig virksom når den får sosial betydning. Når ungdom opplever at de får til noe som andre faktisk trenger, eller når de får være med på å skape noe som har verdi, smelter kompetanse og betydningsfullhet sammen. Dermed framstår ikke mestring bare som en individuell prestasjon, men som en sosialt bekreftet erfaring av verdi. Dette gir et viktig korrektiv til mer snevre forståelser av motivasjon: ungdom trenger ikke bare å lykkes, de trenger å lykkes på måter som gjør at de betyr noe i et fellesskap.

6.5 Erfaringer over tid – hvordan tidligere møter former deltakelse

Funnene viser at ungdommers nåværende deltakelse må forstås i lys av tidligere erfaringer. Flere ungdommer og foreldre beskriver hvordan skolefravær og tilbaketrekning ikke oppstod plutselig, men hadde røtter i barneskolen, i mobbing, i manglende tilpasning, i å ikke bli trodd, eller i langvarige erfaringer av nederlag. Dette støtter forskning som beskriver skolefravær som en gradvis og kumulativ prosess snarere enn et enkeltstående brudd (Berg & Rogstad, 2024). Funnene svarer dermed på problemstillingen ikke bare ved å vise hvordan innenforskap erfares i nåtid, men også ved å synliggjøre hvordan utenforskap bygges opp over tid gjennom gjentatte erfaringer av ikke å høre til.

Bronfenbrenners kronosystem og bioøkologiske perspektiv er særlig nyttige her. Erfaringer i tidligere mikrosystemer forsvinner ikke når ungdom går inn i nye kontekster; de tas med videre som fortolkningsmønstre, forventninger og beredskap. Når ungdom har erfart at voksne ikke tror dem, at de blir presset inn i situasjoner de ikke mestrer, eller at de blir sosialt ydmyket, vil dette prege hvordan nye relasjoner og arenaer tolkes. Funnene viser derfor at arbeid med innenforskap alltid også er arbeid med tidligere erfaringer. Det er ikke nok å tilby en ny arena; arenaen må være stabil og trygg nok til at nye erfaringer over tid kan motvirke de gamle.

Dette har også en styrkebasert dimensjon. Når ansatte retter oppmerksomheten mot små fremskritt og det som faktisk fungerer her og nå, skapes det rom for at ungdom ikke reduseres til sin historikk. Appreciative Inquiry, slik Cooperrider og Whitney (2005) beskriver den, handler ikke om å ignorere problemer, men om å lete etter erfaringer som kan bygges videre på. Funnene viser at dette er viktig nettopp fordi mange av ungdommene kommer

med langvarige erfaringer av mangelspråk. Når voksne i stedet synliggjør styrker, kapasitet og framgang, kan nye selvforståelser gradvis bli mulige.

6.6 Foreldrenes erfaringer – betydningen av å bli lyttet til og tatt på alvor

Foreldreperspektivet viser at ungdoms innenforskap ikke bare formes i relasjonen mellom ungdom og skole, men også i relasjonen mellom hjem og system. Foreldrene beskriver hvordan de ofte måtte kjempe for å bli hørt, hvordan møter kunne bli mange uten at noe vesentlig endret seg, og hvordan deres kunnskap om barnet ikke alltid fikk gjennomslag. Dette er viktig i lys av studiens hensikt, fordi det viser at betingelsene for ungdoms deltakelse også ligger i kvaliteten på samarbeidet rundt ungdommen. Når foreldre opplever seg tatt på alvor, styrkes muligheten for felles forståelse og støtte. Når de opplever seg overkjørt eller ignorert, svekkes tilliten til systemet.

Bronfenbrenners mesosystembegrep gjør det mulig å forstå hvorfor dette er avgjørende. Relasjonen mellom hjem og skole er i seg selv en utviklingsbetingelse. Når forbindelsene mellom disse arenaene er preget av samarbeid, tillit og gjensidig anerkjennelse, øker muligheten for helhetlige forløp. Når de er preget av konflikt, asymmetri eller standardiserte svar, øker også risikoen for at ungdom står i et krysspress mellom ulike fortolkninger og forventninger. Funnene viser at foreldrene ikke bare etterlyser mer kontakt, men en annen type kontakt: mindre kontrollorientert og mer utforskende, mindre preget av å lete etter feil, og mer villig til å spørre hva som faktisk skjer og hva som hjelper.

Her gir teorier om epistemisk urettferdighet en viktig utdyping. Fricker (2007; 2017) viser hvordan mennesker kan bli krenket i sin kapasitet som kunnskapsbærere gjennom testimonial og hermeneutisk urettferdighet. Foreldrenes beskrivelser av at barnet «ikke ble trodd», eller at de selv måtte stå imot press utenfra og stole på det de så hjemme, peker i denne retningen. Når familiens erfaringer ikke får troverdighet i systemet, eller når barnets strev ikke passer inn i systemets tolkningsrammer, oppstår ikke bare praktiske problemer, men en form for epistemisk marginalisering. Dette er også i tråd med Okoroji m.fl (2023), som viser hvordan marginaliserte erfaringer ofte devalueres i kunnskaps- og beslutningsprosesser, og med Halås m.fl. (2026), som understreker at kunnskapsdemokratisering forutsetter at berørte parter faktisk anerkjennes som gyldige epistemiske aktører.

6.7 Ansattes praksis – fleksibilitet, relasjonell kompetanse og profesjonelt skjønn

Ansattperspektivet viser hvordan innenforskap skapes i praksis. De ansatte beskriver en arbeidshverdag preget av uforutsigbarhet, kontinuerlige justeringer og behov for profesjonelt skjønn. De understreker at planer ofte må legges til side når ungdommens dagsform eller situasjon krever noe annet, og at det avgjørende ikke er å gjennomføre planen, men å møte

ungdommen på en måte som holder deltakelsen åpen. Dette gir et svært konkret svar på studiens hensikt om å identifisere betingelser som fremmer innenforskap: fleksibilitet, tid, relasjonell tilstedeværelse og kollegial samordning framstår som sentrale forutsetninger.

Walther-Hansen og Szulevicz (2025) argumenterer for at alternative og mindre standardiserte pedagogiske strukturer kan åpne nye muligheter for å forebygge skolefravær. Funnene her støtter dette tydelig. Når ansatte beskriver hvordan de bygger relasjon før krav, gir ungdom tid og organiserer aktiviteter fleksibelt, viser de hvordan andre pedagogiske logikker enn de tradisjonelt skolemessige kan være nødvendige for ungdom som har mistet tilhørighet til ordinære opplæringsarenaer. Haug (2017) og Slee (2011) viser tilsvarende hvordan standardiserte krav og forestillinger om normalitet kan bidra til ekskludering dersom de ikke utfordres av mer fleksible og inkluderende praksiser. Funnene viser at UngInvest nettopp kan forstås som en slik praksis som flytter fokus fra å tilpasse ungdom til systemet til å tilpasse systemet til ungdommens faktiske forutsetninger.

Dialogiske og styrkebaserte perspektiver gir også et presist språk for å forstå ansattpraksisen. McNamee (2004) beskriver dialog som en relasjonell prosess der nye forståelser og muligheter utvikles i samhandling. Funnene viser hvordan ansatte gjør nettopp dette gjennom å være tett på, bruke humor, utforske sammen og skape mening i hverdagslige situasjoner. Samtidig ser de ut til å arbeide styrkebasert, i tråd med Appreciative Inquiry (Cooperrider & Whitney, 2005), ved å rette oppmerksomheten mot det som virker, de små fremskrittene, ungdommenes styrker og det som skaper bevegelse. Når ansatte aktivt fremhever at ungdom har ressurser og ikke er «tomme sekker som skal fylles med kunnskap», utfordrer de både mangelspråk og asymmetriske kunnskapsforståelser.

6.8 Mestring og muligheten til å bidra

Funnene viser at mestring får særlig betydning når den kobles til muligheten til å bidra. Ungdommene beskriver mestring når de får gjøre noe konkret og meningsfullt, foreldrene understreker at ungdom ikke bare må skjermes, men også få utfordringer som gir verdi, og ansatte viser hvordan produksjon, leveranser og praktiske oppgaver gjør det mulig for ungdom å oppleve at de både mestrer og betyr noe for andre. Dette gjør mestring til mer enn et spørsmål om oppgavegjennomføring; det blir en sosialt innvevd erfaring av kompetanse og betydning.

