

**«... for å få litt kjøtt på beinet i forhold til å
jobbe med mennesker
som er noe av det jeg skal gjøre...»**

- en studie av studenter ved BSV-utdanningenes
begrunnelser for deltakelse i Nattergalprosjektet

Høgskolen i Gjøvik
Avdeling for helse, omsorg og sykepleie
Desember 2009

Antall ord: 17104

**«... for å få litt kjøtt på beinet i forhold til å jobbe med mennesker
som er noe av det jeg skal gjøre...»**

- en studie av studenter ved BSV-utdanningenes begrunnelser for deltakelse i Nattergalprosjektet

Camilla Gjellebæk – MHPCC – 12/09

Sammendrag

Hensikt:

Hensikten med studien var å få kunnskap om studenter på Bachelorgradsstudiene i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie og deres begrunnelse for deltakelse i Nattergalprosjektet.

Metode:

Min studie er bygd opp rundt et kvalitativt design. Jeg har brukt grounded theory som metodisk tilnærming. Mitt fokus var på Charmaz' konstruksjonistiske videreføring av Glaser og Strauss tradisjonelle grounded theory.

Forskningsverktøy:

I datainnsamlingen har jeg gjennomført åtte individuelle intervjuer. De fem første jeg intervjuet var i avslutningsfasen av sitt mentorskap, mens de fire siste enda ikke hadde møtt sine mentorbarn. Samtlige av studentene som ble intervjuet var inneforstått med at deres deltakelse til var basert på frivillighet og at de på et hvilket tidspunkt som helst kunne trekke seg.

Resultater:

Funn som kom frem gjennom min datasamling gav den overordnede kjernekategori profesjonalitet. Profesjonalitet var det begrepet som jeg mener er beskrivende for alle de begrunnelsene studentene gav i forhold til deres motivasjon for deltakelse i mentorprosjektet.

Nøkkelord:

Grounded theory, individuelle intervju, koder, kategorier, profesjonalitet

- a investigation of students attending Bachelordegreestudy and their reasons for joining the Nightingaleproject

Camilla Gjellebæk – MHPCC – 12/09

Summary:

The aim of the study was to accomplish knowledge about student om the Bachelordegreestudies *barnevern, sosialt arbeid og vernepleie* and their reason for wishing to be part of the Nightingaleproject.

Method:

My studie is built on a qualitative design. I´ve used grounded theory as a methodological approach. I had my focus on Charmaz´ constructing continuation of Glaser and Strauss´traditional grounded theory.

Tools for investigation:

To gather data I´ve done eight individual interviews. The students in the first five interviews was at the end of their engagement as mentors, while the four last ones hadn´t yet met «their» children. All the students who collaborated knew that their participation was on a volunary basis and that they could back out at any time.

Results:

Among the data that emerged through my investigation came professionalism out as the main core. Professionalism was a term that describes the totality of the reasons that where given by the students to describe why they wanted to be part of the Nightingaleproject.

Keywords:

Grounded theory, individual interviews, codes, categories, professionalism

Innhold

1	Bakgrunn.....	5
1.1	Tar lokalsamfunnet utfordringene på alvor?.....	8
2	Min undring?.....	10
2.1	Forskningsspørsmål.....	11
3	Metode og hvordan jeg kan få svar på min undring?.....	12
3.1	Grounded theory som metodisk tilnærming.....	12
3.2	Forskerens plass i tradisjonell GT.....	14
3.3	Veien videre for Glaser og Strauss.....	14
3.4	Konstruktivistisk grounded theory.....	15
3.4.1	Hvor passer jeg inn som forsker?	15
3.4.2	Konstruktivistisk GT som analytisk tilnærming.....	16
3.5	Forskningsverktøy.....	18
3.5.1	Loggføring og memoskriving.....	19
3.5.2	Deltakende observasjon.....	19
3.5.3	Individuelle intervju.....	20
3.5.4	Studie av narrativer.....	21
3.5.5	Rekruttering av intervjupersoner og praktisk gjennomføring.....	22
3.6	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet – en hellig, vitenskapelig treenighet?.....	24
3.6.1	Validitet.....	24
3.6.2	Reliabilitet.....	25
3.6.3	Generaliserbarhet.....	26
3.7	Etiske refleksjoner.....	26
3.7.1	Etiske betraktninger i forhold til metode.....	26
3.7.2	Etisk tilnærming til intervjupersoner og data.....	27
4	Metodekritikk.....	28
4.1	Et kritisk blikk på behandling av intervjupersonene.....	28
4.1.1	Er grounded theory hensiktsmessig som forskningsmetode?.....	29
5	Presentasjon av funn.....	30
5.1	Åpne koder.....	31
5.1.1	Kompetanse i forhold til barn.....	31
5.1.2	Øvelse i kommunikasjon og relasjonsbygging	32
5.1.3	Veien til profesjonell yrkesutøvelse.....	33
5.1.4	Ønske om å hjelpe.....	34
5.1.5	Tilegnelse av flerkulturell kompetanse.....	35
5.1.6	Endring av egne holdninger.....	36
5.1.7	Nettverksdannelse.....	37
5.1.8	Personlig utvikling.....	38
5.1.9	Å være rollemodell.....	39
5.1.10	Ønske om anerkjennelse og godtgjøring.....	40
5.2	Aksial og selektiv koding.....	42
5.2.1	Tre aksiale koder.....	42
5.2.2	Selektiv kode og kjernekategori.....	45

6	Diskusjon.....	46
7	Konklusjon.....	53
7.1	Har metode og fremgangsmåte vært hensiktsmessig?.....	54
7.2	For fortsettelsens del.....	54
8	Kildehenvisninger.....	55

1 Bakgrunn

1.januar 2008 var 71976 mennesker registrert bosatt i Fredrikstad kommune. 10% av befolkningen hadde innvandrerbakgrunn og i overkant av 78% av innvandrerne kom fra området som tidligere gikk under samlebetegnelsen ikke-vestlige land.

Befolkningsstruktur 2008. Prosent

	Kommunen	Fylket	Landet
Andel personer med innvandrerbakgrunn1, vestlig. Prosent	2,1	2,1	2,4
Andel personer med innvandrerbakgrunn 1, ikke-vestlig2. Prosent	7,8	7,5	7,2

1 Førstegenerasjonsinnvandrere og personer født i Norge av to utenlandskfødte foreldre uten norsk bakgrunn.

2 Øst-Europa, Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika og Tyrkia. Eget, mors eller fars fødeland.

I denne oppgaven velger jeg å bruke de begrepene som blir brukt i materialet til Statistisk Sentralbyrå (SSB). SSB opererer hovedsaklig med begrepene innvandrer om personer som en eller annen gang har innvandret til Norge og norskfødte med innvandrerforeldre om barn født i Norge, men hvor begge foreldrene er innvandrere . Jeg velger å bruke SSBs begrep ikke-vestlig innvandrer på tross av at det i 2008 ble erstattet med nye betegnelser basert på verdensdeler. Statistikken som foreligger, og som jeg refererer til i oppgaven er basert på betegnelsen ikke-vestlig som omfatter Asia med Tyrkia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika og Øst-Europa.

Fredrikstad er et sted med stor befolkningsvekst. Fra 2001 til 2008 økte befolkningen med 5,6%. Personer med opprinnelse i ikke-vestlige land stod for majoriteten av tilveksten. Jo flere mennesker som flytter til et sted, desto flere skal ideelt sett integreres i et lokalsamfunn. Majoriteten av Fredrikstads tilflyttere er innvandrere og det kan by på språklige og kulturelle utfordringer.

Noen av de viktigste elementene i forhold til integrering er deltakelse på ulike arenaer i samfunnet. Senter for økonomisk forskning har, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, utarbeidet en rapport om frafall i videregående opplæring. Undersøkelsen viste at kun 55% av førstegenerasjonsinnvandrerne med ikke-vestlig bakgrunn har normal studieprogresjon tre år etter endt grunnskole. I rapporten beskrives lave karakterer og høyt fravær fra grunnskolen, lavt utdanningsnivå og svak arbeidsmarkedstilknytning hos foreldrene som mulige årsaker til frafall. Det store frafallet blant innvandrerungdom får oppmerksomhet også i Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. I stortingsmeldingen trekkes det frem at foreldrene til innvandrerungdom ofte har lavere utdanningsnivå og svakere tilknytning til arbeidslivet enn foreldrene til majoriteten. Problemet med frafall i den videregående skolen, og spesielt frafallet blant innvandrerungdom, vil skape hindringer i forhold til det å ta høyere utdanning. Det å ikke ha fullført videregående utdanning kan få store konsekvenser for den enkeltes deltakelse i et voksent samfunn.

Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet. I tillegg har deltakelse i opplæring og utdanning stor betydning for den enkeltes selvrealisering, vil redusere adgangen til arbeidsmarkedet samt begrense mulighetene til å bli del av et fellesskap. (Kunnskapsdepartementet – Stortingsmelding nr.16 (2006-2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring, kap.1)

Pettersen (2009) utpeker «arbeidsmarkedet som den den viktigste arena for å skape gode levekår, samt at deltakelse i arbeidsmarkedet er en nøkkelindikator på integrering (Pettersen (red.) 2009, s.30)». Gjennom deltakelse på arbeidsmarkedet omsetter den enkelte kunnskaper og ferdigheter i økonomiske ressurser som igjen kan brukes til nødvendig livsopphold såvel som til realisering av drømmer om det gode liv. For de fleste representerer arbeidsplassen et nettverk av sosiale kontakter hvor den enkelte kan hente anerkjennelse og bekreftelse. Innvandrerne kan i mange tilfeller bruke arbeidsplassen som en møteplass hvor de kan lære seg språklige og sosiale ferdigheter. I SSB-rapporten om *Innvandrere i norske kommuner* Fredrikstad kommune trukket frem

som kommunen med lavest sysselsetting blant innvandrere. Det kan være flere grunner til den lave sysselsettingen blant innvandrerne i Fredrikstad. En av årsakene som trekkes frem i av Pettersen i SSB-rapporten er at «i tillegg til Oslo er Fredrikstad den kommunen hvor det har kommet flest flyktninger fra andre kommuner, såkalte sekundærflyttere». Rapporten sier videre at en stor del av innvandrerne i Fredrikstad er mindre økonomisk selvhjulpne, de har med andre ord en mindre andel av samlet inntekt som kommer fra egen opparbeidet inntekt enn det som gjelder for gjennomsnittet. Lav tilknytning til arbeidsmarkedet og lav andel av økonomisk selvhjulpne henger har ofte sammenheng med lav utdanning. I så måte er tiltak for å få innvandrerungdom til å ta og å gjennomføre utdanning helt sentralt.

Utdanning er generelt viktig som en inngangsbillett til deltakelse i fellesskapet. Statistisk Sentralbyrås undersøkelser viser at barn med innvandrerbakgrunn oftere er i kontakt med barnevernet enn majoritetsbarn, og at de står for den største klientøkningen. Andelen av innvandrere og barn av innvandrere som jobber i barnevernet gjenspeiler på ingen måte klientene. I følge SSB hadde ved utgangen av 2007 2,7 % av de barnevernsansatte ikke-vestlig bakgrunn, mens 3,7% av studentene på barneverns- og sosialfag hadde bakgrunn fra ikke-vestlige land. For å oppnå integrering og få et funksjonelt flerkulturelt samfunn er det viktig at mangfoldet er representert på samtlige av samfunnets arenaer. I *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009-2012)* står det at

... det handler om at mangfoldet i befolkningen må anerkjennes og vises respekt, ved at ulike behov i befolkningen blir avspeilet i utformingen av offentlige tjenester og samfunnets ordninger.

I forhold til offentlig tjenesteyting er det i handlingsplanen definert som et mål at offentlige tjenester skal være tilpasset mangfoldet i befolkningen. Å få tilpasset tjenestene til mangfoldet i befolkningen vil være vanskelig å få til så lenge det i stor grad er de som representerer majoritetsbefolkningen som yter tjenester og minoriteten som er mottakere. Barn og unge med minoritetsbakgrunn er et prioritert område for

Barne- og Likestillingsdepartementet. Prioriteringen av barn og unge med minoritetsbakgrunn har resultert i at departementet vil øke den flerkulturelle kompetansen i barneverntjenesten. Målet med en slik kompetanseheving er at det

... kan bidra til at barn og unge med minoritetsbakgrunn får et bedre tilpasset tilbud. Økt kunnskap vil også føre til at barneverntjenesten unngår handlinger som medfører direkte og indirekte diskriminering (Barne- og Likestillingsdepartementet - *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009-2012)*, s.35)

Økt kultursensitivitet blant de som allerede jobber i barnevernet er et av virkemidlene for å bli i større grad kunne gi hensiktsmessig hjelp tilpasset den enkeltes behov. Et annet tiltak for å øke den flerkulturelle kompetansen er å rekruttere fler ansatte med innvandrerbakgrunn. Et av de konkrete tiltakene Barne- og Likestillingsdepartementet har iverksatt er mentorprosjektet Nattergalen. Mentorprosjektet Nattergalen er et prøveprosjekt som i utgangspunktet skal vare i tre år. Prosjektet drives i stor grad ut fra frivillighet og engasjement fra de involverte partene. Barne- og Likestillingsdepartementet bidrar kun med lønn i 50% stilling til en prosjektleder ved hver av de åtte høyskolene. Prosjektet foregår etter min mening på et mikronivå mellom studenter og barn lokalsamfunnet.

1.1 Tar lokalsamfunnet utfordringene på alvor?

För mig är *möten* de första stegen i de ansträngningar som görs för att samhället ska kunna förändras till det bättre. Jag har en inneboende vilja och tro på att det är i det lilla som vi kan förändra det stora. Jag vet att när vänskapsband knyts brukar fördomar dementeras, och jag vet att möten kan förändra attityder mycket snabbare och bättre än vad information någonsin kan göra. (Virksomhetsleder för *Näktergalen mentorsverksamhet* ved Høgskolen i Malmø Carina Sild Lönroth)

Med interessen for et flerkulturelt samfunn som bakteppe, begynte jeg å undersøke hva som blir gjort i Fredrikstad i forhold til de nevnte utfordringene. I Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring vektlegges viktigheten av å iverksette tiltak for å utjevne ulikheter så tidlig som mulig i barnas liv.

Et godt resultat avhenger også av at offentlig og privat sektor arbeider mot samme mål. Da jeg fikk kjennskap til mentorprosjektet Nattergalen ble jeg veldig nysgjerrig på å vite mer om det.

Initiativet til Nattergalprosjektet kom fra Barne- og Likestillingsdepartementet våren 2008 og prosjektet skulle starte opp samme høst og vare til og med skoleåret 2010/2011. Nattergalprosjektet er basert på en modell som startet opp ved Høgskolen i Malmø i 1997. I Israel har de mentorordningen Perach som siden 70-tallet har vært brukt til å integrere, berike og støtte barn fra sosialt utsatte områder. Den norske varianten av prosjektet er fremhevet som et prioritert tiltak i Stortingsproposisjon nr.1 (2008-2009) *For budsjettåret 2009* i forhold til å styrke kunnskaps- og kompetansenivået innen den kommunale barnevernstjenesten og det statlige barnevernet. I Stortingsproposisjon nr.1 (2008-2009) *For budsjettåret 2009* står det at målet med prosjektet er

... at de ansatte i barnevernet skal bli mer kultursensitive i møtet med barn, unge og familier, at flere unge skal med minoritetsbakgrunn velger å utdanne seg innenfor barneverns- og sosialfag, at flere barn med minoritetsbakgrunn fullfører videregående skole og tar høyere utdanning.