Selvbestemmelsesteorien kan forklare hvorfor dette virker. Ryan og Deci (2000) viser at motivasjon styrkes når mennesker opplever kompetanse, autonomi og tilhørighet. Funnene viser at praktiske oppgaver og fleksible læringsformer ser ut til å møte alle tre behovene samtidig: ungdom kan få til noe, de kan påvirke hvordan de deltar, og de gjør det i et miljø preget av relasjonell støtte. Betydningsfullhet-perspektivet tilfører en viktig ekstra dimensjon her. Når ungdom opplever at det de får til faktisk har verdi for andre, styrkes ikke bare kompetanseopplevelsen, men også følelsen av å være noen som teller. Dermed blir mestring og betydningsfullhet analytisk vanskelig å skille; i dette materialet virker de gjennom hverandre.

Dette nyanserer også tidligere forskning om alternative læringsarenaer. Slike arenaer er ikke bare viktige fordi de senker stress og press, men fordi de kan skape vilkår for sosialt meningsfull mestring. Når ungdom «høster æren» for arbeid som er gjort, eller får bruke egne styrker i praktiske aktiviteter, skjer det noe med deres posisjon i fellesskapet. Styrkebaserte tilnærminger bidrar til å synliggjøre hvordan dette kan forsterkes ytterligere: ved at voksne aktivt ser etter ungdommens ressurser, organiserer aktiviteter rundt dem og anerkjenner deres bidrag som verdifulle.

6.9 Strukturelle betingelser og systemiske utfordringer

Funnene viser tydelig at innenforskap ikke kan forstås uten å inkludere strukturelle og systemiske forhold. Ungdommenes erfaringer med store klasser, høyt støynivå, begrenset tilrettelegging og standardiserte krav peker mot betingelser som ligger utenfor individet. Samtidig nyanserer funnene en utbredt antakelse om at løsningen primært handler om økt bemanning. Snarere peker de mot betydningen av hvordan eksisterende ressurser organiseres og brukes i praksis.

Foreldrene beskriver hvordan systemet brukte betydelig tid på møter og kartlegging, men i mindre grad på å etablere de relasjonelle og praktiske betingelsene ungdommene faktisk hadde behov for. Ansatte fremhever på sin side at voksentetthet, handlingsrom og fleksibilitet er avgjørende – men også at dette ikke nødvendigvis forutsetter flere ansatte, men en annen bruk av tid og kompetanse i fellesskapet. Det pekes på at når hele personalressursen mobiliseres mer fleksibelt og relasjonelt, kan det skapes bedre forutsetninger for oppfølging, uten nødvendigvis å øke ressursnivået.

Funnene peker dermed mot en viktig systemisk innsikt: Utfordringen handler ikke bare om hvor mange ressurser som er tilgjengelige, men om hvordan de organiseres og prioriteres. Dette innebærer et skifte fra en administrativ og fragmentert ressursbruk til en mer kollektiv og relasjonelt orientert praksis, der tiden i større grad brukes sammen med ungdommene.

Slik svarer funnene på studiens hensikt ikke bare ved å synliggjøre betydningen av relasjonelle og emosjonelle betingelser, men også ved å tydeliggjøre hvilke strukturelle vilkår som må være til stede for at slike relasjoner faktisk kan utvikles. Innenforskap fremstår dermed som et resultat av samspillet mellom relasjonelle kvaliteter og måten systemet organiserer sine ressurser og sin praksis på.

Dette støtter Chater og Loewenstein (2023), som kritiserer et ensidig individfokus i offentlig politikk, og He og Kang (2023), som argumenterer for at forsknings- og praksisfelt må flytte oppmerksomheten fra individrammen til systemrammen. Funnene i denne studien viser nettopp hvordan ungdommers vansker ofte blir gjort til individuelle problemer, mens langt mindre oppmerksomhet rettes mot hvordan skolen og tjenestene er organisert. Når ungdom etterlyser roligere miljø, færre elever, mer fleksible læringsformer og voksne som har tid, peker de mot at deltakelse formes av systemets kapasitet. Bunting m.fl. (2026) understreker tilsvarende at komplekse samfunnsutfordringer krever helhetlige og tverrsektorielle

styringsformer. Funnene støtter dette ved å vise hvordan ungdom i sårbare situasjoner ofte møter fragmenterte tjenester der ansvar er delt og koordinering mangelfull.

Perspektivet om epistemisk urettferdighet tilfører her en viktig dimensjon. Dunne (2023) viser hvordan tidsfattige og resultatstyrte utdanningsmiljøer kan gjøre det vanskelig å utøve epistemisk omsorg overfor elevers sårbarhet, og hvordan lærere i slike kontekster lettere kan avbryte, stilne eller feiltolke elever. Funnene i denne studien peker i samme retning: når skolen er sterkt orientert mot progresjon, pensum og standardiserte forventninger, reduseres ofte rommet for å lytte til ungdommens erfaringer på deres egne premisser. Strukturelle forhold virker dermed ikke bare på relasjonenes kvalitet, men også på hvem som får være troverdige kunnskapsbærere i systemet.

6.10 Mot en fornyet og helhetlig forståelse av innenforskap

Samlet peker funnene mot en fornyet og mer helhetlig forståelse av innenforskap. Innenforskap framstår ikke som det motsatte av utenforskap i en enkel binær forstand, og heller ikke som noe som er oppnådd når ungdom er tilbake i skole eller aktivitet på papiret. Funnene viser at innenforskap utvikles når ungdom får erfare trygghet, relasjonell troverdighet, handlingsrom, mestring og betydning innenfor fellesskap som tåler variasjon og gir rom for tid. Det er i dette samspillet at deltakelse blir bærekraftig. Dette er i tråd med studiens integrerende teoretiske rammeverk, der betydningsfullhet, selvbestemmelse, bioøkologi, sosialkonstruksjonisme, dialogiske praksiser, epistemisk legitimitet og styrkebaserte tilnærminger ses i sammenheng.

Betydningsfullhet-perspektivet viser hvorfor opplevelsen av å bli verdsatt og å kunne bidra er avgjørende. Selvbestemmelsesteorien forklarer hvorfor deltakelse styrkes når autonomi, kompetanse og tilhørighet møtes samtidig. Bronfenbrenners modell viser hvorfor disse erfaringene alltid er avhengige av samspill mellom flere nivåer. Sosialkonstruksjonistiske og dialogiske perspektiver viser hvordan språk og samhandling former ungdommens handlingsrom og selvforståelse. Teorier om epistemisk urettferdighet viser hvordan ungdom også kan marginaliseres gjennom ikke å bli trodd, lyttet til eller anerkjent som kunnskapsbærere. Styrkebaserte tilnærminger og Appreciative Inquiry viser hvordan fokus på ressurser, erfaringer som virker og utvikling av det som fungerer, kan åpne nye veier til deltakelse. Slik sett peker funnene samlet mot at innenforskap best forstås som et bærende prinsipp for utvikling av skole og velferdstjenester, snarere enn som et avgrenset tiltaks mål.

Funnene viser særlig at når oppmerksomheten flyttes fra feil og mangler til relasjoner, ressurser, trygghet, betydning og bidrag, endres også mulighetene for deltakelse. Dette gjelder i møtet med ungdom, i samarbeidet med foreldre og i organiseringen av ansattes praksis. Innenforskap framstår dermed ikke bare som et resultat av gode relasjoner, men som en relasjonell, epistemisk og organisatorisk kapasitet som må bygges i hele systemet. Når dette lykkes, får ungdom ikke bare et sted å være, men et sted der de kan erfare at de hører til, kan bidra og har verdi.

Kapittel 7. Oppsummering, implikasjoner og konklusjoner

7.1 Ungt innenforskap: hvordan styrkebaserte praksiser skaper gjennombrudd

Funnene synliggjør at ungdoms deltakelse ikke er en stabil tilstand, men noe som utvikles over tid. Ungt innenforskap fremstår som en dynamisk prosess hvor små og store erfaringer av trygghet, mestring og tilhørighet gradvis bygger opp nye muligheter for deltakelse.

Det som særlig trer frem i materialet, er hvordan ungdom som tidligere har vært fraværende, begynner å møte opp, delta og engasjere seg når de inngår i sammenhenger som oppleves som trygge og meningsfulle. Dette skjer ikke gjennom krav alene, men gjennom erfaringer som gjør det mulig å være til stede uten å måtte forsvare seg, beskytte seg eller trekke seg tilbake.

Gjennombrudd i deltakelse fremstår i denne sammenhengen som vendepunkter hvor ungdom får nye erfaringer med seg selv i relasjon til andre. Dette kan være knyttet til å bli sett, få til noe konkret, bli inkludert i et fellesskap eller oppleve at en bidrar med noe som har verdi. Ungt innenforskap utvikles dermed ikke gjennom én enkelt faktor, men gjennom samspill mellom erfaringer som over tid endrer ungdommens relasjon til seg selv, andre og læringsfellesskapet.

7.2 Hva fremmer gjennombrudd: kjennetegn ved styrkebaserte praksiser

Funnene peker tydelig mot noen sentrale kvaliteter ved praksiser som muliggjør slike gjennombrudd.

Relasjonell trygghet fremstår som en grunnleggende forutsetning. Ungdom begynner å delta når de møter voksne og andre som viser interesse, respekt og utholdenhet i relasjonen. Det er i slike relasjoner at ungdom får rom til å være seg selv og gradvis våge å delta.

Styrkebasert tilnærming bidrar til å åpne nye handlingsrom. Når oppmerksomheten rettes mot hva ungdom får til, og når deres ressurser blir synlige og anerkjent, utvikles nye forståelser av egne muligheter. Dette gjør det mulig å bryte med tidligere erfaringer av utilstrekkelighet.

Fleksibilitet og tilpasning gjør deltakelse mulig. Ungdommene beskriver hvordan det å få starte i det små, få tid, og møte forventninger som er tilpasset deres situasjon, er avgjørende. Fleksibilitet gir rom for gradvis opptrapping av deltakelse og bidrar til å redusere opplevelsen av press.

Mulighet til å bidra fremstår som en særlig viktig drivkraft. Når ungdom får erfare at de har noe å gi til fellesskapet, skjer det en forskyvning fra å være mottaker til å bli deltaker. Dette styrker både tilhørighet og motivasjon.

Mestringserfaringer i praksisnære sammenhenger spiller også en sentral rolle. Konkret arbeid, synlige resultater og umiddelbar tilbakemelding gjør det mulig å erfare progresjon og utvikling.

Samlet viser dette at styrkebaserte praksiser ikke bare støtter ungdoms utvikling, men aktivt bidrar til å skape gjennombrudd ved å endre både erfaringer, relasjoner og posisjoner i fellesskapet.

7.3 Å utvikle læringsfellesskap som fremmer innenforskap

Funnene peker mot at gode læringsfellesskap kjennetegnes av bestemte kvaliteter som gjør det mulig for ungdom å delta og utvikle seg.

Slike fellesskap er preget av **trygghet og forutsigbarhet**, hvor ungdom vet hva som møter dem og hvem de møter. De gir rom for **variasjon og forskjellighet**, og åpner for at ungdom kan delta på ulike måter og i ulikt tempo.

Videre kjennetegnes de av **aktive og inkluderende relasjoner**, hvor ungdom ikke bare er til stede, men inngår i meningsfulle samspill med andre. Fellesskapene gir også rom for **reell medvirkning**, hvor ungdom får påvirke egen hverdag og utvikling.

En sentral kvalitet er at fellesskapene legger til rette for at ungdom kan **bidra og bli betydningsfulle for andre**. Dette skaper en gjensidighet som styrker både individet og fellesskapet.

Ungt innenforskap utvikles i slike fellesskap, ikke som et resultat av tilpasning til eksisterende strukturer, men som et resultat av at strukturene åpner for deltakelse.

7.4 Implikasjoner: fra tiltak til praksiser som skaper gjennombrudd

Studien peker mot behovet for å forstå arbeidet med ungdom ikke primært som utvikling av enkeltstående tiltak, men som utvikling av praksiser og systemer som muliggjør gjennombrudd i deltakelse.

For praksisfeltet innebærer dette å prioritere relasjonelt arbeid, styrkebaserte tilnærminger og fleksible løsninger. Det innebærer også å legge til rette for at ungdom kan delta aktivt og bidra i fellesskap.

For systemnivået peker funnene mot behovet for å utvikle mer sammenhengende og fleksible strukturer. Dette handler ikke bare om koordinering, men om å skape betingelser som gjør det mulig å arbeide relasjonelt og kontekstsensitivt over tid.

En sentral implikasjon er at gjennombrudd i ungdoms deltakelse ikke kan planlegges lineært, men må forstås som noe som utvikles i samspill mellom ungdom, praksis og system.

7.5 Konklusjoner

Studien viser at ungt innenforskap utvikles gjennom erfaringer av tilhørighet, anerkjennelse og muligheter for å bidra i fellesskap.

Funnene synliggjør hvordan styrkebaserte og relasjonelle praksiser kan skape gjennombrudd i ungdoms deltakelse – ved å åpne nye erfaringer, nye relasjoner og nye muligheter for å delta.

Gjennombrudd oppstår når ungdom:

- møter relasjoner preget av trygghet og tillit
- får erfaringer av mestring
- deltar i fleksible og tilpassede sammenhenger
- og opplever at de har verdi for andre

Ungt innenforskap fremstår dermed som noe som kan utvikles – ikke gjennom standardiserte løsninger, men gjennom praksiser som tar utgangspunkt i ungdoms erfaringer, ressurser og muligheter.

Dette peker mot en forståelse av innenforskap som et grunnleggende prinsipp for utvikling av læringsfellesskap og tjenester, der målet ikke bare er deltakelse, men at ungdom opplever å høre til og ha betydning.

Dette innebærer en grunnleggende dreining: fra å spørre *hva er galt med ungdommen?* til å spørre *hva er viktig for ungdommen – og hva er mulig herfra?*

Referanser

- Ainsworth, D., Suleiman, A. B., Heredia, A., & Scott, S. (2025). Designing the Inclusive Classroom Using Appreciative Inquiry. *Pedagogy in Health Promotion*, 11(2), 84-93. <https://doi.org/10.1177/23733799241304398>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Bakken, A. (2025). *Ungdata 2025. Nasjonale resultater (4/2025)*. (NOVA Rapport, Issue. O.-s. V. NOVA.
- Berg, A., & Rogstad, J. (2024). «Skolevegning tilhører ikke skolen alene». *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 38-52. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.4>
- Botero, A., Karamali, R., Frick, A. S., Aguirre, M. E., & Prilleltensky, I. (2025). Experiences of mattering among youth: Implications for prevention and intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 53(4), 592-609. <https://doi.org/10.1080/10852352.2025.2527442>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Boyd, N. M., & Bright, D. S. (2007). Appreciative inquiry as a mode of action research for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 35(8), 1019-1036. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jcop.20208>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis - A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. .
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (6 ed., pp. 793-828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658>
- Bruselius-Jensen, M. S., N.U; Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet: Når de gør godt, og når de gør ondt* Aalborg Universitetsforlag.
- Bunting, M. S., H & Larsen, K. (2026). *Våre unge: Kollektiv tverrsektoriell ledelse med unge i fokus* (202). (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge Issue.

- Bush, G. R. (2012). Foundations of appreciative inquiry: History, critique and potential. *AI Practitioner*, 14(1), 8-20.
- Chater, N., & Loewenstein, G. (2023). The i-frame and the s-frame: How focusing on individual-level solutions has led behavioral public policy astray. *Behavioral and Brain Sciences*, 46, e147, Article e147.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X22002023>
- Cooperrider, D., & Whitney, D. (2005). A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry. *The change handbook: The definitive resource on today's best methods for engaging whole systems*, 87.
- Dorr, C., Asthana, S., Elston, J., Gradinger, F., Preece, D., Schwartz, D., Scott, G., Wallace, G., & Harrell, R. (2025). Appreciating dissonance: Using open appreciative inquiry as a tool to generate cultural change. *Teaching Public Administration*, 43(2), 214-229. <https://doi.org/10.1177/01447394251360762>
- Dunne, G. (2023). Epistemic injustice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(3), 285-289. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2139238>
- Eurofond. (2021). *Impact of COVID-19 on young people in the EU*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
<https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/impact-covid-19-young-people-eu>
- Falch, Å. (2025). «Når man har den tilliten og ekte følelsen, og troverdigheten, ja da får man tilhørighet»: En kvalitativ studie om organisasjonskultur i UngInvest AIB (masteroppgave) Universitetet i Sørøst-Norge].
- Flett, G. L. (2018). *The psychology of mattering: Understanding the human need to be significant*
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Elliott, G. L. (2009). The construct of mattering to others: Development and validation of a self-report measure, and associations with well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(8), 1026-1047.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Fricker, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 53-60). Routledge.
- Frydenlund, J. H., & Strand, A. H. (2024). Kampen om skolefraværet: En felles opplevelse av avmakt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 1-6.
<https://doi.org/https://www.scup.com/doi/10.18261/nost.8.2-3.1>
- Fyhn, T., L., R. R., & Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning. En analyse av unge i NEET-kategorien*. Norce. [http://Microsoft Word - IM Sluttrapport NEET 204025.docx \(ks.no\)](http://Microsoft Word - IM Sluttrapport NEET 204025.docx (ks.no))
- Gergen, K. J. (1999). Agency: Social construction and relational action. *Theory & Psychology*, 9(1), 113-115. <https://doi.org/10.1177/0959354399091007>
- Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: Sage Publications. .