Ved høgskolen i Østfold går den praktiske gjennomføringen av prosjektet ut på at studenter ved bachelorutdanningene barnevernspedagog, vernepleier og sosialt arbeid får tilbud om å være mentor for et barn i alderen 8-12 år. Mentorbarna har innvandrerbakgrunn og søker gjennom sin skole om å få en mentor i ett år. For enkelthets skyld omtaler jeg bachelorutdanningene barnevernspedagog, vernepleier og sosionom for BSV-utdanningene. Intensjonen med og de ønskede ringvirkningene av mentorprosjektet samsvarer etter min mening med ideologien i masterstudiet *Helsefremmende arbeid og omsorg i lokalsamfunnet*. Studiet skal i følge undervisningsplanen ha som formål

... å gi studentene en yrkesmessig og faglig bred spesialkompetanse innenfor helsefremmende og forebyggende arbeid samt sosialt forandringsarbeid i samarbeid med utsatte grupper i lokalsamfunnet.

Mentorprosjektet er helsefremmende såvel som ressursmobiliserende for alle de involverte. For studentene vil prosjektet virke helsefremmende i forhold til at de forhåpentligvis blir tryggere på og bedre rustet til å møte en fremtidig yrkeshverdag. Deltakelsen i prosjektet er frivillig og maner derfor til en mobilisering av ressurser helt fra studentene søker om å bli mentor. Ressursmobiliseringen vil være viktig gjennom hele mentorperioden fordi studentene innehar en rolle som mentor. Det er sentralt at studentene er i stand til å ta vare på mentorbarnet, løse eventuelle konflikter og utfordringer som oppstår i tillegg til å bidra til en positiv erfaring for både seg selv og barnet. Utover premissen om at mentor og mentorbarn skal være sammen 2 timer i uka fra oktober til mai er det minimalt med føringer på hva tiden skal fylles med. Mentor skal i samarbeid med mentorbarn legge planer og gjennomføre aktiviteter. Jeg mener mentorprosjektet får en handlings- og brukerorientert profil gjennom en slik ansvarliggjøring av mentor og mentorbarn.

Det at mentorprosjektet skal bidra til at mentorene er tryggere på sin rolle og dermed bedre forberedt på yrkeslivets utfordringer kommer flere utsatte grupper tilgode. Mentorprosjektet involverer per idag studenter ved BSV-utdanningene og innvandrerbarn, men jeg tror deltakelsen i prosjektet vil ha positive ringvirkninger på alle typer brukere.

Det positive ved mentorprosjektet mener jeg er kombinasjonen av offentlig og privat engasjement. Barne- og likestillingsdepartementet og høgskolen står for det formelle initiativet og organiseringen, mens studentene som melder seg som mentorer har et ønske om å bidra som privatpersoner. Viktigheten av en slik kombinasjon vektlegges også av Mæland som skriver at «mobilisering og kobling av de mange formelle og uformelle ressursene er en viktig del av lokalsamfunnsbasert forebyggende helsearbeid».

2 Min undring?

At det offentlige tar initiativ til tiltak for å utjevne ulikheter mellom mennesker er forventet i Norge. Det er den private deltakelsen i mentorprosjektet som vekker min interesse. Gjennom blant annet media blir vi presentert for et samfunn hvor en stadig større del av oppgavene og ansvaret blir skjøvet fra den private til den offentlige arena.

I følge Hopkinsundersøkelsen fra nittitallet var Norge landet med «den høyeste andel av befolkningen som hadde deltatt i frivillig arbeid (Kirke- og kulturdepartementet – Stortingsmelding nr.39 (2006-2007) *Frivillighet for alle*, kap.3.5.2)». På tross av en generelt høy deltakelse i frivillig sektor er det verdt å peke på det som synes å være et mønster i utviklingen i denne sektoren. I Stortingsmelding nr.39 (2006-2007) *Frivillighet for alle* kommer det frem at økningen i deltakelsesraten i frivillig sektor ikke samsvarer med antall timer arbeid som er lagt ned. Antall timer frivillig arbeid har sunket sammenlignet med tidligere. «En bør imidlertid merke seg at de unge deltar med gjennomsnittlig noen færre timer i året enn før og at andelen som er organisasjonsmedlemmer går ned (Kirke- og kulturdepartementet – Stortingsmelding nr.39 (2006-2007) *Frivillighet for alle*, kap.3.5.2)». Mentorprosjektet er ikke basert utelukkende på frivillighet, men den økonomiske godtgjøringen studentene får skal i følge Barne- og Likestillingsdepartementet fungere som en kompensasjon.

Generelt engasjement blant studenter er et annet aspekt som sier noen om samfunn, verdier og holdninger. I mai 2008 skrev debattredaktør Ivar A. Iversen et innlegg om engasjement blant de han omtaler som nittiåttene, altså barn av sekstiåttene. Etter å ha konkludert med at nittiåttene later til å være en enda mer selvtilfreds generasjon enn sekstiåttene så spør han:

Hvilke opprør skal vi minnes om førti år? Vil vi undres over hvorfor vi aldri gjorde opprør mens vi flyter rundt som drivved i en klimaendret verden? Vil vi huske matopptøyene i Haiti som et første varsel om en global underklasses mobilisering mot verdens absurde urettferdighet?

2.1 Forskningsspørsmål

Hvordan begrunner studentene på BSV-utdanningene sitt engasjement i Nattergalprosjektet?

3 Metode og hvordan jeg kan få svar på min undring?

Det er min undring som er avgjørende for mitt valg av metodetilnærming samt hvilket kunnskapsperspektiv jeg velger for forskningen. Min tilnærming til forskningsfeltet er induktiv. Å ha en induktiv tilnærming vil si at jeg tar «utgangspunkt i oppdagelser i virkeligheten, som så føres sammen til allmenne prinsipper som i sin tur kan føres sammen i en teori (Olsson og Sörensen 2006, s.37)». Den induktive tilnærmingen fører meg til et kvalitativt design.

Kvalitativ forskning kommer fra den latinske termen «qualitas» som betyr beskaffenhet, egenskap eller art. Olsson og Sörensen (2006) beskriver den kvalitative metoden ved at tilstanden eller egenskapen hos noe blir beskrevet ved å anvende systematisert kunnskap. Et annet kjennetegn ved kvalitativ forskning er i følge Olsson og Sörensen at «resultatene bygger på et lite antall individer (mikro) og et stort antall variabler (Olsson og Sörensen 2006, s.16)». Mentorprosjektet ved høyskolen har i løpet av de to første prosjektårene involvert tilsammen 30 studenter, noe som gir et begrenset utvalg av individer å samle data fra.

Jeg håper imidlertid at jeg ved å bruke et hensiktsmessig vitenskapsteoretisk bakteppe vil få svar på min undring. Aadland beskriver vitenskapsteori som «fagområdet der man drøfter spillereglene for å bedrive metodisk vitenskap (Aadland 2007, s.16)». Empirien vil være det avgjørende for hvorvidt min undring blir besvart. Alvesson og Skölbberg (2008) trekker frem Grounded theory som spesielt empirienær, og skriver at

Grundad teori ... brukar nämnas som ... viktiga utslagen av den «mikrosociologiska revolution» som började i slutet av 1960-talet som en empirisk reaktion mot alltför högt spända, abstrakta och generaliserbara teoriambitioner (Alvesson og Skölbberg 2008, s.126).

3.1 Grounded theory som metodisk tilnærming

Grounded theory (GT) ble dannet som en modell av Glaser og Strauss gjennom boken *The Discovery of Grounded Theory* fra 1967. Boken var en av de første lærebøkene innen kvalitativ forskning. I følge Charmaz (2000) hadde mesteparten av de kvalitative analysene blitt overført muntlig, «when taught at all (Charmaz i Denzin og Lincoln 2000, s.512)» inntil Glaser og Strauss utga *The Discovery of Grounded Theory*. Gjennom boken bidro Glaser og Strauss med retningslinjer for en systematisk kvalitativ analyse av data ut fra eksplisitte analytiske prosedyrer og strategier for forskning. Teorien har gjennom årene blitt utviklet i ulike retninger av ulike teoretikere.

Behovet for en modell som grounded theory sprang ut fra Glaser og Strauss' felles studier av døende sykehuspasienter og måten de ble behandlet på av pleiepersonalet. Feltet var lite kjent, noe som igjen gav metodologiske utfordringer i forhold til datainnsamling såvel som til bearbeiding av datamaterialet. Glaser og Strauss mente, i motsetning til hva som var trenden på 60-tallet, at så lenge virkeligheten tas som utgangspunkt så kan hvem som helst skape sin egen teori. Målet er at teori skal genereres ut fra data. Dataene skal gjenspeile den sosiale verden og fenomenene i denne ut fra aktørenes perspektiv samt det miljøet fenomenet forekommer i. GT er i så måte en god metode for å få aktørens perspektiv og et «insider-perspektiv». I forhold til BSV-studentene, stemmer metoden godt overens med fokus for min interesse som er studentenes subjektive perspektiv og livsverden.

Mentorvirksomheten har pågått i Malmø siden 1997, men det finnes begrenset med forskning på feltet. I Norge ble prosjektet Nattergalen startet for første gang i 2008 og bærer naturlig nok preg av å være et prosjekt med blanke ark. Grounded theory er også velegnet som tilnærming for å avdekke et relativt nytt og lite utforsket felt, hvilket var tilfelle i studiene som dannet utgangspunktet for Glaser og Strauss og deres modell. Charmaz beskriver grounded theory som «methods ... consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories, «grounded» in the data themselves (Charmaz 2006, s.2)».

Glaser og Strauss hadde begge positivismen som utgangspunkt for sine antagelser om eksistensen av en objektiv, ekstern virkelighet som forskeren vil avdekke og forstå gjennom datasamling i sin rolle som nøytral observatør. Som Aadland skriver var det viktig «å komme til forskningsområdet så fritt for fordommer, forforståelser og forutgående teorier som mulig. Ut fra det man ser med uhildete øyne, skal teorien vokse fram uten forhåndsteoretisering (Aadland 2007, s.160)».

3.2 Forskerens plass i tradisjonell GT

Den tradisjonelle GT vektlegger viktigheten av å gå ut så forutsetningsløst som mulig. Glaser og Strauss argumenterer for en slik forutsetningsløshet ved at forskeren skal vente med litteraturgjennomgangen til etter å ha samlet inn og kategorisert data. Deres syn på tidspunktet for litteraturgjennomgang står i kontrast til de fleste andre forskningsprosjekter hvor litteraturstudium danner utgangspunktet for prosjektet.

Bakgrunnen for Glaser og Strauss' ønske om den forutsetningsløse forskeren var motivert ut fra deres positivistiske og objektivistiske ståsted. Kritikerne stiller spørsmål om hvorvidt det er mulig å frigjøre seg fra all forforståelse, observere og samle data uten å ta hensyn til sin egen referanseramme. Alvesson og Sköldbberg (2006) mener at en modifisert form for «forutsetningsløs forskning» er verdt å overveie for å i større grad kunne holde fokus på forskningen med friske øyne. «...forskare som besitter mindre encyklopedisk lärdom ibland kan uppvisa större kreativitet jämfört med dem som varit alltför inlästa på et område (Alvesson og Sköldbberg 2008, s.136)».

3.3 Veien videre for Glaser og Strauss

Etter å ha stått sammen om lanseringen av grounded theory i 1967, utviklet Glaser og Strauss metoden i ulike retninger. Glaser utgav flere bøker alene. Strauss inngikk et samarbeid med Corbin som også resulterte i flere bokutgivelser. Både Glaser og Strauss beholdt sitt positivistiske utgangspunkt, selv om Strauss i mindre grad enn Glaser. Troen på en ekstern, objektiv virkelighet var fortsatt felles, men det var tilnærmingen til denne virkeligheten som skilte dem. Glasers tilnærming samsvarte med den tidlige grounded theory ved at virkeligheten avdekkes gjennom oppdagelsen av data, koding av data samt

ved å sammenligne steg for steg. Strauss og Corbin la vekt på muligheten for å verifisere gjennom hypoteser, analytiske spørsmål og utviklede metodologiske tilnærminger. Charmaz skriver at Glaser kritiserte Strauss og Corbin for gjennom sin tilnærming til virkeligheten «to be forcing data and analysis through their preconceptions, analytic questions, hypotheses, and methodological techniques (Charmaz i Denzin og Lincoln 2000, s.512)».

3.4 Konstruktivistisk grounded theory

Charmaz er en av dem som har bidratt til en videreutvikling av grounded theory. Hun var en av de første studentene som tok doktorgrad i sosiologi ved University of California i San Fransisco. Glaser underviste doktorgradsstudentene i grounded theory, mens Strauss fungerte som Charmaz' veileder under hennes doktorgradsarbeid.

Charmaz beskriver GT-metoden som «flexible, heuristic strategies rather than as formulaic procedures (Charmaz i Denzin og Lincoln 2000, s.510)». I sin beskrivelse av utviklingen av GT legger Charmaz vekt på Glaser og Strauss' rolle som pionerer i forhold til det hun beskriver som deres bidrag «in providing written guidelines for systematic qualitative data analysis with explicit analytic prosedyres and research strategies (Charmaz i Denzin og Lincoln 2000, s.512)».

Grounded theory blir av Charmaz i mindre grad farget av et positivistisk og objektivistisk ståsted. Hun lanserer en konstruktivistisk grounded theory som hun selv omtaler som «a way of doing grounded theory that takes into account the theoretical and methodological developments of the past four decades (Charmaz 2006, s.9)». Den konstruktivistiske grounded theory står i opposisjon til den tradisjonelle gjennom å anerkjenne viktigheten av forskerens rolle som part i prosessen. Charmaz skriver at vi

... are part of the world we study and the data we collect. We *construct* our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices (Charmaz 2006, s.10).

3.4.1 Hvor passer jeg inn som forsker?

Charmaz mener konstruktivistisk grounded theory «recognizes that the viewer creates the data and ensuing analyses through interaction with the viewed (Charmaz i Denzin og Lincoln 2000, s.523)». Charmaz (2000) trekker frem konstruktivistenes forutsetning om en relativ sosial virkelighet, at det er en gjensidig anerkjennelse av kunnskap hos observatøren og den som blir observert, og at det sentrale i en konstruktivistisk GT er en streben mot en tolkende forståelse av subjektets meninger. Mentorprosjektet representerer et lite utforsket felt, noe som fører til at jeg går inn med relativt friske øyne. Jeg vil ha med meg min forforståelse i form av livssyn, fagbakgrunn, teoretisk bakgrunn samt interesser. I forhold til studien er det noen aspekter ved min forforståelse som kan ha mer relevans enn andre. Min fagbakgrunn som sykepleier gjør at jeg har en forforståelse med hensyn til BSV-utdanningene som er yrkesgrupper det er naturlig å sammenligne seg med. Forut for at jeg ble sykepleier, studerte jeg sosialantropologi ved Universitetet i Oslo. Med en generell interesse for det flerkulturelle, har jeg reist mye. Jeg var gjennom hele ungdomstiden engasjert i ulike organisasjoner, både politisk og idealistisk gjennom NGO-miljøet. Min erfaring fra å ha bodd utenlands har influert min forforståelse i forhold til å være ny i et fremmed land. Forforståelsen vil videre influere mine observasjoner og innsamling av data. En bevissthet i forhold til egen forforståelse, håper jeg kan bidra til å utvikle, heller enn begrense forskningsprosessen når jeg studerer data. Forskerens rolle i den konstruktivistiske GT samsvarer med det Aadland beskriver som idealet i kvalitative undersøkelser, hvor «forskeren bør være åpen, fleksibel og maksimalt nysgjerrig etter å registrere respondentenes egne synsvinkler, motiver og meninger (Aadland 2007, s.209)».

3.4.2 Konstruktivistisk GT som analytisk tilnærming

Charmaz (2000) vektlegger datasamlingen som fundament for GT og skriver at teoretikerne innen grounded theory studerer

...our early data and begin to separate, sort and synthesize these data through qualitative coding. Coding means that we attach labels to segments of data that depict what each segment is about (Charmaz 2006, s.3)

Analysering og koding av data er noe jeg har gjort parallelt med innsamlingen av data. En slik arbeidsform har ifølge Charmaz (2000) som mål å bidra til å gi forskeren nye perspektiver på materialet og å fokusere den videre datainnsamlingen. Olsson og Sörensen definerer koding som «omvandlingen av rådata fra rent empiriske data til et mer «håndterlig» databilde (Olsson og Sörensen 2006, s.116)». Kodingen av materialet er det som starter utviklingen av en teori. Ut fra kodene dannes kategorier. Kategoriene legger videre grunnlaget for å kunne sammenligne. Sammenligninger står sentralt i GT, og er årsaken til at GT blir beskrevet som en komparativ metode. Sammenligningen kan være mellom ulike individers livsverden, som defineres av Olsson og Sörensen som «folks indre verden og hvordan omverdenen erfares og oppleves (Olsson og Sörensen 2006, s.84)». Data samlet på ulikt tidspunkt fra ett og samme individ kan sammenlignes, sammenligninger av data med kategorier samt sammenligningen av en kategori med en annen.

Under hele forskningsprosessen har jeg gjennomført «memo-writing». «Memo-writing» beskrives av Charmaz som «the intermediate step between coding and the first draft of the completed analysis (Charmaz i Denzin og Lincoln 2000, s.517)».

Med GT som analytisk tilnærming vil det i følge Olsson og Sörensen innebære at data samles inn, tydeliggjøres, kodes og kategoriseres «systematisk i en kontinuerlig komparativ analyse inntil foreteelsen eller hendelsesforløpet er kartlagt fullt ut (Olsson og Sörensen 2006, s.116)». En foreteelse eller et hendelsesforløp er kartlagt fullt ut når datasamlingen har nådd et metningspunkt. En metning av data innebærer at det gjennom den komparative prosessen ikke kommer frem nye data som kan kodes. I min prosess med datasamling synes jeg de data som kom frem i de første fem intervjuene hadde mange innholdsmessige likhetstrekk. For å finne ut hvorvidt jeg hadde nådd en metning bestemte jeg meg for å gjennomføre flere intervju. Intervjupersonene i de fem første intervjuene ble intervjuet retrospektivt. På det tidspunktet de ble invitert til å snakke om hva som var bakgrunnen for at de ønsket å bli mentorer var de i realiteten i slutfasen av sitt engasjement i Nattergalprosjektet. For å se om metning virkelig var nådd eller om

jeg kunne få frem nye data med ny innfallsvinkel gjennomførte jeg derfor andre intervjurunde med studenter som stod på startstreken til mentorperioden. De hadde søkt om å få bli mentor, men hadde på intervjutidspunktet enda ikke møtt sitt mentorbarn.

3.5 Forskningsverktøy

Charmaz skriver at «a grounded theory journey may take several varied routes, depending on where we want to go and where our analysis takes us (Charmaz 2006, s.13)».

Målsettingen med datainnsamling er å skaffe et rikt materiale, noe som Charmaz skriver vil «go beneath the surface of social and subjective life (Charmaz 2006, s.13)». For å få svar på min undring har jeg sett det som mest hensiktsmessig å samle empiri gjennom kvalitative, individuelle intervjuer av studentene. Jeg har i tillegg samlet det Charmaz (2006) beskriver som etnografisk data gjennom deltakende observasjon.

På tross av målsettingen om å skaffe et rikt datamaterialet, så er det viktig for meg å ikke la det overskygge de etiske betraktningene av prosessen. Det viktigste er at menneskene jeg samhandler med føler seg ivaretatt og respektert. Det er helt sentralt for mitt studie at jeg er bevisst mitt ansvar for en etisk forsvarlig forskning.

Researchers and research participants make assumptions about what is real, possess stocks of knowledge, occupy social statuses, and pursue purposes that influence their respective views and actions in the presence of each other. Nevertheless, researchers, not participants, are obligated to be reflexive about what we bring to the scene, what we see, and how we see it (Charmaz 2006, s.15)

Charmaz (2006) trekker frem fordelene en kvalitativ forsker har i forhold til at de gjennom hele prosessen med datainnsamling, vil kunne tilføye stadig nye aspekter til forskningen. Hun mener grounded theory er spesielt egnet for å implementere nye data, samt å ha muligheten til å forfølge ledetråder som dukker opp underveis.

Jeg deler Charmaz' standpunkt om at forskeren er med på å skape data gjennom

samhandling med menneskene og fenomenet han eller hun forsker på. Interessen som førte meg til Nattergalprosjektet vil farge hvordan jeg nærmer meg forskningsfeltet. Charmaz (2006) kaller en slik innledende interesse for «points of departure», som hun mener virker berikende for våre ideer.

3.5.1 Loggføring og memoskriving

Kvale (2007) fokuserer på tidsdimensjonen når han skriver at sluttproduktet bør overveies fra prosjektets start. Jeg har ført logg under hele prosessen. Loggføring innebærer en type kreativ referatføring i forhold til de erfaringene jeg har gjort meg i forbindelse med arbeidet, når jeg har vært deltakende observatør i ulike aktiviteter sammen med mentorer og mentorbarn, i intervjusituasjoner med verbal såvel som nonverbal kommunikasjon, ved veiledning og opplevelser fra skolesamlinger. Loggføringen har tydelige paralleller til Charmaz' memoskriving, noe som er en skriftliggjøring av refleksjoner, ideer og sammenhenger som forskeren opplever. Charmaz skriver at memoskrivingen vil «catch your thoughts, capture the comparisons and connections you make, and crystallize questions and directions for you to pursue (Charmaz 2006, s.72)». Gjennom en omfattende prosess med innsamling av data samt analysing av data, har jeg sett det som en nødvendig kvalitetssikring overfor meg selv å skrive logg.

3.5.2 Deltakende observasjon

Wadel beskriver deltakende observasjon som metoden som «egner seg best til å fremskaffe data om samhandling, til å utvikle relasjonelle begreper og samhandlingsteorier og til fremsette relasjonelle og prosessuelle forklaringer (Wadel 2006, s.11)». Jeg ser deltakende observasjon som en gunstig måte å møte forskningsfeltet på. I dagliglivet er vi alle deltakende observatører på en mer eller mindre systematisk måte, mener Wadel (2006).

Charmaz (2006) refererer til Glaser (2002) som mente at alt er data. «Grounded theories may be built with diverse kinds of data... (Charmaz 2006, s.14)» ifølge Charmaz. Målet med datasamling er å skaffe et rikt materiale, som Charmaz beskriver som «... detailed,

focused, and full (Charmaz 2006, s.14)». Det verktøyet jeg har valgt til min datasamling, har jeg valgt ut fra en tanke om et rikt materiale best kan erverves ved ulike tilnærminger som i mitt studie har vært memo-skriving, individuelle intervju og deltakende observasjon.

I rollen som deltakende observatør har jeg ikke fått frem data som ikke også har kommet frem i intervjuene. Deltakende observasjon har likevel gitt et rikere materiale fordi jeg har fått presentert en stor del av intervjudataene i praksis. Jeg har deltatt i den livsverden mentorene beskriver gjennom det de forteller i intervjuene. Min deltakende observasjon har fungert som en validering av data. I tillegg har intervjudata blitt validert i forhold til utvalget. De uformelle samtalene jeg har hatt med mentorer som ikke ønsket å bli intervjuet har bidratt til at intervjudata blitt validert. Jeg fant ingen avvik fra mine intervjudata gjennom samtalene.

Deltakende observasjon som innfallsvinkel til forskningsfeltet kan etter min mening bidra til å danne et grunnlag for tillit mellom forskningsfeltet, de som blir forsket på og den utenforstående, forskeren. Antallet studenter som sa seg villige til å la seg intervjuet var høyere ved første intervjurunde enn tilfellet var ved andre runde. Jeg presenterte meg på samme måte for begge studentgruppene, men parallelt med intervjuene i første runde gjennomførte jeg deltakende observasjon ved aktiviteter hvor mentorer og mentorbarn var samlet. Min rolle som deltakende observatør kan ha virket ufarliggjørende samt ha bidratt til å skape trygghet i relasjon til studentene. Utgangspunktet for min rolle som deltakende observatør og som intervjuer vil først og fremst være at jeg er student.

3.5.3 Individuelle intervju

Jeg gjennomførte individuelle intervjuer ut fra en tanke om at det kan være lettere å snakke fritt og uhindret ved et individuelt intervju.

Kvale skriver at et «godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale 2007, s.77)». Med

utgangspunkt i min vitenskapsteoretiske tilnærming, så har jeg utarbeidet et forskningsspørsmål som har sitt utspring i min undring og det jeg ønsker mer kunnskap om.

I tråd med ideologien bak GT tar jeg ikke utgangspunkt i noen forhåndsbestemt ekstern teori, og spørsmålene vil derfor være så åpne og generelt utformet som mulig. Jeg har sett det som hensiktsmessig å utarbeide en guide i likhet med det Kvale (2007) omtaler som en grov skisse over emner, med forslag til spørsmål. I praksis har jeg latt alle intervjupersonene lese forskningsspørsmålet før intervjuet starter, samtidig som jeg har sagt at jeg vil komme med oppfølgingsspørsmål underveis hvis det er naturlig eller hvis de sier noe jeg ønsker å følge opp. Ved å stille spørsmålet åpent er hensikten å oppnå effekten Kvale beskriver som at intervjupersonene «ikke bare besvarer spørsmål forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i, gjennom dialog med intervjueren (Kvale 2007, s.25)». I tråd med GTs analytiske tilnærming har nye spørsmål og analytiske ledetråder hatt utspring i og blitt generert ut fra prosessen med innsamling av data. Charmaz støtter også bruken av få, åpne spørsmål og skriver at forskeren ved å formulere «open-ended, non-judgmental questions, you encourage unanticipated statements and stories to emerge (Charmaz 2006, s.26)».

3.5.4 Studie av narrativer

Aadland definerer narrativer som fortellende og skriver at «narrativ mening skapes i våre fortellinger om oss selv som kognitiv organisering av livserfaringene (Aadland 2007, s.280)». Vi skaper med andre ord mening til våre liv gjennom fortellingene våre. En livsfortelling vil endre seg i forhold til hvem mottakeren er fordi enhver livsfortelling skapes i en relasjonell virkelighet.

Narrativer kan være tekst fra memo-skriving og utdrag fra transkribert intervjuer. Det å gjennomføre individuelle intervju på bakgrunn av kun et forskningsspørsmål i tillegg til åpne oppfølgingsspørsmål inviterer etter min mening intervjupersonen til å dele sitt

narrativ med meg som intervjuer. Som Aadland skriver er «...fortellingen om meg selv på ingen måte et avsluttet kapittel. Den er først og fremst en fortelling som venter på å bli fortalt og skrevet videre (Aadland 2007, s.256)». Prosessen hvor narrativer oppstår gjennom intervju vil gi et unikt innblikk i intervjupersonens livsverden og gi «...a researcher otherwise unobtainable views (Charmaz 2006, s.14)». Studentene vil også kunne ha nytte av en slik prosess fordi det sannsynligvis vil sette igang en bevisstgjøring ved at de skaper mening ut av sine livserfaringer. En slik bevisstgjøring hos studentene kan være en hjelp til det Freire beskriver som å «sette navn på verden». Freire bruker begrepet bevisstgjøring om «opplæringen til å oppfatte sosiale, politiske og økonomiske motsetningsforhold og til å bekjempe de sider ved virkeligheten som skaper undertrykkelse (Freire 2005, s.18)». En slik bevisstgjøring samsvarer også med Nattergalprosjektets intensjon om å øke studentenes kunnskaps- og kompetansenivået.

3.5.5 Rekruttering av intervjupersoner og praktisk gjennomføring

Et vel gjennomført forskningsprosjekt krever at utvalget av forsøkspersoner er gjort på vitenskapelig vis, det vil si at et utvalg skal være representativt for det problemområdet som forskningsprosjektet skal undersøke (Olsson og Sörensen 2006, s.59).

Personene som ble forspurt om å la seg intervjuer i forbindelse med min studie av Nattergalprosjektet utgjorde et strategisk utvalg hvor inklusjonskriteriene var å være student ved BSV-utdanningene og mentor i prosjektet. Utvalget var representativt for forskningsfeltet.

I grounded theory skal utvalget ideelt sett være åpent, det skal med andre ord ikke være bestemt på forhånd hvor mange som skal intervjues. Datasamlingsverktøy velges ut fra en vurdering om hva som i størst grad vil bidra til en metning av datamateriale. Ved bruk av intervju som verktøy har jeg fortløpende vurdert hvorvidt det trengs flere intervjuer og eventuelt med hvem. I forhold til det strategiske utvalget i mitt studie gav jeg alle studentene som deltok i prosjektet skoleåret 2008/2009 og 2009/2010 forespørsel om å la seg intervjuer.

Forespørselen ble fremmet på lik måte for de to gruppene. Prosjektlederen for Nattergalprosjektet introduserte meg kort for studentene før jeg fortalte litt mer om meg selv, formålet med mitt prosjekt og hva jeg ønsket å vite mer om fra studentene. Jeg informerte samtidig om at studentens deltakelse var frivillig. For de som eventuelt ville stille seg til disposisjon for intervju informerte jeg om at alle opplysninger vil bli anonymisert og at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke sin deltakelse tilbake.

Ved første intervjurunde fikk jeg mailadresse til de studentene som ikke aktivt motsatte seg deltakelse. Jeg sendte så en ny, kort presentasjon av meg og mitt prosjekt på mail samtidig som jeg på ny forespurte om studentenes deltakelse. De som ønsket å la seg intervju ble bedt om å kontakte meg for nærmere avtale. I første omgang avtalte jeg intervjuer med de tre første som tok kontakt. Jeg fikk ytterligere to henvendelser, men til dem svarte jeg at jeg eventuelt ville ta kontakt etter å ha sett hva som kom frem gjennom de tre første intervjuene. I løpet av innspurten av 2008/2009-studentenes mentorperiode endte jeg opp med å intervju samtlige av de som stilte seg til disposisjon.

Jeg transkriberte og kodet de fem første intervjuene fortløpende. Etter avtale med intervjupersonen skrev sammendrag som jeg sendte dem for å kvalitetssikre at jeg hadde forstått det de sa riktig. I løpet av de to siste intervjuene i første runde syntes jeg det kom frem lite ny data. Det som ble sagt var innholdsmessig mye likt de tre første intervjuene, men jeg var usikker på om jeg hadde nådd en metning av data i forhold til mitt studie. Jeg brukte litt tid i tenkeboksen, så gjennom de data jeg hadde fra memo-skrijving, deltakende observasjon og intervjuer samt diskuterte med min veileder. Konklusjonen ble at jeg ønsket å, i tråd med grounded theory, prøve en ny innfallsvinkel gjennom å intervju de studentene som fortsatt ikke hadde startet sin mentorperiode. Målet var å oppnå metning av datamateriale.

Andre intervjurunde startet med en presentasjon tilsvarende den fra første runde. Jeg møtte studentene første gang de var samlet. Hensikten var at studentene på det tidspunktet fortsatt ikke hadde møtt mentorbarna. Jeg sendte rundt et ark hvor alle ble bedt om å skrive seg på, samt at de som ville la seg intervju under forutsetningene jeg hadde informert om, ble bedt om å skrive telefonnummer slik at jeg kunne ta kontakt for nærmere avtale. De ble også informert om at jeg ut fra mitt metodevalg i utgangspunktet ikke visste hvor mange intervjuer jeg trengte. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra fire av studentene. Ett og ett intervju ble gjennomført, transkribert og kodet før jeg avtalte neste intervju. Tre av de fire som hadde sagt seg villige, ble intervjuet. Den siste besvarte ikke mine henvendelser, noe jeg tolket til at vedkommende hadde ombestemt seg vedrørende sin deltakelse i mitt studie.