- Gergen, K. J. (2011). Relational Being: A Brief Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(4), 280-282. <https://doi.org/10.1080/10720537.2011.593453>
- Gergen, K. J. (2015). From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287-310. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jtsb.12075>
- Gergen, K. J. (2023). *An Invitation to Social Construction* (4. edition ed.). SAGE Publications, Ltd. (UK)
- Gergen, K. J. (2023). The social sciences as future forming. *Possibility Studies & Society*, 1(1-2), 81-86. <https://doi.org/10.1177/27538699231157624>
- Gergen, K. J., McNamee, S., & Barrett, F. J. (2001). TOWARD TRANSFORMATIVE DIALOGUE. *International Journal of Public Administration*, 24(7-8), 679-707. <https://doi.org/10.1081/PAD-100104770>
- Goldblatt, P., Castedo, A., Allen, J., Lionello, L., Bell, R., Marmot, M., Heimburg, D., & Ness, O. (2023). *Rapid review of inequalities in health and wellbeing in Norway since 2014 - Full Report*.
- Gunnes, M., Thaulow, K., Kaspersen, S. L., Jensen, C., & Ose, S. O. (2025). Young adults not in education, employment, or training (NEET): a global scoping review. *BMC Public Health*, 25(1), 3394. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-24781-y>
- Halås, C. T., Lanen, v. B., Kong, S. T., Plovie, E., Fargion, S., & Ganzevles, M. (2026). Challenges and opportunities for social work practice research in addressing epistemic injustice. *European Social Work Research*. <https://doi.org/10.1332/27551768Y2026D000000071>
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*.
- Hauger, B. (2021). Appreciative Inquiry: Å skape en bedre verden gjennom forestillinger som begeistrer! In D. V. Heimburg & O. Ness (Eds.), *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (pp. 173-199). Fagbokforlaget.
- Haukvik, T. (2018). *Verden ser liksom litt annerledes ut: Fleksibelt og tilrettelagt. Gjennomføring av videregående opplæring i Buskerud fylkeskommune* Universitetet i Sørøst-Norge].
- He, J. C., & Kang, S. K. (2023). Moving from i-frame to s-frame focus in equity, diversity, and inclusion research, practice, and policy. *Behavioral and Brain Sciences*, 46, e159, Article e159. <https://doi.org/10.1017/S0140525X23001115>
- Kearney, C. A., Benoit, L., Gonzálvez, C., & Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future [Review]. *Frontiers in Education*, Volume 7 - 2022. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1044608>
- Kjeøy, I., & Lysvik, R. R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen* (FAFO, Issue.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Gyldendal akademisk.

- Laurén-Knuutila, T.-R., Salminen, J., Junttila, N., & Alanko, K. (2026). A scoping review of the research on school absences and return to school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 31(1), 2653832.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2026.2653832>
- Lindblad, V., Enemark, N. R., Gaardsted, P. S., Møller Hansen, L. E., Lauritzen, F. F., & Melgaard, D. (2026). Mapping social landscapes: Youth NEET risk and social issues in Europe – A systematic literature review. *Power and Education*, 18(1), 65-109. <https://doi.org/10.1177/17577438241302378>
- Lofthus, A.-M. (2024). Brukerinvolvering i forskning. In L. Lorås & O. Ness (Eds.), *Håndbok i kvalitativ forskning: For psykologi, helsefag og sosialfag* (pp. 75-91). Fagbokforlaget.
- Lorås, L., & Ness, O. (Eds.). (2024). *Håndbok i kvalitativ forskning: For psykologi, helsefag og sosialfag*. Fagbokforlaget.
- Lund, G., Fisker, T., & Hansen, H. (2024). Deltagelses(u)muligheter og skolefravær. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8, 7-22. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.2>
- Lund, I., Helgeland, A., & B., K. V. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv *Acta Didactica Norge*, 11(3).
<https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Mæland, I. (2016). *Å bli den man gjerne vil være, men ikke turte håpe på»: En kvalitativ studie om hvordan ungdommer beskriver at styrkebasert tilnærming i AIB har bidratt til at de ble værende i videregående opplæring* Universitetet i Sørøst-Norge].
- Mæland, I. (2020). Creating new futures through collaboration: Dropouts no more. In M. Gergen & S. McNamee (Eds.), *The SAGE handbook of social constructionist practice*. SAGE.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4 ed.). Universitetsforlaget.
- McNamee, S. (2004). Critical Moments as “Transformations”. *Negotiation Journal*, 20(2), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2004.00022.x>
- Moen, D. (2026, 23.02.2026). *Skolens rolle i kampen mot utenforskap*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/inkludering-psykisk-helse-relasjonskompetanse/skolens-rolle-i-kampen-mot-utenforskap/473360>
- Mullins, P. (2025). Epistemic injustice and unwellness in the classroom: Creating knowledge like we matter. *Power and Education*, 17(3), 389-399.
<https://doi.org/10.1177/17577438241252980>
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Nilsen, A. C. E., & Skarpenes, O. (2025). *Det samfunnsskapte utenforskapet*. Fagbokforlaget.
- Okoroji, C., Mackay, T., Robotham, D., Beckford, D., & Pinfold, V. (2023). Epistemic injustice and mental health research: A pragmatic approach to working with lived

- experience expertise [Perspective]. *Frontiers in Psychiatry, Volume 14* - 2023.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1114725>
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In *Mental disorder and crime*. (pp. 317-349). Sage Publications, Inc.
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.55.1.86>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
<https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pedersen, S., Hamnes, C. T., Amari, M. S., & Kjelsaas, I. (2025). *Samfunnsøkonomiske kostnader av mobbing i grunnskolen: Scenarier for virkninger av mobbing på varig utenforskap* (21). (Menon-publikasjon Issue.
- Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: time for a paradigm shift in health and human services1. *Scand J Public Health Suppl*, 66, 53-60.
<https://doi.org/10.1080/14034950510033381>
- Prilleltensky, I. (2020). Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *Am J Community Psychol*, 65(1-2), 16-34.
<https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>
- Prilleltensky, I., Kruglanski, A. W., & Raviv, A. (2025). The Quest for Significance and Mattering: Epistemic, Moral, and Catalytic Potential. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 35(5), e70156.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/casp.70156>
- Prilleltensky, I., Scarpa, M. P., Ness, O., & Di Martino, S. (2023). *Mattering, wellness, and fairness: Psychosocial goods for the common good* [doi:10.1037/ort0000668]. Educational Publishing Foundation.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement*. (pp. 149-172). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Rogstad, J. (2024). From Zero to Hero. Belonging and Re-enrolment in Education Among Young People Outside School. *YOUNG*, 33.
<https://doi.org/10.1177/11033088241298154>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi : hva kan skolen gjøre?*
- Romaioli, D., & McNamee, S. (2021). (Mis)constructing social construction: Answering the critiques. *Theory & Psychology*, 31(3), 315-334.
<https://doi.org/10.1177/0959354320967757>
- Rosenberg, M., & McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents. *Research in Community & Mental Health*, 2, 163-182.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* [doi:10.1521/978.14625/28806]. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schulz, P., Boldi, M.-O., & Ackere, A. (2024). Adolescent Cyberbullying and Cyber Victimization: A Longitudinal Study Before and During COVID-19 (Preprint). *Journal of Medical Internet Research*, 27. <https://doi.org/10.2196/70508>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge (Taylor & Francis).
- Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying: An Extension of the Schoolyard. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 281-282. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.06.005>
- Walther-Hansen, W., & Szulevicz, T. (2025). What if School as we know it took on a different structure? Disrupted Educational Structures as Catalysts for Rethinking Opportunities for Preventing School Attendance Problems within a Pedagogical Framework. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab / Danish Journal of Education Studies*, 3(1).
- Wendelborg, C. (2024). *Mobbing på skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*.
- Wendelborg, C., Mordal, S., & Tangen, S. (2026). *Mobbing i en hardere elevkultur: Elevenes og de ansattes erfaringer med skolemiljø, utenforskap og rapportering*. N. Samfunnsforskning.
- Wortham, S., & Jackson, K. (2012). Relational Education: Applying Gergen's Work to Educational Research and Practice. *Psychological Studies*, 57(2), 164-171. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0120-z>

Vedlegg

1. Vurdering fra Sikt
2. Informasjonsskriv
3. Intervjuguider

Vedlegg 1. Vurdering fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer: 904687

Type vurdering: Standard

Dato: 14.04.2025

Tittel: Ungt Innenforskap

Behandlingsansvarlig institusjon: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig: Ottar Ness

Akademisk nivå: Forsknings-/dr.gradsprosjekt

Behandlingsperiode: 24.03.2025 – 01.05.2026

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige
 - Navn
 - Kontaktinformasjon
 - Stemme på lydopptak
- Særlige
 - Helseopplysninger

Lovlig grunnlag

- Samtykke, jf. GDPR art. 6(1)(a)
- Uttrykkelig samtykke, jf. GDPR art. 9(2)(a)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ungt Innenforskap»?

Kort oppsummert formål med prosjektet og informasjonsskriv

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt som heter «Ungt Innenforskap». Formålet med prosjektet er å skape forståelse og få kunnskap om ungdom som nesten ikke har vært eller ikke vært til stede i ungdomsskolen. Vi trenger derfor din hjelp og ønsker å intervju deg for å forstå ulike utfordringer bedre. Dine erfaringer kan fortelle mye om hva som kan gjøres for at alle kan like å være i skolen, og at ungdommer som kan være i ulike vanskelige situasjoner blir møtt med forståelse og blir ivaretatt.

Prosjektet er et samarbeid mellom UngInvest AIB og NTNU WellFare: Nordisk forskningssenter for livskvalitet og sosial bærekraft. Det er helt frivillig å delta, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser om du ikke ønsker det. Dine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket, og du kan når som helst (både før, under og etter) trekke ditt samtykke. Ved behov eller ønske er det også mulighet til å ta med seg noen man føler seg trygg på inn til intervjuet.

Hvis du synes dette høres spennende ut, håper vi at du har lyst til å hjelpe oss med å skaffe verdifull kunnskap.

Vi ønsker å legge til rette for et godt og trygt intervju, og du kan derfor velge om du ønsker å bli intervjuet av (kryss av det du ønsker):

Forskere ved NTNU (Ottar Ness eller Morten Krokstad): ☐

Ansatte du kjenner eller har et godt forhold til på ☐

UngInvest AIB:

For fullstendig utfyllende informasjonsskriv, se lenger ned.

Skulle du ønske å delta så behøver vi at du skriver under nederst i informasjonsskrivet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du enten er en ungdom som har erfaring med høyt skolefravær og/eller har erfaring med tilbudet som UngInvest AIB tilbyr. Vi ønsker å snakke med ulike ungdommer som har erfaring med opplevelser tilknyttet utenforskap om hvordan vi kan arbeide for å sørge for «innenforskap» blant barn og unge, og for å få et bredt bilde av situasjonen og mulige løsninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) er ansvarlig for personopplysningene som blir behandlet i prosjektet. Professor Ottar Ness fra NTNU WellFare er prosjektleder for NTNU, og har med seg forskerkollega Morten Krokstad, som også er fra NTNU. Prosjektleder fra UngInvest AIB er Ingebjørg Mæland.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du senere velger å trekke deg og be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil du bli invitert til et kvalitativt dybdeintervju. Intervjuet vil vare omtrent 1,5 time (avhengig av hvor mye du ønsker å dele), og vil omhandle dine erfaringer og tanker knyttet til skolefravær, opplevelser i UngInvest AIB, ønsker og behov for endring, og tanker om fremtiden (hvis relevant).

Vi ønsker å ta opp intervjuene for å sikre at vi får med oss alle detaljer og kan analysere samtalen på en god måte. Du vil bli spurt om å gi samtykke til dette. Vi vil også helt sikkert notere noen stikkord underveis i intervjuet. Foreldre kan be om å få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har beskrevet i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Prosjektgruppen ved NTNU og prosjektleder på UngInvest AIB vil ha tilgang til personopplysningene. Lydopptakene vil bli transkribert, og deretter vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra resten av datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på NTNUs forskningsservere, som er sikret mot uautorisert tilgang.

I eventuelle rapporter og artikler fra prosjektet vil enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes. Vi vil presentere funn på en generell måte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. Du har rett til å trekke tilbake ditt samtykke når som helst uten at det påvirker lovligheten av behandlingen som allerede har funnet sted.

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 28. februar 2026. Etter prosjektslutt vil lydopptakene bli slettet og datamaterialet bli anonymisert. Det anonymiserte materialet kan bli brukt i videre forskning innenfor samme felt.

Dine rettigheter

Så lenge det er mulig å identifisere deg i datamaterialet, har du en rekke rettigheter, blant annet retten til å be om innsyn i dataene vi behandler om deg, be om at dataene blir rettet eller slettet, og til å protestere mot behandlingen. Hvis du kontakter oss for å utøve dine rettigheter, vil du høre fra oss innen en måned. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine data.

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Prosjektleder fra NTNU:** Professor Ottar Ness, e-post: Ottar.ness@ntnu.no

- **Prosjektleder fra UngInvest AIB:** Ingebjørg Mæland

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om prosjektet og forstår hva det innebærer å delta. Jeg ønsker å delta i prosjektet, og samtykker til:

☐ å delta i et intervju

☐ at intervjuet blir lydopptatt

Jeg samtykker til at opplysningene om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Deltakers signatur, dato)

(Deltakers navn i blokkbokstaver)

Vennlig hilsen

Ottar Ness og Morten Krokstad, NTNU WellFare

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ungt Innenforskap»?

Kort oppsummert formål med prosjektet og informasjonsskriv

Dette er en forespørsel til deg (og dine foresatte, i og med at du er under 16 år) om du/ungdommen vil delta i et forskningsprosjekt som heter «Ungt Innenforskap». Formålet med prosjektet er å skape forståelse og få kunnskap om ungdom som nesten ikke har vært eller ikke vært til stede i ungdomsskolen. Vi trenger derfor din hjelp og ønsker å intervju deg for å forstå ulike utfordringer bedre. Dine erfaringer kan fortelle mye om hva som kan gjøres for at alle kan like å være i skolen, og at ungdommer som kan være i ulike vanskelige situasjoner blir møtt med forståelse og blir ivaretatt.

Prosjektet er et samarbeid mellom UngInvest AIB og NTNU WellFare: Nordisk forskningssenter for livskvalitet og sosial bærekraft. Det er helt frivillig å delta, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser om du ikke ønsker det. Dine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket, og du kan når som helst (både før, under og etter) trekke ditt samtykke. Ved behov eller ønske er det også mulighet til å ta med seg noen man føler seg trygg på inn til intervjuet.

Hvis du synes dette høres spennende ut, håper vi at du har lyst til å hjelpe oss med å skaffe verdifull kunnskap.

Vi ønsker å legge til rette for et godt og trygt intervju, og du kan derfor velge om du ønsker å bli intervjuet av (kryss av det du ønsker):

Forskere ved NTNU (Ottar Ness eller Morten Krokstad): ☐

Ansatte du kjenner eller har et godt forhold til ☐

på UngInvest AIB:

For fullstendig utfyllende informasjonsskriv, se lenger ned.

Skulle du ønske å delta så behøver vi at foresatte skriver under nederst i informasjonsskrivet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du enten er en ungdom som har erfaring med høyt skolefravær og/eller har erfaring med tilbudet som UngInvest AIB tilbyr, eller du er en foresatt til en ungdom som har disse opplevelse/erfaringene. Vi ønsker å snakke med ulike ungdommerr som har erfaring med opplevelser tilknyttet utenforskap om hvordan vi kan arbeide for å sørge for «innenforskap» blant barn og unge, og for å få et bredt bilde av situasjonen og mulige løsninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) er ansvarlig for personopplysningene som blir behandlet i prosjektet. Professor Ottar Ness fra NTNU WellFare er prosjektleder for NTNU, og har med seg forskerkollega Morten Krokstad, som også er fra NTNU. Prosjektleder fra UngInvest AIB er Ingebjørg Mæland.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du senere velger å trekke deg og be om å få dine opplysninger slettet. For deltakere under 16 år, er det foreldre/foresatte som tar den endelige beslutningen om deltakelse etter å ha lest informasjonen og eventuelt snakket med barnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil du bli invitert til et kvalitativt dybdeintervju. Intervjuet vil vare omtrent 1,5 time (avhengig av hvor mye du ønsker å dele), og vil omhandle dine erfaringer og tanker knyttet til skolefravær, opplevelser i UngInvest AIB, ønsker og behov for endring, og tanker om fremtiden (hvis relevant).