3.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet – en hellig, vitenskapelig treenighet?

Begrepene validitet og reliabilitet brukes litt ulikt i forhold til hvorvidt studiet er basert på et kvantitativt eller et kvalitativt design. Generelt sett brukes begrepene i vurderingen av hvorvidt data har blitt samlet inn og bearbeidet på ett systematisk og hederlig vis.

3.6.1 Validitet

En studie som har høy grad av validitet vil gi resultater med dertil stor gyldighet. «...har validitet å gjøre med hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale 2007, s.166)». Utvalget av personer jeg har intervjuet består av studenter som allerede har tatt initiativ til å være mentor, og i tillegg har de selv valgt å la seg intervju. Mitt utgangspunkt var å få kunnskap om studentenes begrunnelse for sitt ønske om å være mentor, og på bakgrunn av det mener jeg mine intervjupersoner har gitt meg relevant og valid data.

For å kvalitetssikre gyldigheten i intervjuene har jeg sendt sammendrag av intervjuene til den intervjupersonen det gjaldt og fått tilbakemelding på hvorvidt min oppfatning

stemte overens med det de hadde sagt og om det eventuelt var noe de ville trekke tilbake eller tilføye. Samtlige intervju har blitt transkribert i full tekst fra analogt opptaksutstyr. Jeg har gjennomført deltakende observasjon ved flere anledninger hvor mentorene har vært sammen med sine mentorbarn og på den måten fått en annen innfallsvinkel til datasamlingen. Vinklingen med deltakende observasjon har gitt en validering av de data jeg har fått gjennom intervjuene slik jeg beskrev det i kapittel 3.5.2 *Deltakende observasjon*. Memo-skriving har vært en kontinuerlig prosess gjennom hele studien. Gjennom memo-skrivingen har jeg validert underveis. Kvale (2007) refererer til Glaser og Strauss og grounded theory som han skriver har «...et undersøkende gyldighetsbegrep. Validering er ikke bare en enegyldig verifisering eller produktkontroll; verifikasjonen er bygget inn i selve forskningsprosessen (Kvale 2007, s.1689)». Gjennom å bruke grounded theory har jeg som tidligere beskrevet analysert og kodet datamateriale parallelt med å samle den inn. En slik fremgangsmåte har bidratt til at jeg under hele prosessen har evaluert gyldigheten av mine ulike data ved å spørre meg selv om jeg er på sporet av å få svar på min undring.

3.6.2 Reliabilitet

Troverdighet er stikkordet for å måle reliabiliteten i en studie. Innenfor kvantitative studier har graden av reliabilitet vært enkelt å måle i forhold til at studien skal kunne gjentas og gi de samme resultatene gitt at forutsetningene er de samme. I mitt studie som er basert på blant annet intervju og deltakende observasjon vil det være umulig å gjenskape de samme forutsetningene ved en senere studie. Rammebetingelsene vil være endret fordi forsker, intervjupersoner og omgivelser ikke er de samme.

Til tross for at dataene fra mitt studie ikke vil være mulige å reprodusere, mener jeg at å kunne si at studiet har reliabilitet. Starrin og Svensson (1994) mener at det i grounded theory ikke er noe mål at data skal kunne reproduseres. I mitt datamateriale fremkommer det tydelige innholdsrelaterte forbindelser og samme relasjon mellom fenomenene gjentar seg. I tråd med grounded theory som metode gir det reliabilitet til min studie.

Noe av kritikken til at et kvalitativt studie skal kunne ha reliabilitet er at intervjudata har sitt utspring i ledende spørsmål. Jeg har bevisst forsøkt å unngå å stille ledende spørsmål gjennom å først og fremst la intervjupersonen snakke fritt rundt forskningsspørsmålet jeg har definert på en åpen måte.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten forteller noe om hvorvidt resultatene i studie er overførbare. Olsson og Sørensen skriver at det er mulig å beregne generaliserbarheten av oppnådde resultater ved å beregne «sannsynligheten for at man fra et tilfeldig utvalg trekker riktige konklusjoner om den populasjonen som er undersøkt (Olsson og Sørensen 2006, s.156)». Ut fra et slikt kriterie finner jeg det vanskelig å generalisere resultatene fra mitt studie. Selv om resultatene ikke er generaliserbare mener jeg at kunnskapen som sprunget utav mine data kan ha overføringsverdi i forhold til for eksempel videre arbeid med mentorprosjektet og annet studentrelatert engasjement. Kvale (2007) argumenterer for at slik overføring er mulig, til tross for kritikerne som mener intervjustudier ikke er generaliserbare fordi for få personer er involvert. Han mener det nettopp bør fokuseres på få, intensive kasusstudier for å innhente generell kunnskap. Erfaring tilsier at det er mulig å dra nytte av hverandres erfaringer selv om datamengden er begrenset, som er det vi i følge Kvale gjør når vi «ut fra vår erfaring med en situasjon eller en person forutser nye hendelser (Kvale 2007, s.160)».

3.7 Etiske refleksjoner

«Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale 2007, s.65)».

3.7.1 Etiske betraktninger i forhold til metode

Som beskrevet i kapittel 3.6.1 *Validitet* har grounded theory et undersøkende gyldighetsbegrep hvor hele forskningsprosessen gjennomføres med en konstant evaluering. Evalueringen vil også innebære at jeg evaluerer hvorvidt valgt metode, bruken av den samt valg og bruk av forskningsverktøy er etisk forsvarlig. Jeg mener den kontinuerlige evalueringsprosessen i grounded theory gir et godt utgangspunkt for et

etisk forsvarlig studie, noe som også samsvarer med forskningens kunnskapskrav som sier at «forskningens overordnede mål er å vinne ny kunnskap for å øke forståelsen av den verden vi lever i og om mulig skape positive forandringer (Olsson og Sörensen 2006, s.56)».

3.7.2 Etisk tilnærming til intervjupersoner og data

Ved oppstarten av studie formidlet Nattergalens prosjektleder, på mine vegne, en forespørsel adressert til ledelsen ved høgskolen samt prosjektansvarlig i barne- og likstillingsdepartementet. Forespørselen gjaldt en eventuell klarering i forhold til at jeg ønsket å gjøre et studentarbeid på mastergradsnivå på Nattergalprosjektet.

Tilbakemeldingen var positiv fra høgskoleledelsen såvel som barne- og likestillingsdepartementet. Charmaz fokuserer på respekten for forskningsdeltakerne når hun skriver at

...our respect for our research participants pervades how we collect data and shapes the content of our data. We demonstrate our respect by making concerted efforts to learn about their views and actions and to try to understand their lives from their perspectives (Charmaz 2006, s.19)

En konsekvens av det Charmaz (2006) skriver om forskerens bestrebelser for å lære om og forstå forskningsdeltakerens perspektiv er at det oppstår en personlig interaksjon. Kvale (2007) mener en slik personlig interaksjon skjer ved at den intervjuede påvirkes av intervjusituasjonen samtidig som vårt syn på menneskets situasjon påvirkes av kunnskapen som produseres. Å gjennomføre en intervjuundersøkelse slik jeg har gjort i min datasamling, blir i følge Kvale «et moralsk foretakende (Kvale 2007, s.67)».

I kapittel 3.5.5 *Rekruttering av intervjupersoner og praktisk gjennomføring* beskrev jeg hvordan jeg gikk frem under rekrutteringen av studentene. I mitt studie har jeg innhentet data gjennom det som kan betegnes som forskning på mennesker. Kvale omtaler «tre etiske regler for forskning på mennesker; det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2007, s.67)».

Et informert samtykke innebærer at intervjupersonen gir sitt samtykke til deltakelse i et studie på et informert grunnlag. Å gi samtykke på et informert grunnlag betyr at intervjupersonen har fått tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens overordnede mål samt fordeler og ulemper ved deltakelse i studien, men kanskje mer viktig er forskerens ansvar for at relevant informasjon er forstått av intervjupersonen. Intervjupersonen skal også få informasjon om at «deltakelsen er frivillig og kan avbrytes når som helst uten negative følger for ham eller henne (Olsson og Sörensen 2006, s.59)». Mine intervjupersoner ble gitt tilsvarende informasjon da jeg introduserte meg for hele mentorgruppen og informasjonen ble gjentatt både da vi gjorde nærmere avtale for et møte samt da vi møttes for den praktiske gjennomføringen av intervjuet. Mine intervjupersoner er studenter ved høgskolen og samtlige sa selv de var inneforstått med hva informert samtykke innebar. Da jeg introduserte meg for mentorene fikk de opplysninger om hvordan de kunne få tak i meg dersom de skulle ha spørsmål eller det var noe de ønsket å diskutere.

Konfidensialiteten er etter min mening ivaretatt i mitt datamateriale ved at intervjuene er tatt opp analogt. I transkripsjonen så er de eneste endringene jeg har gjort, i forhold til opplysninger som det var mulig å spore til enkeltindivider. De transkriberte intervjuene er identifisert med titler som intervju 1 og intervju 2 og sammendragene intervjupersonene fikk likeså. I min memo-skriving har jeg utelatt å bruke utsagn som kan spores til enkeltindivider. Forskere og studenter har gått sammen og utpekt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste som personvernombud for å ivareta konfidensialiteten. Jeg mener min datasamling ikke trenger godkjenning fra NSD ut fra deres kriterie som sier at «i forbindelse med forsknings- eller kvalitetssikringsprosjekt som skal behandle personopplysninger elektronisk eller opprette et manuelt personregister med sensitive opplysninger, har meldeplikt til personvernombudet (<http://www.nsd.uib.no/personvern/>)». De analoge intervjuopptakene destrueres ved studiens slutt.

4 Metodekritikk

Har min metode og de verktøy jeg har valgt for å samle inn data vært hensiktsmessige i forhold til å få belyst det området jeg ønsket?

4.1 Et kritisk blikk på behandling av intervjupersonene

Grounded theory er som en «underveismetode» en utfordring i forhold til å få oppfylt reglene for forskning på mennesker som Kvale (2007) definerer som informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. For at intervjupersonene skulle kunne gi informert samtykke, skulle de hatt all informasjon om studien, metoden og målet. Denne informasjonen er en umulighet i en studie som gjennomføres med en «underveismetode» som grounded theory. Evaluering vil være en integrert del av prosessen, og metodiske verktøy kan endres underveis. Da mentorene ble forespurt om de ville la seg intervju, visste jeg ikke hvor mange intervjuer som kom til å bli aktuelt å gjennomføre for å nå en metning. Det kan derfor stilles spørsmål om hvorvidt intervjupersonene hadde tilstrekkelig informasjon til å kunne gi et informert samtykke. I 3.6.2 *Reliabilitet* har jeg skrevet at mine data har tydelige innholdsrelaterte forbindelser. Jeg har spurt meg selv om hvorvidt disse innholdsrelaterte forbindelsene er et resultat av det verktøyet jeg har valgt i min datasamling. Kan måten jeg har gjennomført intervjuene på bidratt til å mane frem bestemte svar fra intervjupersonen? Jeg mener at mitt åpne intervju spørsmål vanskelig kan ha lagt sterke føringer på intervjupersonens svar. Valideringen og bruk av flere innfallsvinkler til datamaterialet bekrefter etter min mening også at intervjusvarene ikke er «styrt».

Selv om måten jeg gjennomførte intervjuet på ikke la føringer for de svarene jeg fikk, kan det være andre, usynlige mekanismer som har innvirket. Intervjupersonene kan ha følt et mulig asymmetrisk maktforhold mellom meg som intervjuer og forsker og dem som lekmenn. Ut fra at jeg presenterte meg som mastergradsstudent og ønsket å få mer kunnskap om Nattergalprosjektet og deres engasjement, kan de ha svart ut fra hva de trodde jeg ville vite. Etter intervjuene med de mentorene som var i slutfasen av sitt mentorskap, satt jeg igjen med en opplevelse av at de hadde integrert prosjektets

formelle mål og hensikt veldig godt. Kanskje denne følelsen vitner om at mentorene har hatt et ønske om å gi «korrekte» svar.

4.1.1 Er grounded theory hensiktsmessig som forskningsmetode?

Grounded theory er ifølge Alvesson og Sköldberg «en av de mest anvendte kvalitative metodene internasjonelt, kanskje *den* mest anvendte (Alvesson og Sköldberg 2008, s.126)». På tross av sin popularitet, er det flere aspekter ved grounded theory kritikerne har satt fingeren på. Forutsetningsløsheten som jeg beskrev i kapittel 3.2 *Forskerens plass i tradisjonell GT* har blitt kritisert for at den kan resultere i common sense-tolkninger og lite ny kunnskap. I min studie har jeg valgt en mindre rigid oppfatning av forutsetningsløsheten enn det Glaser og Strauss hadde som utgangspunkt. «Man bør sikkerstille at hjulet ikke er oppfunnet innen man påbegynner oppgaven. Någon form av progresjon er sjølvfallet ønskværd (Alvesson og Sköldberg 2008, s.137)».

Ineffektivitet i forhold til datainnsamling kan være et problem i grounded theory. Alvesson og Sköldberg skriver at «...hundretalls sider manuelt ferdige kodningsnoter forefaller tåmligen omfattende som forskningsinnsats (Alvesson og Sköldberg 2008, s.148)». Når jeg ser tilbake på arbeidsprosessen i min studie er det arbeid med transkripsjon av intervjuer som veier absolutt tyngst på vektiskålen. Jeg vurderte i utgangspunktet hvorvidt det var hensiktsmessig å transkribere samtlige intervjuer og kom til at det var viktig for å kvalitetssikre min behandling av data.

Charmaz skriver at «the endpoint that we portray makes sense to us because we have been immersed in the process. For our audiences, however, lines become blurred between process and product (Charmaz 2006, s.181)». Etter min mening vil grounded theory som en «underveismetode» gi et mer helhetlig resultat i form av en læringsprosess hvis man ser hele studien, og ikke bare sluttresultatet. Jeg håper at jeg gjennom å beskrive mitt valg av metodetilnærming, verktøy for datainnsamling og den praktiske gjennomføringen, har bidratt til å kunne ta leseren av oppgaven med gjennom

studien jeg gjort på Nattergalprosjektet.

5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene som har fremkommet gjennom prosessen med analyse og koding av mitt datamateriale. Jeg har i hovedsak benyttet meg av data fra intervju, men også fra memo-writing og deltakende observasjon. Under studiens kontinuerlige prosess med koding og sammenligning har jeg identifisert sitater fra intervjupersonene, observasjoner og egne notater og narrativer som har menings- og innholdslikheter. Dataindikatorene har videre generert ti åpne koder. Direkte sitater fra intervjuene skriver jeg i kursiv for å tydeliggjøre studentenes egne ord.

Jeg har ikke differensiert i forhold til hvorvidt dataindikatorene kommer fra intervju med studentene som var i avslutningsfasen av sitt mentorskap eller om utsagnene kom fra studentene som stod på startstreken. Endel av sitatene er relatert til de erfaringer studentene gjorde seg. Studentenes beskrivelser av erfaringene har jeg tatt med fordi jeg mener det bidrar til å gi et tydeligere bilde av hvorfor de ønsket å bli mentorer. Gjennom beskrivelsene og narrative fremstiller studentene sin motivasjon for å delta i mentorprosjektet.

Etter at jeg har presentert dataindikatorene gjennom åpne koder følger en illustrasjon over mitt analysearbeid og de kodene jeg har kommet frem til. Avslutningsvis i dette kapitlet beskriver jeg de aksiale kodene som fremkom gjennom de åpne kodene. Den selektive koden/kjerne-kategorien presenterer jeg til slutt. Kjerne-kategorien er et sluttprodukt av mitt analysearbeid, og har oppstått fra vurderinger av data og koder i forhold til sentralitet og relevans for min undring.

5.1 Åpne koder

Jeg vil presentere de åpne kodene som egne overskrifter sammen med dataindikatorene som har som hensikt å belyse og underbygge kodene.

5.1.1 Kompetanse i forhold til barn

- «ingen erfaring med å arbeide med barn» «... unik mulighet til å få trene på også få prata med barn...»
- «... finne ut ... hva en tiåring liker...» «... når det gjelder å jobbe med barn og sånne type ting så er ikke det noe jeg har gjort veldig mye av»

Samtlige intervjupersoner trakk frem et behov for og ønske om mer kunnskap om barn. Det var noen foreldre blant intervjupersonene, men ingen hadde erfaringer med barn og unge fra yrkeslivet. «... *når det gjelder å jobbe med barn og sånne type ting så er ikke det noe jeg har gjort veldig mye av...*».

Bachelorgradstudium i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie har alle teori rundt arbeid med barn i større eller mindre grad. Studentene var veldig bevisste på at de i sitt fremtidige yrkesliv mest sannsynlig ville møte barn som brukere, klienter og/eller pårørende. «... *finne ut ... hva en tiåring liker...*». Flere av studentene snakket om hvordan barn og voksne er forskjellige og at barn ikke ser seg selv på samme måte som vi voksne ser dem. En av intervjupersonene synes det var spesielt interessant å gjennom sitt mentorbarn få innsikt i hva en gutt på 10 år er opptatt av. En annen student sa hun hadde lyst til å bli kjent med noen av mentorbarna for «*å se hvordan de har det*». I forbindelse med å skulle ha sitt arbeide i helse- og sosialtjenesten hadde studentene fokus på det med tillit og at tillit var viktig for relasjonen mellom dem som representant for tjenesteapparatet og brukerne. For å oppnå tillit mente studentene det var sentralt med gode kommunikative evner i forhold til voksne såvel som barn. En av studentene beskrev mentorprosjektet som en «... *unik mulighet til å få trene på også få prata med barn...*».

5.1.2 Øvelse i kommunikasjon og relasjonsbygging

- «lite rom for praktisk utprøvelse av teoretisk læring fra skolen»
- «... forberedt de på avslutningen og det har vi brukt lang tid på»
- «... klare å ha en profesjonell relasjon...»
- «... det å ikke knytte seg for mye heller, at man kan ikke ta med seg jobben hjem når man jobber...»

Studentene var samstemte i forhold til å ha en følelse av at avstanden fra teori til praksis ofte kan være stor. En av studentene sa at hennes tid som mentor oppfylte hennes ønske om «å få trene i rommet mellom teori og praksis». Deltakelsen i mentorprosjektet var for en stor del av studentene en måte å kompensere for det de mente var et gap mellom teori og praksis. «... , utover praksis så har vi veldig liten anledning til å bruke det vi lærer teoretisk».

«Å bruke kommunikasjonsteorien vi aktivt lærer her ved høyskolen i en reell setting og ikke en kunstig setting – det er viktig». Studentene snakket om utfordringene med det å skulle jobbe med mennesker. Utfordringene studentene trakk frem dreide seg spesielt om det å ha en profesjonell relasjon og å ikke skulle engasjere seg på et mer privat følelsesmessig plan. «Jeg trodde at jeg kom til å knekke sammen helt for jeg blir så knytta til mennesker og gråter og sånn, men det gikk veldig bra». «... det er jo noe med det når du jobber med mennesker, vi er jo mennesker sjøl og det er jo vanskelig å la være å bli knytta». Øvelse i relasjonsbygging og kommunikasjon var en sterk motivasjonsfaktor, og som studentene fikk gjennom kontakten med mentorbarnet. Mentorprosjektet innebærer tre felles kurs/veiledninger og så mange individuelle veiledninger som den enkelte mentor føler behov for underveis. «Det at vi skal knytte kontakt, vi skal først bli kjent, vi skal knytte en kontakt og vi skal avbryte kontakt, det ser jeg på som lærerrikt».

Mange av studentene nevner muligheten for veiledning underveis som positivt i forhold til utfordringer i forhold til relasjonen til mentorbarnet, barnets familie eller kommunikasjonen med dem. «Fin erfaring for meg som fremtidig yrkesutøver det at jeg må stå i situasjonen når jeg helst vil pile min vei. Jeg møter mange utfordringer og det vokser jeg

på». Kommunikasjon kan være utfordrende på flere måter. I mentorprosjektets første periode snakket majoriteten av mentorbarna flytende norsk, men «...foreldra snakka veldig lite norsk og ikke engelsk heller. Så det ble mye kroppsspråk og litt sånn, brukte lang tid på å forklare en ting og sånn». Studentene fikk likevel prøvd seg på ulike kommunikasjonsformer ved at de måtte gjøre avtaler med og forholde seg til mentorbarnas foreldre. «Man lærer å kommunisere på litt andre måter da. Det er ikke alltid språk som skal til for at man skal klare å si det man vil».

5.1.3 Veien til profesjonell yrkesutøvelse

- «få litt kjøtt på beinet i forhold til å jobbe med mennesker som er noe av det jeg skal gjøre...»
- «må søke den erfaringa jeg får der jeg får den»
- «det vil kunne gjøre det lettere for eventuelle klienter, pasienter eller brukere som jeg senere skal møte at jeg på en måte aksepterer deres normer og rammer i en mye større grad enn jeg ville gjort hvis jeg ikke kjente dem»
- «fordel når jeg skal ut i yrkeslivet, fordi det er når du kjenner noen at de er helt vanlige, at det ikke er noe rart med dem»

Mentorprosjektet ble av samtlige studenter sett på som et hjelpemiddel på veien til å bli en god yrkesutøver. En student sier at prosjektet «...gir meg kunnskap og kunnskap er motivasjon...», «...det her var en anledning til å lære og å bruke faget». Studentene jeg intervjuet i min studie hadde alle et bevisst forhold til sin rolle som fremtidig yrkesutøver. Mentorprosjektet ble sett på som et hjelpemiddel for bli en bedre helse- og sosialarbeider. «...en helt annen ballast inn i yrkeslivet» ville i følge en student åpne for at muligheten til å kunne bidra til en offentlig tjenesteforvaltning med mindre diskriminering.

«Når jeg ble kjent med den familien som vi har kontakt med nå også, så bidro det også til å fjerne ytterligere sånne barrierer som man kanskje har lett for å sette opp». I intervjuene bruker flere av studentene tid på å beskrive betydningen av møtet mellom dem og innvandrerbarnet, og hva et slikt møte og en slik relasjon gjør med den enkelte. «I mitt fremtidige yrkesliv hvor jeg møter de på et sosialkontor eller arbeidskontor eller inn i

institusjon, hva som helst, at jeg ikke vil være kritisk til dem i utgangspunktet for de har bevist det motsatte». Studentene jeg intervjuet retrospektivt kom samtlige med små historier om erfaringer de hadde gjort seg sammen med sine mentorbarn. Historienes fokus var hva studentene hadde lært av situasjonen samt hvordan de kunne benytte erfaringen til i sin tilnærming til fremtidig yrkeskarriere. Historiene som ble presentert var hovedsaklig situasjoner som var relatert til tanker studentene hadde hatt om hva de ønsket å få ut av sitt mentorskap. «Det å møte en hel familie gir verdifull erfaring i forhold til fremtidig yrke. Min erfaring er at det er helt sentralt å se hele familien i en eventuell behandler situasjon».

5.1.4 Ønske om å hjelpe

- «jeg tenkte jeg skulle hjelpe»
- «...du hjelper jo et barn da, ved å være mentor»
- «...kanskje dem føler det er ok å bare ha fokus på seg en gang i uka...»
- «håper å kunne finne på aktiviteter for å integrere barnet sammen med andre»

«...da jeg skulle dra den siste dagen så spurte mora lissom: -håper vi treffer deg igjen og det hadde vært fint om vi holdt kontakten... Tror lissom at dem da fikk mer tilknytning til det norske og, selv om dem har bodd her lenge». Noen av studentene trakk frem den positive effekten mentorprosjektet hadde på mentorbarnets familie, mens andre hadde fokus på det å hjelpe barna. I en del innvandrerfamilier er det mange barn og det kan derfor være en vinn-vinn situasjon hvis noen kommer og gir en eller flere av barna litt ekstra oppmerksomhet. «Jeg synes de skal kunne få kjenne littegrann på hvordan det er å være vanlig ungdom, utenom de moralske og etiske rammene de har hjemme, å få litt sånn, litt friere spillerom».

«De trenger ikke, de trenger ikke leksehjelp heller, er min erfaring». «... jeg tok utgangspunkt i at de er stakkars på en måte, men de er ikke det». I flere av intervjuene kom det frem at studentene i utgangspunktet hadde trodd at mentorbarnet trengte mer hjelp enn det som var realiteten. «De klarer seg veldig bra, men de trenger en sånn kamerat på en måte, men også en voksen person... som ikke skal gjøre absolutt alt de vil, men en voksen person som skal ha det litt gøy sammen med dem».

På tross av at barna trengte mindre hjelp enn det studentene forventet, uttalte majoriteten av studentene som var på tampen av sin mentorperiode at de kunne se en positiv utvikling hos sine

mentorbarn. «I begynnelsen var ho en sånn veldig beskjeden jente som ikke turde å si noe, stivna nesten vettu, når vi var ute. Men ho mykna, så nå kan jeg nesten ikke styre ho». Endringene studentene har identifisert hos mentorbarna dreier seg om selvtillit, men også om norskkunnskaper hos de av mentorbarna og deres foreldrene som ikke snakket norsk. «... prøve å prate norsk med andre og å ikke være så redd for å si feil». «... jeg har vært den eneste norske som dem har prata med utenom sånn betaling i butikker og sånn da». «... det har gått fra enkeltord til hele setninger, så det er jo kjempe bra».

5.1.5 Tilegnelse av flerkulturell kompetanse

- «...å være sammen med et barn med en helt annen bakgrunn er veldig givende, du får et annet syn på ting»
- «vi får kunnskap om en type innvandremiljø som vi ... aldri får anledning til på samme måte som vi får her, det vil si at vi kommer nært innpå en familie»
- «jeg vet om sånne ting som jeg har lest og sånne ting, men det er anderledes å snakke egentlig med folk»
- «bedre å få kunnskap om hverandre i en naturlig setting»

«... når du kjenner kulturen så vet du hvordan du skal være». I flere av intervjuene snakkes det om et ønske om mer erfaring med mennesker med en annen kulturell og etnisk bakgrunn enn det studenten selv har. «Du får innblikk i den familien og kanskje du får vite noe om åssen de har det ellers og hvor de kommer fra, litt sånn andre ting som kan være greit bare for å ha kunnskap om det». Ønsket om et flerkulturelt erfaringsgrunnlag sprang for de fleste av studentene ut fra en generell nysgjerrighet. Studentene snakket om en nysgjerrighet, men de fokuserte samtidig på viktigheten et flerkulturelt erfaringsgrunnlag ville ha for deres fremtidige rolle som yrkesutøvere. «Jeg tror ikke du kan jobbe noe bra med mennesker hvis du ikke har en forståelse for bakgrunnen dems, hvertfall når det gjelder innvandrere». Flerkulturell erfaring var noe flere av studentene var interessert i å skaffe seg. Studentene argumenterte med å henvise til statistikk som viser at innslaget av innvandrerbarn i barnevernet har økt samt at det gjennomgående er lavere sysselsetting og høyere ledighet blant innvandrere enn blant befolkningen flest.

En viktig forutsetning for å gjøre en god jobb var evnen til å kunne se en sak fra en

annens synsvinkel. «Og så noe med å sette seg inn dem andres situasjon og da. Det kan jo ikke være lett for et lite barn heller, ... heller ikke for mødre og fedre å flytte til et nytt land, helt uten språk og ikke noe engelsk, ... går jo ikke an å kommunisere». En annen student uttrykte at «hvis jeg da hadde møtt en familie i samme situasjon eller fra samme sted eller fra en annen kultur eller med et annet språk, hadde vært helt blank». Uttalelsen kom som en bekymring i forhold til hvordan studentens møte med yrkeslivet skulle blitt uten mentorerfaringen. Blant studentene jeg intervjuet var det en som snakket om egne erfaringer med det å være ny i et fremmed land. «Jeg skjønnte når jeg kom ..., at folk kan veldig lite om andre kulturer. Når du snakker med noen, og du forventer at de vet, de burde vite mye, alt, hvor du kommer fra også. Men det er ikke sånn. De stiller dumme spørsmål. Jeg skjønnte det ikke, men jeg skjønner det nå». Erfaringen bidro til denne studentens ønske om å engasjere seg som mentor for igjen å lære mer om innvandrerbarna i Fredrikstad.

5.1.6 Endring av egne holdninger

- «det er her de skal bo, de leker med ungene i gata, heier på det lokale fotballaget og det er det de skal gjøre, men vi lar dem ikke at de ikke er norske ved stadig å ha fokus på det som er forskjellig»
- «når jeg ble kjent med den familien som vi har kontakt med ...så bidro det til å fjerne ytterligere sånne barrierer som man kanskje har lett for å sette opp»
- «jeg er jo sånn veldig typisk norsk, litt sånn, ikke så glad i at det skal komme så mange inn i det flotte landet våres og endre på allting. ... det har endra seg helt...»
- «kan jo ende opp med å jobbe i NAV for eksempel og da er det jo veldig mange innvandrere der da. Så det er greit å ha et litt annet syn på det enn det media kanskje fremstiller»

Jeg oppfatter samtlige studenter som reflekterte i forhold til egne holdninger. I intervjuene forteller flere av dem om at de i utgangspunktet har hatt holdninger de visste det var nødvendig å få realitetsorientert og korrigert. «Jeg vet det finnes trivelige individer, men du ser dem ikke så godt i bybildet ... Så når jeg møtte ..., så ble jeg veldig positivt innstilt i forhold til deres syn på livet og muligheter og humor og alt det der, det var, det var en forandring». Medienes påvirkning av holdninger var en annen ting som flere av studentene trakk frem i intervjuene. En av historiene jeg fikk om medias påvirkning, handlet om hvordan en av studentene følte seg forutinntatt i forhold til mennesker med

samme opprinnelsesland som hennes mentorbarn. *Da jeg hørte jeg skulle ha et barn fra ..., så var det sånn OK, er foreldrene strenge, foreldrene, mora – kan hun snakke, alt sånt som jeg visste eller fra media... Mine fordommer var knust». Oppfatningen om at media hadde et fokus med negativt fortegn var utbredt blant studentene jeg intervjuet. Et slikt negativt fokus ble eksemplifisert ved bildet mange har fått på at «alle overgrepsvoldtekter i Oslo for eksempel, det er bare innvandrere som, ja, men det er en grunn for det tenker jeg».*

Som beskrevet var studentene opptatt av viktigheten av å endre egne holdninger. Det var også noen av dem som så potensialet for en gjensidig holdningsendring hos mentorene såvel som hos mentorbarna og deres familier. *«Jeg tror også det er en veldig fin måte for innvandrere å bli kjent med nordmenn på, fordi dem og sikkert har litt sånn følelse av at vi er slemme mot dem fordi de kommer hit og sånn». Erfaringen med endring av egne holdninger bidro til at flere av studentene mente mange flere kunne profittert på å delta i mentorprosjektet. «... jeg tror mange kunne hatt godt av dette her for å lissom, få et annet syn på det. For det er ganske mange som ikke liker innvandrere og sånn».*

5.1.7 Nettverksdannelse

- «...kunne jeg snakke med ham om alt mulig lissom og jeg føler at han kunne det med meg også»
- «de matcher jo i forhold til samme interesser»
- «en anledning til å bli kjent med andre studenter på høyskolen, på tvers av utdanningene»
- «kanskje de på sikt kan få et bedre nettverk ut av fellesaktivitetene?»