Vi ønsker å ta opp intervjuene for å sikre at vi får med oss alle detaljer og kan analysere samtalen på en god måte. Du vil bli spurt om å gi samtykke til dette. Vi vil også helt sikkert notere noen stikkord underveis i intervjuet. Foreldre kan be om å få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har beskrevet i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Prosjektgruppen ved NTNU og prosjektleder på UngInvest AIB vil ha tilgang til personopplysningene. Lyddopptakene vil bli transkribert, og deretter vil navn og

kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra resten av datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på NTNUs forskningsservere, som er sikret mot uautorisert tilgang.

I eventuelle rapporter og artikler fra prosjektet vil enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes. Vi vil presentere funn på en generell måte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. Du har rett til å trekke tilbake ditt samtykke når som helst uten at det påvirker lovligheten av behandlingen som allerede har funnet sted.

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 28. februar 2026. Etter prosjektslutt vil lydopptakene bli slettet og datamaterialet bli anonymisert. Det anonymiserte materialet kan bli brukt i videre forskning innenfor samme felt.

Dine rettigheter

Så lenge det er mulig å identifisere deg i datamaterialet, har du en rekke rettigheter, blant annet retten til å be om innsyn i dataene vi behandler om deg, be om at dataene blir rettet eller slettet, og til å protestere mot behandlingen. Hvis du kontakter oss for å utøve dine rettigheter, vil du høre fra oss innen en måned. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine data.

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Prosjektleder fra NTNU:** Professor Ottar Ness, e-post: Ottar.ness@ntnu.no
- **Prosjektleder fra UngInvest AIB:** Ingebjørg Mæland

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring for foreldre/foresatte (for deltakere under 16 år)

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «Ungt Innenforskap», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til at min/vår [sønn/datter/vergeforhold] født [sett inn fødselsdato] deltar i prosjektet. Jeg/vi samtykker til:

- ☐ at hen deltar i et intervju
- ☐ at intervjuet blir lydopptatt

Jeg/vi samtykker til at opplysningene om mitt/vårt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Foresattes signatur, dato)

(Foresattes navn i blokkbokstaver)

Eventuelt (avhengig av prosjektets etiske vurdering):

Samtykke fra deltaker (15 år)

Jeg har fått informasjon om prosjektet og forstår hva det innebærer å delta. Jeg ønsker å delta i prosjektet.

(Deltakers signatur, dato)

(Deltakers navn i blokkbokstaver)

Vennlig hilsen

Ottar Ness og Morten Krokstad, NTNU WellFare

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ungt Innenforskap»?

Formålet med prosjektet

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt som heter «Ungt Innenforskap». Formålet med prosjektet er å utvikle innsikt i og kunnskap om ungdom som nesten ikke har vært eller ikke vært til stede i ungdomsskolen, og deres foresatte. Vi ønsker å lære ungdommens og familienes erfaringer med slike situasjoner og hvordan de har opplevd møtet med skolen og andre relaterte aktører. Målet er å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan bidra til økt innenforskap, samfunnsdeltakelse og livskvalitet blant unge i en ellers utfordrende, kompleks og krevende livssituasjon.

Dette er et bidragsforskningsprosjekt mellom UngInvest AIB og NTNU WellFare: Nordisk forskningssenter for livskvalitet og sosial bærekraft.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du forelder/foresatt/verge til ungdom som har erfaring med høyt skolefravær og/eller har erfaring med tilbudet som UngInvest AIB tilbyr. Vi ønsker å snakke med ulike personer som har direkte erfaring eller opplevelser tilknyttet hvordan vi kan arbeide for å sørge for «innenforskap» blant barn og unge, og for å få et bredt bilde av situasjonen og mulige løsninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) er ansvarlig for personopplysningene som blir behandlet i prosjektet. Professor Ottar Ness fra NTNU WellFare er prosjektleder for NTNU, og har med seg forskerkollega Morten Krokstad, som også er fra NTNU. Prosjektleder fra UngInvest AIB er Ingebjørg Mæland.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du senere velger å trekke deg og be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil du bli invitert til et kvalitativt dybdeintervju. Intervjuet vil vare

omtrent 1 time (avhengig av hvor mye du ønsker og dele) og vil omhandle dine erfaringer og tanker knyttet til barnets skolefravær, kontakt og opplevelser med UngInvest AIB, skole eller andre relaterte aktører (hvis relevant), ønsker og behov for endring, og tanker om fremtiden (hvis relevant).

Vi ønsker å ta opp intervjuene for å sikre at vi får med oss alle detaljer og kan analysere samtalen på en god måte. Du vil bli spurt om å gi samtykke til dette. Vi vil også helt sikkert notere noen stikkord underveis i intervjuet.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har beskrevet i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Prosjektgruppen ved NTNU og prosjektleder på UngInvest AIB vil ha tilgang til personopplysningene. Lydopptakene vil bli transkribert, og deretter vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra resten av datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på NTNUs forskningsservere, som er sikret mot uautorisert tilgang.

I eventuelle rapporter og artikler fra prosjektet vil enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes. Vi vil presentere funn på en generell måte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. Du har rett til å trekke tilbake ditt samtykke når som helst uten at det påvirker lovligheten av behandlingen som allerede har funnet sted.

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 28. februar 2026. Etter prosjektslutt vil lydopptakene bli slettet og datamaterialet bli anonymisert. Det anonymiserte materialet kan bli brukt i videre forskning innenfor samme felt.

Dine rettigheter

Så lenge det er mulig å identifisere deg i datamaterialet, har du en rekke rettigheter, blant annet retten til å be om innsyn i dataene vi behandler om deg, be om at dataene blir rettet eller slettet, og til å protestere mot behandlingen. Hvis du kontakter oss for å utøve dine rettigheter, vil du høre fra oss innen en måned. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine data.

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Prosjektleder fra NTNU:** Professor Ottar Ness, e-post: Ottar.ness@ntnu.no
- **Prosjektleder fra UngInvest AIB:** Ingebjørg Mæland

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

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

☐ å delta i et intervju

☐ at intervjuet blir lydopptatt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vennlig hilsen

Ottar Ness og Morten Krokstad, NTNU

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ungt Innenforskap»?

Formålet med prosjektet

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt som heter «Ungt Innenforskap». Formålet med prosjektet er å utvikle innsikt i og kunnskap om ungdom som nesten ikke har vært eller ikke vært til stede i ungdomsskolen, og deres foresatte. Vi ønsker å lære ungdommens og familienes erfaringer med slike situasjoner og hvordan de har opplevd møtet med skolen og andre relaterte aktører. Målet er å utvikle forskningsbasert kunnskap som kan bidra til økt innenforskap, samfunnsdeltakelse og livskvalitet blant unge i en ellers utfordrende, kompleks og krevende livssituasjon.

Dette er et bidragsforskningsprosjekt mellom UngInvest AIB og NTNU WellFare: Nordisk forskningssenter for livskvalitet og sosial bærekraft.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du arbeider/har arbeidet med ungdom som har erfaring med høyt skolefravær og/eller har erfaring med tilbudet som UngInvest AIB tilbyr. Vi ønsker å snakke med ulike personer som har direkte erfaring eller opplevelser tilknyttet hvordan vi kan arbeide for å sørge for «innenforskap» blant barn og unge, og for å få et bredt bilde av situasjonen og mulige løsninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) er ansvarlig for personopplysningene som blir behandlet i prosjektet. Professor Ottar Ness fra NTNU WellFare er prosjektleder for NTNU, og har med seg forskerkollega Morten Krokstad, som også er fra NTNU. Prosjektleder fra UngInvest AIB er Ingebjørg Mæland.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du senere velger å trekke deg og be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil du bli invitert til et kvalitativt dybdeintervju. Intervjuet vil vare omtrent 1 time (avhengig av hvor mye du ønsker og dele) og vil omhandle dine erfaringer

og tanker knyttet til ungdommers skolefravær, kontakt og opplevelser med/i skolerelaterte aktører/arenaer, ønsker og behov for endring, og tanker om fremtiden.

Vi ønsker å ta opp intervjuene for å sikre at vi får med oss alle detaljer og kan analysere samtalen på en god måte. Du vil bli spurt om å gi samtykke til dette. Vi vil også helt sikkert notere noen stikkord underveis i intervjuet.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har beskrevet i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Prosjektgruppen ved NTNU og prosjektleder på UngInvest AIB vil ha tilgang til personopplysningene. Lydopptakene vil bli transkribert, og deretter vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra resten av datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på NTNUs forskningsservere, som er sikret mot uautorisert tilgang.