En av mentorene som var på startstreken av sin mentorperiode fortalte at han for å få informasjon om prosjektet hadde tatt kontakt med og blitt kjent med flere av mentorene fra første prosjektperiode. Blant studentene som på intervjuetidspunktet var i avslutningsfasen av sin periode, ble også nettverksdannelse nevnt som noe positivt. *«Det var spennende og det var også en anledning til å bli kjent med andre studenter på høyskolen i forhold til at du på tvers av alle utdanningene og årskullene møter en trivelig gjeng og kan finne på aktiviteter sammen». Etablering av nettverk ble snakket om i forhold til studentene, men også med tanke på mentorbarna. «De har fått være sammen med andre mentorbarn de går på skole sammen med». Mentorprosjektet gav, ifølge noen av studentene, mentorbarna nye møteplasser og en mulighet for å inngå nye vennskap. «De*

var jo på badeland sammen og fotballkamp sammen, så de blir jo kjent med hverandre... Kanskje på sikt så får de et bredere nettverk ut av det, det kan hende». I et av intervjuene fortalte en av studentene hvordan hun ønsket å bidra til en holdning om at det er greit «... at vi blander oss og lærer av hverandre. Det må ikke være sånn at de er norske eller ikke-norsk eller sånne ting, det må være folk du liker». En av studentene som var i ferd med å starte sin mentorperiode uttrykte ønske om å bidra til et bredere nettverk for mentorbarna. «Håper å kunne finne på aktiviteter for å integrere barnet sammen med andre».

«Jeg ser på dem jeg kjenner, jeg har blitt kjent med veldig mange, alle som bor i gata, alle venner og hilser på masse folk, spesielt barna». Studentene har også fått utvidet sin bekjentskapskrets i innvandrer miljøene, noe de alle har nevnt at var med å motiverte dem til å bli mentorer. «Foreldra har jeg jo møtt i Torvbyen og vi har tatt bussen sammen og da har vi jo sittet og snakka sammen og: Så de kan jeg fint slå av en prat med når jeg venter på bussen lissom».

5.1.8 Personlig utvikling

- «fått mye bedre selvtillit»
- «...når du klarer å skape en så god relasjon med en, når du ser utviklingen til det barnet og hele pakka, så gir det deg mer motivasjon til å fortsette når du egentlig er dritt lei av å sitte på skolebenken og lese»
- «...fordi jeg veit at hvis jeg sitter alene hjemme så veit jeg at jeg ikke finner på noe, jeg setter på en film liksom»
- «morsomt å være sammen med barn. De sier det de mener»

«... det var egentlig bare for å prøve det, se om det var noe jeg klarte da, å knytte et forhold til en jeg ikke kjenner, ..., ganske fort egentlig for å få noe ut av mentoråret». Studentene var opptatt av personlig utvikling. «...det virket jo egentlig ganske interessant». «... så mentorprosjektet som en flott mulighet til å lære». Som beskrevet under tidligere presenterte åpne koder var studentene interessert i å lære mer om blant annet kommunikasjon og barn. Studentene fokuserte også på hvilke forventninger de hadde deltakelse i mentorprosjektet og hva det kunne gi dem av konkret personlig utvikling. «Jeg ønsker å lære mer om meg sjøl, om holdninger og masse sånn».

«... jeg har fått mer energi og blitt motivert...». En av studentene snakket om at hun ønsket å bruke sitt engasjement i mentorprosjektet til å teste ut seg selv. «Fått mye bedre selvtillit av det. Og det er klart det varmer godt liksom, når du har kjent en jentunge i noen uker bare og så stråler hun som en sol når du kommer liksom, for at dere skal være sammen». Samme student fortalte om hvordan hun hadde vokst i rollen mentor, og om hvordan opplevelsen av prosjektet i høy grad svarte til forventninger hun hadde hatt. «Jeg har alltid vært usikker i møte med andre, fremmede da, før det her».

«Alt jeg har lurt på, har jeg funnet at forklaring er ganske enkel, og så at det var en helt menneskelig forklaring, at det kunne vært hvem som helst». Uttalelsen kom fra en student som beskrev sin motivasjon for å bli mentor med et ønske om å få besvart spørsmål hun hadde i forhold til seg selv, sin kunnskap og sine egne holdninger.

5.1.9 Å være rollemodell

- «de trenger en rollemodell og jeg vil selv at de blir sånn inspirert til å gå videre og studere og å se at det er gøy»
- «du kan si det mange ganger som sånn miljøterapijobb, du kan ikke forvente en forandring, men sier du det lenge nok så kanskje det skjer noe etterhvert»
- «bor i studentkollektiv og har planer om å ta med barnet dit. Barnet skal få se hvor kult studentlivet er»
- «tror ikke dette hadde vært linja for ham, men jeg tror han fikk noe ut av det lissom. For han kunne ikke spurt mamma'n og pappa'n sin om det. Dem hadde jo ikke visst det»

I forhold til det å være rollemodell for et barn snakket en av studentene om egne erfaringer med det å ha noen å se opp til. «Jeg var også påvirket av noen personer når jeg ble kjent, når jeg var i den alderen... så jeg tenkte at hvis vi får god kontakt så kanskje den personen velger for eksempel å studere». Det å være rollemodell medfører et ansvar på godt og vondt. I et av intervjuene delte studenten sine tanker om mentoransvaret med meg. «... jeg tror at vi voksne må gjøre det vi sier ellers er det bedre å ikke bli med... fordi det er urettferdig mot barn. Vi er rollemodeller uansett hva vi lærer dem». Studenten snakket om hvordan barna ikke bare ville ta etter det positive hos rollemodellen, men også det

negative. Det å holde avtaler og forutsigbarhet var noen av kvalitetene studenten mente det var spesielt viktig at barna lærte i praksis. «... *ho hadde veldig lyst til å gå på den skolen jeg gikk på da, det var ho veldig gira på. Men, jeg vet ikke om det var fordi det var sånne fancy knapper til dørene her eller om det var fordi ho hadde lyst til å jobbe innenfor helse- og sosialfag, det vet jeg ikke*». Studenten som kom med dette utsagnet tvilte på at hennes mentorbarn ville ønske å studere fordi mentor var student. Etter studentens mening var hennes mentorbarns alder for lav til at barnet kunne forstå hvorfor det lønner seg å ta utdanning. I følge studenten var barna generelt for unge til at rollen som modell «*skal ha... sånn stor kjempeinnvirkning*», men samtidig sa hun at «*kanskje ho tenker tilbake på det når ho blir større da*». I et annet intervju reflekterte studenten rundt forholdet mellom mentorbarns alder og muligheten for å være den gode rollemodellen som motiverte henne til å bli mentor. «*Prøver å presse på med å snakke om studentlivet, men føler jeg møter motstand. Mentorbarnet er ikke interessert i å høre eller se så langt frem i tid*».

5.1.10 Ønske om anerkjennelse og godtgjøring

- «bare positivt at du får med en attest og penger for det»
- «...har tenkt endel på utenlandspraksis også, og da blir vi jo prioritert vi som har hatt den mentorbiten»
- «mentorskapet kan gi konkurransefortrinn i forhold til jobbintervju og yrkesliv. Tittelen er slagkraftig»
- «...skjønte at jeg antakelig kommer til å få utbytte av det sånn når jeg skal ut i arbeidslivet seinere...»

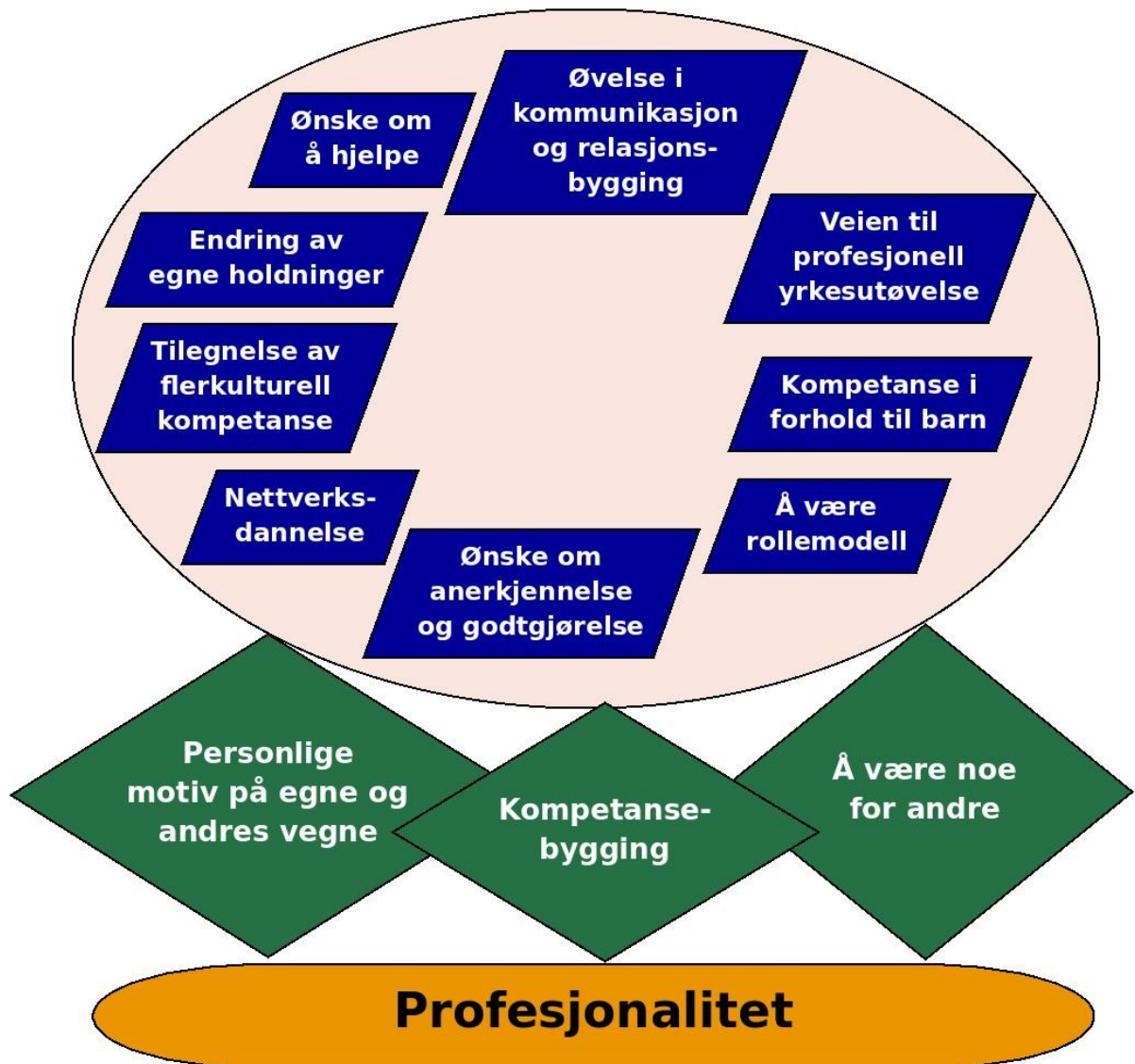
«..., men jeg tror du har igjen for det sjøl også... Hvis du engasjerer deg litt tror jeg». Etter å ha snakket om den positive effekten mentorprosjektet har på barna, oppsummerte studenten med å si at alt i alt så har man mye igjen for det selv også.

Belønningssystemet i prosjektet ble av en student betraktet som en risikofaktor. Hun mente mentorens intensjon med å delta var viktig for kvaliteten på mentorskapet og ikke minst for opplevelse barnet skulle sitte igjen med. «Det er masse folk som vil få de fem dager i praksis fri og de 5000, og man får det i CV. Man kan bli veldig sånn frista. ...

ikke love noe som man ikke kan holde, og helst ikke begynne med prosjekt hvis du vet at du kommer til å slite».

«Det har vært liten grad av motivasjon i forhold til det belønningssystemet de har kjørt... Det har ikke hatt så mye å si. Det hadde vært mer betydningsfullt hvis vi hadde fått studiepoeng, det tror jeg hadde vært mere motivasjonsfaktor for å få inn flere». Studenten som ikke opplevde dagens belønningssystem som en motivasjonsfaktor for å delta var engasjert i på hvilken måte det kunne rekrutteres fler mentorer gjennom mer fristende belønning. En fjerde student fortalte i intervjuet at hennes møte med mentorprosjektet i utgangspunktet var litt tilfeldig. Motivasjonen for å søke var relatert til at hun ønsket å ha en jobb ved siden av studiene som også kunne gi henne relevant erfaring. *«... jeg har tenkt på å være støttekontakt og da jeg fikk muligheten til å være mentor gjennom skolen var det så greit fordi støttekontakt er liksom noe annet... da jeg kunne være mentor som ikke var den tilknytninga der så var det liksom bedre».*

5.2 Aksial og selektiv koding



5.2.1 Tre aksiale koder

Gjennom analysearbeidet med koding og sammenligning fant jeg det naturlig å samle de åpne kodene i tre overordnede, aksiale koder. De aksiale kodene fra min studie fikk betegnelsene

- kompetansebygging
- å være noe for andre
- personlig motiv på egne og andres vegne

Kompetansebygging

Samtlige av studentene jeg intervjuet la vekt på sitt ønske om å tilegne seg kompetanse på områder de betraktet som relevant for sin fremtidige yrkeskarriere. Studentene snakket om de ulike faktorene som hadde bidratt til å vekke et ønske om samt følelsen av et behov for å øke sin kompetanse. Studiesituasjonen og et opplevd sprik mellom teori og praksis var noe flere av studentene pekte på som en motivasjonsfaktor til det å bli mentor. Teorien studentene ble presentert for i undervisningen gav dem økt kunnskap, men bidro på samme tid til en utrygghet i forhold til det å skulle utøve rollen som helse- og sosialarbeider i praksis. Praksiserfaring var et uttalt savn.

Media var i følge studentene nok en faktor som gav flere av dem lyst til å engasjere seg i mentorprosjektet. Flere snakket om det de mente var en ensidig negativ fremstilling av innvandrere i media. Studentene hadde refleksjoner rundt medias fremstilling av innvandrere og hva det hadde gjort med deres egne holdninger. Behovet for kompetansebygging ble av studentene begrunnet ut fra en tanke om at deres egne holdninger burde realitetsorienteres før møtet med praksisfeltet. Som virkemiddel for å få realitetsorientert sitt bilde av innvandrere mente studentene at kompetanseheving i forhold til innvandrere spesielt samt ulike innfallsvinkler til møte med brukerne generelt, var viktig.

Å være noe for andre

En liten del av studentene snakker i intervjuene om et uselvisk ønske om å hjelpe mentorbarnet. Studentene som snakker om et ønske om å hjelpe som motivasjon for å bli mentor har ikke det som eneste motivasjonsfaktor, men som en faktor blant fler. Ønske om å hjelpe kom frem i begge intervjurundene. I et retrospektivt intervju kom det frem at studenten hadde erfart at mentorbarnet i praksis ikke hadde behov for den hjelpen studenten var beredt til å gi. Blant studentene som gav intervju før de hadde møtt mentorbarna rådet det usikkerhet i forhold hvorvidt barna trengte hjelp og i tilfelle i hvilken grad. På tross av erfaringen med og usikkerheten rundt barnas behov for

spesiell hjelp, var det å kunne være noe for andre en motiverende faktor for flere.

Majoriteten av studentene hadde en oppfatning av at innvandrerungdom var overrepresentert blant skoletaperne. Oppfatningen om innvandrerungdom som skoletapere samt en bevissthet rundt mentorprosjektets intensjon bidro til studentenes ønske om å være mentor og rollemodell. Studentene som, på intervjutidspunktet, var i avslutningsfasen av mentorskapet hadde tanker om at barna var litt for unge til å peile ut en plan for en eventuell høyere utdanning. Det var konsensus blant studentene om viktigheten av å prøve å så et frø i forhold til motivasjon for fremtidig utdanning.

Personlig motiv på egne og andres vegne

Ingen av studentene som lot seg intervjuet trakk frem mentorprosjektets godtgjøring som den viktigste faktoren for å engasjere seg. De fleste omtalte økonomisk belønning, fri fra praksis og attest som noe positivt, men som del av en totalvurdering av flere fordeler. Attesten studentene får etter endt mentorskap ble sett på som et større gode enn pengene. En av studentene kommenterte i intervjuet belønningsordningen i mentorprosjektet og hadde bestemte meninger om at det ville vært en større motivasjonsfaktor hvis deltakelse gav studiepoeng. Studenten mente studiepoeng var veien å gå dersom man ønsket en større rekruttering.

Dannelsen av nettverk ble av flere studenter nevnt som en drivkraft i forhold til å delta i mentorprosjektet. Studentene som så mentorprosjektet som en mulig døråpner til nettverksdannelse beskrev ulike typer nettverk. Å bli kjent med medstudenter på alle BSV-utdanningene samt å bli kjent med innvandrere var nettverk studentene ønsket å være del av. Studentene så også muligheten for å bidra til at mentorbarna fikk et større nettverk. Flere av studentene sa at tanken på å kunne gi et slikt bidrag til mentorbarna gav dem lyst til å engasjere seg.

5.2.2 Selektiv kode og kjernekategori

Gjennom arbeidet med datamateriale har jeg kodet i et forsøk på å komme dypere i

materien enn å kun se de direkte uttalelsene som kommer frem i intervjuene. Veien frem til en overordnet kjernekategori har vært en prosess med koding og kategorisering av åpne og aksiale koder som jeg hele tiden har sett i sammenheng med totaliteten av mine data. Kategoriene har jeg videre brukt for å summere og å finne en essens som igjen har generert kjernekategorien. Håpet er at resultatet av arbeidet er en kjernekategori hvor helheten av kjernekategorien rommer mer enn delene, som gjennom dataene, lå til grunn for analysen. Analyseprosessen har tatt studien fra en fase hvor jeg var i besittelse av en relativt omfattende mengde data til tidspunktet hvor kjernekategorien trer ut av analysen. Den omfattende datamengden har blitt redusert til noe mer begripelig, noe som kan være betegnende for fenomenet jeg i utgangspunktet var nysgjerrig på.

Profesjonalitet

Kjernekategorien som fremkom gjennom mitt materiale er profesjonalitet. Ingen av studentene har snakket direkte om profesjonalitet som motiv for deltakelse i mentorprosjektet, men begrepet betegner kjernen i det jeg sitter igjen med etter analysen av mine data. Samtlige studenter snakker om flere enkeltfaktorer som har vært motiverende i forhold til deres engasjement som mentorer. Fellesnevneren for enkeltfaktorene er begrepet profesjonalitet.

Studentene jeg har intervjuet viser gjennom sitt engasjement i mentorprosjektet at de ønsker å handle aktivt for å oppnå profesjonalitet. Profesjonaliteten går på det rent yrkesmessige samtidig som det har innvirkning på det private hos den enkelte. Det yrkesmessige og det private er i stor grad overlappende, og det er noe som flere av studentene kommenterer. Noen av studentene ble utfordret på hvorvidt bakgrunnen for ønske om å være mentor var relatert til dem som fremtidig yrkesutøver eller privatperson. Studentenes svar var at det var umulig å skille mellom en rent yrkesmessig motivasjon og personlige motiver. Det var studentene som privatpersoner som i utgangspunktet hadde valgt studieretning og gått inn i rollen som student og senere yrkesutøver ville de ta med seg sitt verdigrunnlag og personlighet.

I samtlige intervjuer presenterte studentene tanker rundt det de mente var mangler ved studiet de hadde valgt. Manglene var relatert til for det de beskrev som et gap mellom

teori og praksis. De fleste studentene var tilfredse med den teoretiske kunnskapen de ble introdusert for i skolesammenheng, men de følte et stort savn i forhold til mulighetene de hadde til å tilegne seg praktisk kompetanse.

6 Diskusjon

Min studie av mentorprosjektet ved Høgskolen i Østfold har generert en kjernekategori, nemlig **profesjonalitet**. Profesjonalitet er et begrep som etter min mening er dekkende for all data jeg har bearbeidet for å få svar på min undring. Mitt utgangspunkt for studien var en nysgjerrighet i forhold til studentenes engasjement i mentorprosjektet. Jeg ønsket å få mer kunnskap om hvorfor noen studenter på BSV-utdanningene ville engasjere seg som mentor for et innvandrerbarn i ett år.

Kjerne kategorien profesjonalitet beskriver fenomenet jeg ble kjent med gjennom ulike tilnærminger til data. Fenomenet som beskrives er studentenes begrunnelser for sitt engasjement i mentorprosjektet.

I samtlige av intervjuene jeg gjennomførte med studenter tilknyttet mentorprosjektet var ønsket om profesjonalitet en overordnet innfallsvinkel for deres deltakelse i prosjektet. Studentene refererte til flere ulike enkeltfaktorer som hadde bidratt til deres engasjement som mentorer, men enkeltfaktorene er alle ledd på veien mot profesjonalitet – profesjonalitet i forhold til rollen som yrkesutøver og profesjonalitet som menneske og samfunnsborger.

Etter analysen av mitt datamateriale sitter jeg igjen med et inntrykk av at studentene i det store og hele er fornøyd med den teoretiske kunnskapen de besitter. Studentenes generelle tilfredshet bekreftes i delrapporten *Den nye studiehverdagen* som har tallfestet at «studentene på profesjonsstudiene i sosial- og helsefag er mest sikre på at de ville ha valgt samme studium igjen (Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006, s.72)». Et av hovedmålene med Kunnskapsdepartementets innføring av Kvalitetsreformen i 2002 var at «studentene skal ha krav på bedre utnyttelse av studieåret, forpliktende studieplaner

og bedre veiledning (Kunnskapsdepartementet - *Veiledninger og brosjyrer* 14.08.2002 (online))». Undersøkelsene som ligger til grunn for evalueringen av Kvalitetsreformen kan tyde på at målet ikke er nådd. Studentene i undersøkelsen svarer bekreftende på at de har fått tilbakemeldinger på sitt arbeid, men «... bedømmelsene av tilbakemeldingene kan virke nokså forbeholdne (Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006, s.80)». Type tilbakemelding rapporten omtaler er ikke spesifisert, men et generelt ønske om mer respons på egen innsats stemmer overens med mine funn. Studentene i mitt datamateriale har et uttalt ønske om å få bekreftelse på eget arbeid. I flere av intervjuene kommer det frem at studentene føler et behov for å vite om de har gjort et yrkesvalg som er riktig for akkurat dem. Jeg tolker studentenes ønske om tilbakemelding og bekreftelse som et behov for anerkjennelse. I følge Høiland og Juul (2005) er det tre former for anerkjennelse. Av de tre formene for anerkjennelse er det sosial verdsettelse som har størst aktualitet i forhold til dagens samfunn som er preget av globalisering og individualisme. Høiland og Juul skriver at «mennesker stræber efter individuel prestige og anerkjendelse (Høiland og Juul 2005, s.27)». Kjerne kategorien profesjonalitet viser til studentens ønske om å mestre faget de har valgt. Ut fra det faktum at studentene er fornøyde med sin teoretiske kunnskap, er det den praktiske kompetansen de først og fremst søker anerkjennelse på. Søken etter anerkjennelse kan ses som et ledd i en vurdering av hvor langt den enkelte student har kommet i sitt arbeid for profesjonalitet.

Studentenes savn av praksiserfaring og praktisk kompetanse kan ses i lys av fenomenet som i Kvalitetsreformens evalueringsrapport blir omtalt som at det har gått inflasjon i utdanning. Omfanget av hvor mange som tar høyere utdanning har steget betraktelig gjennom de siste tiårene. Som et resultat av at man ikke lengre skiller seg ut ved å inneha høyere utdanning, blir det stadig mer viktig å kunne vise til noe mer. En slik samfunnstrend har også influert studentene jeg intervjuet i form av å gi dem motivasjon til å tilegne seg kompetanse gjennom mentorprosjektet. Gjennom deltakelse i mentorprosjektet får studentene mulighet til å prøve ut i praksis store deler av teorien de har lært i undervisningssammenheng. Kompetanse og kunnskap ervervet ut fra praksiserfaring står for studentene som verdifullt. Mentorprosjektet som en mulig

døråpner for andre goder kommer også frem i flere av intervjuene. I forhold til prosjektet som kanal for personlige fordeler nevnte studentene ulike enkeltfaktorer som motiverte dem til å delta. En av studentene fortalte at mentortittelen i seg selv fungerte som en motivasjonsfaktor. Mentortittelen ble sett på som slagkraftig. Følgelig mente studenten at det å i sin Curriculum Vitae (CV) kunne vise til engasjement og deltakelse i prosjektet ville gi fordeler når det gjaldt en eventuell jobbsøkersituasjon. Sian Constance O'Hara trekker frem studenters engasjement som det som vipper vektskålen i positiv retning når det gjelder å få fatt i drømmejobben. Hun refererer i sin artikkel til leder av Karrieresenteret på Universitetet i Oslo, Hellsten. Hellsten uttaler at «det finnes ting man ikke kan lese seg til, og som man må ha praktisk erfaring med (StudentTorget.no - *Jobb og karriere* 21.12.2007 (online))». Lundstøl skriver i artikkelen *Er praktisk kunnskap gyldig kunnskap?* at det «å være gode teoretikere er å utøve praktiske ferdigheter og realisere dem i spesifikke situasjoner og i forhold til oppgaver vi kaller teoretiske (Lundstøl 2004, s.57)». Studentene betrakter kompetansen og kunnskapen de henholdsvis har fått og håper på å få gjennom prosjektet som kunnskap de umulig kunne fått gjennom teoretisk undervisning. Opplevelsen av at resultatet blir ulikt avhengig av om studentene tilegner seg kunnskap gjennom praksiserfaringer eller teoriundervisning støttes også av Lundstøl.

En god praktiker vil være oppmerksom på at man aldri med sikkerhet kan vite hva som er det rette å gjøre før man har gjort seg tilstrekkelig kjent med oppgavene og omstendighetene rundt dem (Lundstøl 2004, s.61)

Lundstøl (2004) trekker frem viktigheten av kommunikativ kompetanse for å muliggjøre en bedring av praksis. I følge Lundstøl kan det gjennom «aktiv dialog med «omstendighetene» ... avdekkes hva som mangler av kunnskap, eller hva som må endres ved situasjonen før en inngripen kan bli mulig... (Lundstøl 2004, s.61)».

En aktiv dialog med «omstendighetene» gir assosiasjoner til dataindikatorer som omhandlet studentenes utfordringer i forhold til kommunikasjon og relasjonsbygging. Majoriteten av studentene følte usikkerhet med tanke på det å skulle opptre

«profesjonelt» i arbeid med mennesker. Studentene oppgav behovet for trening i relasjonsbygging som sentralt for sitt engasjement i mentorprosjektet. Uttalelsene til flere av studentene vitnet om at de hadde et bilde av at det var viktig at de som yrkesutøvere ikke ble følelsesmessig involvert i brukere eller klienter. Jeg opplevde at flere av studentene oppfattet det å skulle bli følelsesmessig engasjert som en motsetning til bilde de hadde av rollen som profesjonell yrkesutøver. Kanskje er studentenes opplevde motsetning en konsekvens av individualiseringstrenden i dagens samfunn? Vetlesen skriver at «den vestlige kultur fremholder autonomi som det essensielle ved å være menneske (Vetlesen i Ruyter og Vetlesen 2005, s.27)». Utsagnet om at «dagens vestlige samfunn favoriserer autonomi over omsorg (Vetlesen i Ruyter og Vetlesen 2005, s.28)» er utgangspunktet for Vetlesens problematisering av omsorg som en verdi mellom avhengighet og autonomi.

Erfaringsmessig er det tilnærmet umulig å gå inn i et arbeid som involverer mennesker forutsetningsløst og uten følelser. Nortvedt (2005) bekrefter umuligheten det er å skulle kombinere en forutsetningsløs, nøytral yrkesutøver med det faktum at «profesjonell omsorg er motivert ut fra en sosial forpliktelse til å ivareta menneskers behov og yte en nødvendig helsehjelp, trøst eller annen assistanse (Nortvedt i Ruyter og Vetlesen 2005, s.45)». Kanskje studentenes redsel for å involvere seg følelsesmessig formidler en utrygghet i forhold til ansvaret og makten som ligger i rollen som helse- og sosialarbeider?

Utrygghet og følelsen av behovet for økt kompetanse gjelder ikke bare studentene jeg har intervjuet. På nettstedet forebygging.no refererte redaksjonen til daværende Barne- og Likestillingsminister Anniken Huitfeldt som skal ha uttalt at «det er et for stort sprik i hva barnevernsstudenter lærer (Forebygging.no – *Et kunnskapsbasert barnevern* 16.04.2008 (online))». Referansen er fortsatt Barne- og Likestillingsminister Huitfeldt når de skriver dagens opplæring ikke fanger opp de nye utfordringene i barnevernet. På tross av at flere av studentene uttrykte usikkerhet i forhold til egen kompetanse var det et viktig aspekt som skilte dem fra mange av sine medstudenter. Studentene som har tatt

og tar initiativ til å bli med i mentorprosjektet er handlingsorienterte. Orienteringen mot handling signaliserer at studentene har reflektert rundt egen kompetanse samt hva de selv kan gjøre for å oppnå profesjonalitet. Studentene jeg har intervjuet representerer kanskje den gruppen student og nestleder i Velferdstinget ved NTNU i Trondheim Daniel Hammergren søker. I et innlegg på nettstedet StudiebyenTrondheim spør Hammergren hvor de engasjerte studentene er og skriver at «engasjement er en fiffig sak. Hva er det som gjør at noen av oss engasjerer oss for studentene, mens andre øyensynlig ikke kunne bry seg mindre? (StudentbyenTrondheim – *Engasjement søkes* 30.01.2009 (online))».

Studentenes begrunnelser for deltakelse i mentorprosjektet var resultat av refleksjoner den enkelte student hadde gjort seg. Evnen til refleksjon har gitt studentene en større innsikt i egen studiesituasjon, kompetanse og ikke minst muligheter for utvikling.

Donald Schön (2001) forklarer refleksjon med at man

... for å kunne omsætte en problematisk situation til et problem må den praktiserende utføre et bestemt stykke arbejde. Han er nødt til at finde en form for fornuft i en situation, der basalt sett ikke har en sådan fornuft (Schön 2001, s.44)

Viten-i-handling betegner den tause kunnskapen vi besitter. En taus kunnskap som hjelper oss å navigere gjennom dagen ved at vi gjenkjenner ting og mennesker rundt oss. I følge Schön er *refleksjon-i-handling* handler om å holde hodet kaldt.