I eventuelle rapporter og artikler fra prosjektet vil enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes. Vi vil presentere funn på en generell måte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke. Du har rett til å trekke tilbake ditt samtykke når som helst uten at det påvirker lovligheten av behandlingen som allerede har funnet sted.

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 28. februar 2026. Etter prosjektslutt vil lydopptakene bli slettet og datamaterialet bli anonymisert. Det anonymiserte materialet kan bli brukt i videre forskning innenfor samme felt.

Dine rettigheter

Så lenge det er mulig å identifisere deg i datamaterialet, har du en rekke rettigheter, blant annet retten til å be om innsyn i dataene vi behandler om deg, be om at dataene blir rettet eller slettet, og til å protestere mot behandlingen. Hvis du kontakter oss for å utøve dine rettigheter, vil du høre fra oss innen en måned. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine data.

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Prosjektleder fra NTNU:** Professor Ottar Ness, e-post: Ottar.ness@ntnu.no
- **Prosjektleder fra UngInvest AIB:** Ingebjørg Mæland

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

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

☐ å delta i et intervju

☐ at intervjuet blir lydopptatt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vennlig hilsen

Ottar Ness og Morten Krokstad, NTNU

Vedlegg 3. Intervjuguider

Intervjuguide for ungdommer tilknyttet UngInvest AIB

Hei! Så utrolig hyggelig at du ønsker å være med på dette intervjuet. Før vi begynner vil jeg kort bare si hva vi skal gjøre og hvorfor vi har lyst til å snakke litt med deg.

Dette intervjuet er en del av et større prosjekt som handler om hvordan vi kan vi gjøre skolen så bra at alle gleder seg til å gå der hver dag. Vi ønsker å snakke med ungdommer som har erfart hvordan det er å ikke ønske seg til skolen, og av ulike grunner blir hjemme. Vi vet at dine erfaringer kan gi oss viktig kunnskap som kan bidra til å gjøre skolene til et sted hvor man møter venner, er sammen på gode måter for alle og at man får lære på måter som øker motivasjonen.

For å lykkes med det, er vi avhengig av å få mer kunnskap, erfaringer og meninger fra ungdommer som nesten ikke, eller ikke har vært i ungdomsskolen. Vi trenger derfor din hjelp og ønsker å intervju deg for å forstå ulike utfordringer bedre. Dine erfaringer kan fortelle mye om hva som kan gjøres for at alle kan like å være i skolen, og at ungdommer som kan være i ulike vanskelige situasjoner blir møtt med forståelse og bli ivaretatt.

Uansett hva vi snakker om i dag så vil det være viktig informasjon for oss i arbeidet med å forsøke å skape en bedre skolehverdag. Vi håper at det vi finner ut i disse intervjuene vil få betydning, og skape noen reelle endringer i skolehverdagen. Målet er at flere får lyst til å være på skolen, ha det fint med venner og lære så mye som mulig.

Hva skjer i intervjuet: Vi ønsker å ha en hyggelig samtale og stille deg noen spørsmål om dine erfaringer med skolen, hva som har vært vanskelig, og hva som har vært bra. Det er ingen riktige eller feil svar – vi er kun ute etter å høre din kunnskap, erfaringer og meninger. Du bestemmer selv hva du vil svare på. Du kan si fra om det er noe du ikke har lyst til å snakke om, og det er lov å hoppe over spørsmål. Vi ønsker også å få fram hva som gjør at du kommer til UngInvest AIB og trives der. Er det noe skolene kan gjøre som du synes er bra i UngInvest AIB?

Trygghet og frivillighet: Det du forteller blir behandlet med respekt og konfidensialitet. Dette betyr at ingen utenfor prosjektet får vite hva du har sagt, og at navnet ditt ikke vil bli brukt i noe vi skriver. Det er helt frivillig å være med, og du kan når som helst velge å stoppe intervjuet eller trekke deg.

Før vi begynner med selve intervjuet så lurer jeg på om du ønsker noe å drikke? Vær så god, her er det kjeks/kake også.

Så lurer jeg litt på hvem du er og hva du liker å holde på med. Kanskje du har noen du liker å holde på med i fritiden?

Erfaringer med skolefravær

Alle først ønsker vi å kort høre om noen av dine erfaringer med skolefravær:

- Kan du fortelle meg litt om tiden da du ikke var så mye på skolen?

- Hvordan hadde du det da, og hva gjorde du?
- Opplevde du at de rundt deg forstod hvordan du hadde det?
- Hva var de viktigste grunnene til at du ikke var eller ikke ville være til stede?
 - Hvordan følte du deg når du ikke var på skolen?
- Var det noen som prøvde å hjelpe deg med å komme tilbake til skolen?
 - Hvem var dette, hva gjorde de, og hvordan opplevde du den hjelpen?
- Er det noen hjemme eller rundt deg som kunne gjort noe annerledes for å økt din deltagelse eller motivasjon for å være på skolen?
 - Kan du si noe spesifikt om hva de kunne gjort?
- Hva er det verste/mest irriterende spørsmålet du kunne få når du ikke møtte på skolen?
- Hvis du har hatt høyt fravær og blitt kalt inn til møte, hvordan følte du deg i møtesettingen hvor rektor, lærere og foresatte til stede?
 - Hvordan tenker du at de kunne gjort møtesettingen for at du skulle opplevd det som positivt og til nytte for deg og din situasjon?

Erfaringer med positive skoledager og bedring av skolehverdagen

Gjelder for deg som har vært noe på skolen, og som kanskje også har noen positive opplevelser:

- Når skolehverdagen fungerte, hva var det som gjorde at det funket?
 - Var det noe spesielt som førte til at disse dagene fungerte bedre enn andre?
- Kan du si noe om årsaker til, eller hvem som gjorde disse dagene bedre enn andre?
- Hva var det som gjorde at du trivdes på skolen da?
 - Hvem var det som gjorde at du trivdes?
 - Hva var de disse folkene gjorde?

Gjelder for deg som føler at ting har blitt bedre, og at det er greit å være på skolen nå:

- Hva er det som har ført bedring?

- Kan du si noe om årsaker til, eller hvem som har vært med å skape en forandring for deg
- Hva er det som gjør at du NÅ møter mer på skolen enn ungdomsskolen?

Anerkjennelse, trygghet og betydningsfullhet

- På hvilke måter skulle du ønske at lærere eller andre voksne på skolen viste at de ser deg, eller forstår deg?
- Er det noe du savner at lærere eller andre voksne på skolen sier eller gjør for å vise at de bryr seg om deg?
 - Kommer du på noe spesielt?
- Hvordan ønsker du at trygghet i skolen eller i klasserommet skapes?
 - Hvordan vil du beskrive et godt klassemiljø som skaper inkludering og fellesskap for alle?
- Kan du fortelle meg om noen ganger hvor du har følt deg betydningsfull?
 - Enten hjemme, på skolen, i vennekretsen, eller på fritiden?
- Kan du fortelle meg om noen ganger hvor du har hjulpet noen, eller sagt/gjort noe som andre har satt pris på?
 - Enten hjemme, på skolen, i vennekretsen eller på fritiden?
 - Kan du gi noen eksempler på noen personlige egenskaper eller ting som du kan som andre har sagt at de liker med deg?
- Hvordan opplever du klassemiljøet i klassen din?
 - Hvordan er det for deg å være en del av klassen, når du er der?
 - Har dere faste plasser, eller finner du noen du liker å sitte/være sammen med?
 - Har du noen å være med når du kommer til skolen eller i klasserommet?
- Kan du fortelle om en dag eller situasjon på skolen hvor du opplevde mestring og/eller læringsglede?

Ønsker og behov

Her vil vi gjerne høre om du har noen forslag, ønsker eller behov for hva som kunne vært gjort annerledes for deg, og for at du skal ha det bra

- Hvis du tenker tilbake, er det noe som skolen eller andre kunne gjort annerledes som kanskje hadde hjulpet deg til å føle på det å ville være en del av skolehverdagen?
 - Hvordan skulle du ønske at lærerne møtte deg på skolen?
- Hvis du tenker tilbake på skolehverdagen eller tiden da du skulle være på skolen. Er det noe du kunne gjort annerledes for å fått det bedre, eller ville dratt på skolen?
 - Hva fungerer for å skape motivasjon eller gi deg lyst til å gå på skolen?
- Hva kunne du ønske ble gjort for at du skulle trives bedre?
- Hva er viktig for deg nå for å ha det bra, lære og føle mestring?
- Hva skal til for at du føler deg inkludert og som en del av et fellesskap?
- Hva skal til for at du får håpet til at det kan bli bedre?

‘Opplevelser i UngInvest AIB:

Vi har fått flere tilbakemeldinger på at ungdom trives og møter opp på UngInvest, hva er det som er de store forskjellene mellom det som foregår på UngInvest og på ungdomsskolen?

- Hvordan er det å være på UngInvest AIB sammenlignet med din tidligere skoleerfaring? Hva er annerledes?
- Hva er det som gjør at du kommer hit («hver» dag) nå?
- Er det noe spesielt du liker eller som fungerer bra her?
- Hvordan opplever du fellesskapet og kontakten med andre ungdommer og voksne her?
 - Hvordan opplever du forholdet til jevnaldrende og voksne på UngInvest?
 - Hvordan er det å snakke med jevnaldrende og voksne på UngInvest?

Hvis relevant eller vi får tid, eller hvis ungdommen selv begynner å snakke om dette.
Fremtidsperspektiver:

- Hva tenker du om fremtiden når det gjelder utdanning eller arbeid?
 - Er det noe du drømmer om eller har lyst til å gjøre i fremtiden?
- Er det noe mer du ønsker og si før vi avslutter?

- Er det noe du synes det er viktig at vi forstår, som vi ikke har spurt om?
- Er det noe mer du skulle ønske vi hadde snakket mer om?

Tusen takk for at du ville dele erfaringene og tankene dine med meg. Det du har fortalt meg i dag er kjempeviktig informasjon for oss i arbeidet med å gjøre skolen bedre for ungdom, og prøve å lage en skolehverdag hvor alle kan føle mestring, læring og trivsel.

Intervjuguide foreldre/foresatte til ungdom tilknyttet UngInvest AIB

Overordnet forskningsspørsmål: Hvordan kan vi sikre at alle føler innenforskap i dagens skole? Utvikle gode læringsfellesskap for alle, slik at alle opplever livsglede, læringsglede og mestring, fellesskap og vennskap, og får forløst sitt potensial, og samtidig utviklet relevant kompetanse for deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv.

Ingen supererfaren intervjuer, beklager om det lugger litt eller blir noen gjentakende spørsmål. Som jeg sa til ungdommene, du får bare være litt tålmodig med meg

Intervjuguide for foresatte:

Erfaringer med ungdommens skolefravær:

- Hvordan har det opplevdes deg/familien at ungdommen ikke har deltatt/unngått å være en del av den opprinnelige skolehverdagen?
- Tok det lang tid før dere skjønnte at ungdommen ikke var på skolen, eller ikke vært dere på veldig lenge?
 - Hvis eller når du fant det ut, hvordan opplevde/opplever du selv at barnet snakket/snakker om skolen og skolefravær
 - Er det noe ungdommen selv har uttrykt som du synes det er viktig at vi får fram?
- Hvordan har skolefraværet påvirket familiens hverdag og relasjoner hjemme?
- Er det noen spesielle utfordringer som har vært tydelige i denne perioden?
- Når skolefraværet ble et tydelig og omfattende problem, opplevde dere at dere fikk nok støtte fra skolen eller andre instanser?

Overganger

- Når tror eller vet du skolevegringen/fraværet startet? Barne- eller ungdomsskolen?
- Var det bestemte hendelser eller perioder som gjorde at fraværet økte eller ble mer alvorlig?
- Har du/dere opplevd konkrete vendepunkter i positiv retning, og hva bidro til det?

Kontakt med skolen og andre systemer:

- Hvordan har samarbeidet med skolen vært? Hva har fungert bra, og hva kunne vært bedre?
- Har dere hatt kontakt med andre hjelpeinstanser? Hvordan har det vært?
- Hvilke forventninger hadde dere til skolen og hjelpeapparatet når skolefraværet ble en realitet? Ble disse møtt?
 - Hvordan ble dere informert av skolen underveis? Følte dere at informasjonen var tydelig og forståelig?
 - Opplevde dere å bli tatt på alvor og inkludert i beslutninger?
- Hvordan skulle dere ønske at dere ble møtt av både personer og systemer i denne perioden? Hva kunne bidratt til positive endringer tidligere?
 - Har dere selv måttet være pådrivere for å få hjelp?

Erfaringer med UngInvest AIB:

- Har du merket noen endringer hos ungdommen etter at hen begynte på UngInvest AIB? Hvis ja, hvilke?
- Hvordan opplever du at miljøet og fellesskapet på UngInvest påvirker ungdommen?
- Hvis det finnes noe man kan kalle et samarbeid med UngInvest, hvordan opplever du dette samarbeidet?
- Hva tror du er det viktigste som gjør at ungdommen trives bedre her?

Ønsker og behov:

- Hvordan har du som forelder/foresatt selv hatt det i denne prosessen/tiden?
 - Har du selv fått tilstrekkelig støtte eller skulle du hatt mer hjelp?

- Hva tenker du er viktig nå for at ungdommen skal oppleve økt innenforskap, mestring og livskvalitet?
- Hva mener du skal til for at ungdom i lignende situasjon skal få bedre hjelp tidligere?

Fremtidshåp og bekymringer:

- Hvilke tanker og forhåpninger har du for ungdommen sin fremtid? Er det noen bekymringer du fortsatt har?
- Hvis du kunne gi råd til andre foreldre i samme situasjon, hva ville du sagt?

Er det noe du mener vi ikke har spurt om, som er viktig for oss å vite?

Takk for en hyggelig samtale, og ikke minst at du ønsket å bli med å bidra inn i dette prosjektet. Håper du også syntes dette var en grei opplevelse

Hva har fungert, hva tenker du bør gjøres

Intervjuguide ledere/ansatte/lærere til ungdom tilknyttet UngInvest AIB

Overordnet forskningsspørsmål: Hvordan kan vi sikre at alle føler innenforskap i dagens skole? Utvikle gode læringsfellesskap for alle, slik at alle opplever livsglede, læringsglede og mestring, fellesskap og vennskap, og får forløst sitt potensial, og samtidig utviklet relevant kompetanse for deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv.

Personlig:

- Hvor lenge har du jobbet i UngInvest, og hva har vært rollen din
- Hva var det som gjorde at du ønsket å bli en del av UngInvest?
- Arbeidsmiljø

Erfaringer med ungdom med høyt skolefravær:

- Hvilke erfaringer har du med å jobbe med ungdom som har hatt mye fravær fra ungdomsskolen?
- Hvilke utfordringer ser du i arbeidet med denne gruppen?
- Hvilke suksessfaktorer er det du erfarer? Hva er det som fungerer bra når man arbeidet med ungdom i slike situasjoner?

Arbeidsmetoder og tilnærminger:

- Hvordan jobber dere på UngInvest for å skape et inkluderende miljø for disse ungdommene?
- Er det noen konkrete metoder eller tilpasninger dere bruker for å øke tilstedeværelsen og engasjementet, eller er hver ungdom så forskjellig at dette er utfordrende?
- Hvordan tilrettelegger dere for læring og mestring for ungdom som har hatt lange avbrekk fra skolen, og kanskje føler seg veldig utenfor?

Samarbeid med grunnskolen og kommunen:

- Om du har noe erfaring med dette, hvordan fungerer samarbeidet mellom grunnskolene og kommunene rundt disse ungdommene som er hos dere?
- Hva er dine erfaringer med samarbeidsavtaler og tydelige retningslinjer?
- Hva ser du som viktig for et godt samarbeid?
- Hvordan var dette under Korona-pandemien?

Faktorer som fremmer innenforskap:

- Hva mener du er de viktigste faktorene for at ungdom som har vært utenfor skolen skal oppleve livsglede, læringsglede, mestring, fellesskap og vennskap hos dere?
- Hvordan ser du på UngInvest AIBs rolle i å fremme innenforskap?

Behov for kunnskap og utvikling:

- Hvilken type kunnskap mener du er viktig å utvikle for å bedre forstå og motvirke ungt utenforskap?
- Er det områder du ønsker mer forskning på eller mer veiledning om? Ser du noen tomrom i arbeidet med ungdom som har falt utenfor, hvor vi trenger påfyll av kunnskap
- Hva håper du at dette forskningsprosjektet kan hjelpe til med?

Avslutningsvis:

- Hvis du/dere skulle ha endret noe i skoleverket idag hva ville det vært?