Når det foreliggende fænomen unddrager sig almindelig kategorisering ut fra viden-i-praksis og fremstår som unikt eller ustabil, kan det godt være, at den praktiserende må hæve sig op over det og stille sig kritisk an over for sin førstehåndsforståelse af fænomenet, således at han kan lave en ny beskrivelse af det gennem et her og nu-eksperiment (Schön 2001, s.62)

Begrepene *viten-i-handling* og *refleksjon-i-handling* kan til en viss grad sammenlignes med teoretisk og praktisk kunnskap. Studentene var trygge på at de hadde internalisert den teoretiske kunnskapen de fikk presentert gjennom undervisningen. Usikkerheten

rundt den praktiske tilnærmingen til rollen som yrkesutøver var det som bidro til refleksjon for så å orientere studentene mot deltakelse i mentorprosjektet. Det å beherske *refleksjon-i-handling* vitner om profesjonalitet. *Refleksjon-i-handling* kan fungere som et hjelpemiddel for å bevisstgjøre seg selv. Den sosialpedagogiske høyskolen i Rogaland ble opprettet med mål om å videreføre det sosialpedagogiske studium. Paulo Freires teorier om *De undertryktes pedagogikk* skulle videreføres i en mer fornorsket utgave. Målsettingen på det norske sosialpedagogiske studiet er å «bidra til å gjøre et faglig miljø og hver enkelt student mer bevisst på ansvar og oppgaver i allmennmenneskelig betydning (Nordland i Freire 2005, s.16)».

På det tidspunkt studentene har søkt om å få delta i mentorprosjektet, har de allerede tatt noen valg på bakgrunn av sine refleksjoner. Som tidligere beskrevet bar faktorene, studentene oppgav som begrunnelse for sitt ønske om å bli mentor, av å være gjennomtenkte. Majoriteten av studentene hadde et bevisst forhold til egne holdninger. Refleksjon rundt egne holdninger hadde gitt studentene en bevissthet i forhold til et behov for en realitetsorientering og endring av disse. Vike og Eide har en påstand om at det er «nesten alltid mulig å oppnå kommunikativ forbindelse på tvers av forskjeller dersom interessen er stor nok (Vike og Eide i Eide et.al. 2009, s.15)».

Etter min mening har studentene i mitt datamateriale vist en slik interesse gjennom sitt ønske om å øke sin flerkulturelle kompetanse. Studentene har gjennom refleksjon kommet frem til at deres egne holdninger er i behov av en kritisk gjennomgang. På samme tid som studentene har erkjent behovet for økt kompetanse har de også innsett at de informasjonskildene de har, som undervisning på studiet og media ikke er tilstrekkelig. Studentenes følte behov for korrigerende av holdninger stemmer overens med tallmaterialet i den siste SSB-rapporten om holdninger til innvandrere og innvandring. SSB-rapporten konstaterer at det er tre indikatorer som har endret seg signifikant siden tilsvarende rapport forelå for ett år siden. Endringene gjelder «av innvandreres innsats i norsk arbeidsliv, hvor lett eller vanskelig det bør være for flyktninger og asylsøkere å få opphold i Norge og vurderingen av hvordan det vil være å

få en innvandrere som hjemmehjelp for en selv eller noen i den nærmeste familien (Blom 2009, s.20)».

Studentene var bevisste på utfordringene i forhold til arbeid på en flerkulturell arena. På den ene siden gav utfordringene seg til uttrykk gjennom økende grad av misnøye i forhold til innvandrere og en unyansert og negativ fremstilling av innvandrere gjennom media. På den andre siden ligger alt tallmateriale hvor det kan leses at andelen av innvandrere øker som brukere og ikke som yrkesutøvere i barnevernssektorene, flere innvandrere enn etnisk norske nordmenn dropper ut fra videregående opplæring og innvandrere er generelt oftere utenfor arbeidslivet enn norske nordmenn.

Erfaringsmessig har det ikke manglet på gode intensjoner om en ikke-diskriminerende måte å behandle våre nye landsmenn på. Senest i april 2009 fikk vi i regi av Barne- og Likestillingsdepartementet *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering*. «visjon er et samfunn med likestilling for alle og fravær av diskriminering (Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering 2009, s.4)». Visjonen bør absolutt stå som en målsetting, men jeg tror den blir vanskelig å nå. Personlig tror jeg det er vanskelig, om enn kanskje umulig å på bakgrunn av det offentliges gode intensjoner, å skulle oppnå et flerkulturelt samfunn hvor alle er likeverdige medlemmer. Studentene som vil engasjere seg i mentorprosjektet ønsker å bygge kompetanse gjennom *møtet* - møte med den andre, men møtet med et annet menneske. Lönroth skriver at grunntanken ved mentorprosjektet er at «verksamheten ska vara till ömsesidig nytta för alla innblandade, dels att det ska leda till at nätverk skapas mellan barnen, deras familjer, deras skolor, studenterna och högskolan (Lönroth 2007, s.16)». Hva er løsningen på veien mot et samfunn uten diskriminering? Vike og Eide skriver at en kulturell kompetanse kan ses som «... et navigasjonskart som det tar lang tid å lære, som tjener mange sosiale formål og som ofte har en verdi i seg selv (Vike og Eide i Eide et.al. 2009, s.27)». Studentene i min studie ønsket å delta i mentorprosjektet for å bli bedre rustet til å skulle representere et offentlig Norge uten diskriminering. De hadde på samme tid et ønske om å hjelpe andre.

... profesjonsmoralen opererer i et spenningsfelt mellom på den ene siden yrkesutøvernes personlige moral, hans motiver og karakteregenskaper og på den annen side de allmennt aksepterte verdier og etiske prinsipper som definerer yrkesutøvelsen innenfor hver enkelt profesjon (Nortvedt i Ruyter og Vetlesen 2005, s.44)»

Barbosa (2006) argumenterer med at det syvende og sist er menneskesynet som ligger til grunn for kvaliteten på en tjeneste. Menneskesynet forteller noe om relasjonen mellom omsorgspersonell og pasienten, og finnes implisitt eller eksplisitt i «de normer og vurderinger som som gjennomsyrrer blant annet den rådende helse- og sosialtjenesteideologien personellet og sosialarbeiderens handlinger (Barbosa 2006, s.23)». Studentene har gjennom det å søke seg til BSV-studiet, sitt ønske om å hjelpe, være rollemodell og sist, men ikke minst deres overordnede mål om profesjonalitet demonstrert sitt verdi- og menneskesyn. Menneskesynet er i tråd med det verdigrunnlaget høgskolen søker etter i forhold til studenter på utdanningene i helse- og sosialfag.

7 Konklusjon

Hvordan begrunner studentene på BSV-utdanningene sitt engasjement i Nattergalprosjektet?

Spørsmålet jeg må stille meg avslutningsvis er hvorvidt jeg har fått besvart min undring. Jeg ønsket å få kunnskap om studentene på BSV-utdanningenes engasjement i Nattergalprosjektet. Svaret på spørsmålet om jeg har fått svar på min undring er «ja». Gjennom innhenting og bearbeiding av data fremkom tre aksial koder som var kompetansebygging, ønske om å være noe for andre og personlig motiv på egne og andres vegne. Som et overordnet begrep identifiserte jeg kjernekategoriene profesjonalitet. Diskusjonskapitlet har jeg forsøkt å drøfte koder og kategorier opp mot annen aktuell litteratur. Når jeg har sett på mine funn i lys av aktuell forskning, offentlige dokumenter og annen litteratur mener jeg det bidrar til nok en validering av

mitt materiale. Konklusjonen er at mine funn i stor grad samsvarer med funn og undersøkelser andre har gjort.

7.1 Har metode og fremgangsmåte vært hensiktsmessig?

Etter at forskningsprosessen og analysearbeidet nå er over, er jeg fortsatt overbevist om at grounded theory var en hensiktsmessig metode. Erfaringene jeg har gjort meg er at metoden veldig arbeidskrevende, men at den bidrar til en spennende og lærerik prosess.

7.2 For fortsettelsens del...

Jeg synes det hadde vært spennende å gjort en oppfølgingsstudie på de studentene jeg intervjuet i min studie. Jeg er nysgjerrig på hvordan de vil oppleve, og se tilbake på erfaringene fra mentorskapet. Kjernekategoriene var profesjonalitet. Det ville vært interessant å se på hvorvidt studentene fortsatt beholder sitt engasjement for å oppnå profesjonalitet når de kommer ut i yrkeslivet.

8 Kildehenvisninger

Allertsen, Linda M. og Kalve, Trygve (2006). *Innvandrerbarn i barnevernet 2004*. SSB-rapport 2006/19. Statistisk Sentralbyrå (online).
Tilgang: http://www.ssb.no/emner/03/03/rapp_200619/rapp_200619.pdf

(Sitert 10.09.2009)

Alvesson, Mats og Sköldbäck, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Narayama Press

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2009-2010). *Proposisjon 1S (2009-2010). For budsjettåret 2010* (online).

Tilgang: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/prop/2009-2010/prop-1-s-20092010.html?id=579887>

(Sitert 01.12.2009)

Barbosa da Silva, Antonio (2006). *Etikk og menneskesyn i helsetjeneste og sosialt arbeid*.

Oslo: Gyldendal Akademisk

Barne- og Likestillingsdepartementet (2009-2012). *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering* (online).

Tilgang:

http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Planer/2009/hpl_etnisk_diskriminering.pdf

(Sitert 12.11.2009)

Barne- og Likestillingsdepartementet (2008). *Nyhet 26.03.2008* (online).

Tilgang: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/nyheter/2008/nattergalen.html?id=504435>

(Sitert 14.12.2008)

Barne- og Likestillingsdepartementet (2009). NOU 2009:8. *Kompetanseutvikling i barnevernet* (online).

Tilgang:

<http://www.regjeringen.no/pages/2182038/PDFS/NOU200920090008000DDDPDFS.pdf>

f

(Sitert 13.11.2009)

Barne- og Likestillingsdepartementet (2009). Stortingsproposisjon nr.1 (2008-2009) *For budsjettåret 2009* (online).

Tilgang:

<http://www.regjeringen.no/pages/2112840/PDFS/STP200820090001BLDDDDPDFS.pdf>

(Sisert 10.12.2008)

Blom, Svein (2009). *Holdninger til innvandrere og innvandring 2009* (online).

SSB-rapport 2009/44

Tilgang:

http://www.ssb.no/emner/00/01/30/rapp_hold_innv/rapp_200944/rapp_200944.pdf

(Sisert 09.12.2009)

Byrhaugen, K. N., Falch, T. og Strøm, B. *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. SØF-RAPPORT NR. 08/06 (online).

Tilgang: http://www.sof.ntnu.no/SOF_R08_06.pdf

(Sisert 24.11.2008)

Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Great Britain: Sage Publications, Inc.

Charmaz, Kathy (2000). Grounded theory. Objectivist and Constructivist Methods. I:

Denzin, Norman K. Og Lincoln, Yvonna S. (red.). *Handbook of qualitative research, 2nd edition*. USA: Sage Publications, Inc.: 509-531

Dzamarija, Minja Tea og Kalve, Trygve (2004). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*. SSB-notat 2004/31. Avdeling for personstatistikk/Seksjon for befolkningsstatistikk

Forebygging.no (2008). *Et kunnskapsbasert barnevern* (online).

Redaksjonen 16.04.2008

Tilgang:

http://www.forebygging.no/fhp/d_nyhet/cf/hApp_201/hPKKey_1837/hParent_69/hDKey_1

(Sisert 07.08.2009)

Freire, Paulo (2005). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hammergren, Daniel (2009). *Engasjement søkes* (online).

StudentbyenTrondheim 30.01.2009

Tilgang: <http://www.studiebyen.no/no/blogger/studiebyens-stemme/studiebyen/tag/student/>

(Sitert 02.11.2009)

Høilund, Peter og Juul, Søren (2005). *Anerkjendelse og dømmekraft i sosialt arbeid*. København: Hans Reitzels Forlag

Iversen, Ivar A. (2008). *Arven etter nullåtterne* (online).

Meninger 06.05.2008

Tilgang: <http://www.dagsavisen.no/meninger/article347604.ece>

(Sitert 01.11.2009)

Kirke- og kulturdepartementet (2007). Stortingsmelding nr.39 (2006-2007) *Frivillighet for alle* (online).

Tilgang: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-39-2007-/3.html?id=478243>

(Sitert 10.10.2009)

Kunnskapsdepartementet (2002). *Veiledninger og brosjyrer 14.08.2002* (online).

Tilgang:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2002/kvalitetsreformen-agust-2002.html?id=87898

(Sitert 01.12.2009)

Kvale, Steinar (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lundstøl, John (2004). *Er praktisk kunnskap gyldig kunnskap?* I: Gamst, B., Halskov, T. og Lentz, B.: *På sporet av kundskabens veje i sosialt arbeid*. København: Socialpolitisk Forlag

Lönroth, Carina Sild (2007). *Näktergalen – En kruff framåt*. Malmö: Lärarutbildningen på Malmö högskola.

Mæland, John Gunnar (2005). *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

O'Hara, Sian Constance (2007). *Engasjement: Veien til drømmejobben* (online).

StudentTorget.no – jobb og karriere

Tilgang: <http://www.studenttorget.no/index.php?show=4513&expand=4631,4513&artikkelid=7115>

(Sitert 07.08.2009)

Olsson, Henny og Sørensen, Stefan (2006). *Forskningsprosessen. Kvalitative og*

kvantitative perspektiver. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Pettersen, Silje Vatne (red.)(2009). *Innvandrere i norske kommuner. Demografi, levekår og deltagelse i arbeidsstyrken*

SSB-rapport 2009/36 –Kongsvinger (online).

Tilgang: http://www.ssb.no/emner/02/01/10/rapp_200936/rapp_200936.pdf

(Sitert 13.11.2009)

Ruyter, Knut W. og Vetlesen, Arne Johan (red.) (2005). *Omsorgens tvetydighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Schön, Donald (2001). *DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKER. Hvordan profesjonelle tenker*

, når de arbejder. Århus: Forlaget Klim

Starrin, B. og Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Statistisk Sentralbyrå (SSB). *Befolkningsendringer i kommunene 1951-2008* (online).

Tilgang: <http://www.ssb.no/folkendrhystabeller/tab/0106.html>

(Sitert 15.12.2008)

Statistisk Sentralbyrå (SSB). *Innvandrerbefolkningen, etter vestlig og ikke-vestlig landbakgrunn og kommune. 1.januar 2008* (online).

Tilgang: <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2008-04-29-10.html>

(Sitert 15.12.2008)

Statistisk Sentralbyrå (SSB). *Innvandrerbegreper i statistikken. Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato* (online). Tilgang:

<http://www.ssb.no/ssp/utg/200804/15/> (Sitert 15.12.2008)

[Stortingsproposisjon nr.1 \(2008–2009\). For budsjettåret 2009. Barne- og likestillingsdepartementet](#) (online). Tilgang:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stprp/2008-2009/stprp-nr-1-](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stprp/2008-2009/stprp-nr-1-20082009-.html?epslanguage=NO%2cNO%2cNO&showdetailedtableofcontents=true)

[20082009-.html?epslanguage=NO%2cNO%2cNO&showdetailedtableofcontents=true](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stprp/2008-2009/stprp-nr-1-20082009-.html?epslanguage=NO%2cNO%2cNO&showdetailedtableofcontents=true)

(Sitert 08.12.2008)

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) -*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet (online).

Tilgang: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

(Sisert 01.12.2008)

Wadel, Cato (2006). Feltarbeid i egen kultur. Flekkefjord: SEEK A/S

Aadland, Einar (2007). «*Og eg ser på deg...*» *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E. og Opheim, V. (2006). *Den nye studiehverdagen*. Evaluering av Kvalitetsreformen - delrapport 6 (online).

Tilgang:

http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/den_nye_studiehverdagen

(Sisert 09.12.2009)